

KÄSITYKSIÄ INKLUUSIOSTA JA AVAIMIA  
KAIKKIEN YHTEISEN KOULUN RAKENTAMISEEN

Veera Ikkela

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2013

Tässä tutkimuksessa kuvattiin ja ryhmiteltiin koulussa työskentelevien aikuisten käsityksiä inklusiosta ja esitettiin käsitysten taustalla vaikuttavia uskomuksia ja historian kerrostumia. Inklusiota tarkasteltiin prosessina, jossa osallistumisen esteitä puretaan koulussa ja koko yhteiskunnassa. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli osaltaan vaikuttaa prosessin etenemiseen ja esteiden poistamiseen.

Tutkimus toteutettiin teoriasidonnaisesti, mistä johtuen teoria ja aineisto kävivät tiivistä vuoropuhelua. Tutkimusta varten kerättiin kaksi aineistokokonaisuutta pirkanmaalaisen kunnan yhden koulunkäyntialueen kolmesta peruskoulusta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimukseen osallistui 103 ja toisessa vaiheessa 20 koulujen opetushenkilöstöön kuuluvaa. Tutkimusaineisto koostui kyselyaineistosta ja focus group -haastatteluaineistosta, jotka analysoitiin hyödyntäen fenomenografista otetta ja sisällönanalyysia.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisten laadullisesti erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä ja käsitysten keskinäisiä suhteita. Tähän tutkimukseen osallistuneet vastasivat kirjallisesti kolmeen inklusion liittyvään kysymykseen, joiden vastauksista etsittiin erilaisia käsityksiä ja ne ryhmiteltiin fenomenografisen analyysin tavoin. Analyysin tuloksena syntyi kolme kuvauskategoriaa, jotka nimettiin inklusio yksilön projektina, inklusio yhdistämisen projektina ja inklusio yhteisenä projektina. Kuvauskategorioiden kuvailussa käytettiin apuna muita tutkimuksia ja historian tarkastelua.

Tutkimuksen toinen aineisto kerättiin focus group -haastattelu menetelmällä. Menetelmä on yksi ryhmähaastattelun muoto, jonka avulla on tarkoitus kerätä tietoa osallistujien kokemuksista ja näkemyksistä tutkittavasta aiheesta. Tässä tutkimuksessa haastateltavia pyydettiin keksimään ratkaisuja inklusion edistämiseen. Haastatteluja pidettiin neljä ja niihin osallistui tutkimuskoulujen aineenopettajia, erityisopettajia, luokanopettajia ja rehtoreita, jotka kaikki keskustelivat omina ammattiryhminään. Osallistujat ehdottivat esimerkiksi yhteistyön ja keskustelun lisäämistä, kokonaistyöaikaan siirtymistä, ryhmäkokojen pienentämistä ja fyysisten koulutilojen muuttamista. Opettajien ja rehtoreiden ratkaisut erosivat toisistaan siinä, että opettajat keskittyivät toiminnallisten esteiden purkamiseen, mutta rehtorit puuttuivat myös suhtautumistapojen muuttamiseen.

Haastattelujen perusteella esitettiin, että inklusion edistämisestä ovat vastuussa monet tahot. Koulun toimijoilla opettajilla ja rehtoreilla on vastuu muutoksesta ja sen johtamisesta, kunnilla muutoksen edellyttämien resurssien lisäämisestä, opettajan koulutuksella opettajien valmiudesta kohdata muutokset ja kodeilla sitoutumisesta lapsen kasvattamiseen ja yhteistyöhön.

Erilaiset käsitykset inklusiosta sekä ratkaisujen ja edellytysten moninaisuus valottivat koulun ristipaineista ja haastavaa tilannetta. Tilanteen selkeyttämiseksi tutkimuksessa esitettiin, että koulun tehtävästä ja resursoinnista tulisi käydä laaja yhteiskunnallinen keskustelu.

# Sisällysluettelo

|   |  |    |
|---|--|----|
| 1 | JOHDANTO .....   | 4  |
| 2 | SUOMALAISEN PERUSKOULUN NYKYTILA.....                    | 7  |
|   | 2.1 Muutokset koulussa .....                             | 7  |
|   | 2.2 Ympäröivä yhteiskunta.....                           | 9  |
| 3 | TUTKIMUSAINEISTO JA SEN HANKINTAMENETELMÄT .....         | 12 |
|   | 3.1 Avoin kyselyaineisto .....                           | 12 |
|   | 3.2 Focus group .....                                    | 13 |
|   | 3.3 Tutkimuksen osallistujat.....                        | 15 |
| 4 | ANALYYSIMENETELMÄT JA ANALYYSIN KULKU .....              | 17 |
|   | 4.1 Teoriasidonnaisuus .....                             | 17 |
|   | 4.2 Fenomenografia .....                                 | 18 |
|   | 4.3 Avoimen kyselyaineiston analyysin kulku.....         | 19 |
|   | 4.4 Sisällönanalyysi .....                               | 21 |
|   | 4.5 Focus group -haastattelujen analyysin kulku.....     | 21 |
| 5 | KOLME KÄSITYSTÄ INKLUUSIOSTA .....                       | 23 |
|   | 5.1 Inkluisio yksilön projektina .....                   | 25 |
|   | 5.2 Inkluisio yhdistämisen projektina.....               | 37 |
|   | 5.3 Inkluisio yhteisenä projektina.....                  | 46 |
| 6 | AVAIMIA KAIKKIEN YHTEISEN KOULUN RAKENTAMISEEN .....     | 56 |
|   | 6.1 Aineenopettajat.....                                 | 56 |
|   | 6.2 Erityisopettajat.....                                | 60 |
|   | 6.3 Luokanopettajat .....                                | 64 |
|   | 6.4 Rehtorit .....                                       | 66 |
|   | 6.5 Ammattiryhmien esittämien ratkaisujen vertailua..... | 78 |
| 7 | POHDINTA.....  | 80 |
|   | 7.1 Tutkimuksen arviointi.....                           | 84 |
|   | 7.2 Jatkotutkimusehdotukset .....                        | 85 |
|   | LÄHTEET .....  | 87 |

# 1 JOHDANTO

Tuskin kukaan on välttynyt viime aikoina keskustelulta syrjäytymisestä, monikulttuurisuudesta ja tasa-arvosta. Olemme presidentin johdolla huolissamme nuorten syrjäytymisestä ja pahoinvoinnista. Keskustelu maahanmuuton vaikutuksista ja rasismista kiihtyi vuoden 2011 Perussuomalaisten vaalimenestyksen jälkeen. Tällä hetkellä keskustelu seksuaalivähemmistöjen tasa-arvosta käy kiivaimmillaan, kun kansalaisaloite tasa-arvoisesta avioliittolaista on kerännyt jo kolminkertaisen määrän tarvittavia allekirjoituksia (Kansalaisaloitepalvelu, 3.4.2013). Viimeaikaiset keskustelunaiheet ovat osoituksia siitä, että osallisuuden ja kuulumisen tunteet puhuttavat meitä. Kysymme toisiltamme: Kenellä on oikeus kuulua joukkoon ja keille suomme tasavertaiset oikeudet? Miten voimme edistää kuulumisen tunnetta ja ottaa osaksi meitä, niin ettei ketään syrjäytetä tai eristetä?

Samat kysymykset koskevat myös koulua ja koulun kehittämistä. On jo pitkään keskusteltu siitä, ketkä lapset kuuluvat kouluun, miten koulu voi ehkäistä syrjäytymistä ja edistää tasa-arvoa. Nämä kaikki kysymykset tiivistyvät inklusion käsitteeseen, jonka käsittely ja tutkiminen on niin kansainvälisesti kuin kansallisesti tarkasteltuna ajankohtaista. Suomessa aiheesta tekee ajankohtaisen 2000-luvulla tehdyt laki- ja opetussuunnitelmamuutokset, joiden taustalla vaikuttavat inklusion periaatteet. Tämänkin tutkimuksen tarkoitus on osallistua keskusteluun osallisuudesta ja tarkastella inklusiota erilaisista näkökulmista.

Inklusion on aiemmin ajateltu olevan lähestymistapa, jonka tavoitteena on tarjota vammaisille lapsille koulutusta yleisopetuksessa. Vuosituhannen vaihteen jälkeen inklusion on nähty tarkoittavan laajempaa muutosta, jonka tavoitteena on edistää tasa-arvoa ja vähentää syrjäytymistä. (Ainscow & Sandill, 2010.) Inklusio perustuu ajatukseen, että koulutus on ihmisoikeus ja siten kouluun ovat tervetulleita kaikki lapset (Mäkinen & Mäkinen 2011, 57–58). Inklusiosta käytetäänkin Suomessa usein nimitystä *kaikkien yhteinen koulu*, sillä sen ajatellaan kuvaavan ymmärrettävästi inklusion tavoitteita ja tarkoitusta (Pinola 2008, 39). Tässä tutkimuksessa inklusio nähdään prosessina, jonka tavoitteena on estää syrjäytymistä ja etsiä keinoja, joiden kautta koulutus toteutuu kaikkien lasten ihmisoikeutena. Käytän tutkimuksessa vaihtelevasti käsitteitä inklusio, kaikkien yhteinen koulu ja osallisuus, joilla kaikilla viitataan samaan ilmiöön.

Ainscow ja Sandill (2010) toteavat, että inklusio voidaan määritellä monella eri tavalla. Määritelmien paljous on aiheuttanut sen, että inklusion määritelmä on monille epäselvä (Ainscow, Howes & Tweddle 2006, 79). Tästä syystä käsitteen määrittelystä tulisikin käydä laajaa keskustelua, jotta

inklusion tavoitteet ja tarkoitus kirkastuisivat kaikille osapuolille. Tutkimukseni avulla haluan osaltani vaikuttaa inklusion määritelmän kirkastamiseen ja keskustelun herättämiseen.

Tutkimuksen tarkoitus on luoda kuva siitä, millä eri tavoilla koulun toimijat ymmärtävät inklusion. Tavoitteena on kuvata, miltä inklusio näyttää koulujen työntekijöiden silmissä. Millaisia merkityksiä he inklusiolle antavat ja mitä vaikutuksia heidän mielestään muutoksella on koulun arkeen? Tutkimuksen lähtökohta on täten se, että inklusio on koulua koskeva muutos, jonka eri toimijat ymmärtävät eri tavalla. Käsitysten kirjon esille nostamisella on tarkoitus herättää keskustelua siitä, mitä ymmärrysten variaatiosta seuraa, miten käsitykset eroavat toisistaan ja mitä pitäisi tapahtua, että inklusioprosessi etenisi. Kun tiedetään, miten inklusio ymmärretään, voidaan keksiä myös ratkaisuja inklusion rakentamiseen. On siis tehtävä kartoitus erilaisista käsityksistä, tuotava ne julki ja keskusteltava niistä.

Valitsin tutkimuskouluiksi pirkanmaalaisen kunnan yhden koulunkäyntialueen kolme peruskoulua. Sain käyttööni näiden koulujen henkilökunnalle teetetyt kyselyaineiston, josta sain selville heidän käsityksensä inklusiosta. He kertoivat vastauksissa, miten he ymmärtävät inklusion koulun arjessa ja millaisia haasteita se heidän mielestään aiheuttaa. Analysoin fenomenografisen analyysin keinoin vastaukset ja jäsenin käsitykset kolmeksi kuvauskategoriaksi. Kuvauskategoriat ilmentävät kolmea erilaista tapaa ymmärtää inklusio. Nimesin kaikki kuvauskategoriat jonkinlaisiksi projekteiksi, joita käsitellen tarkemmin tutkimuksen viidennessä luvussa. Esittelen käsityksiä aineistoon pohjautuen, mutta etsin käsitysten takana olevia uskomuksia ja ajattelutapoja muihin tutkimuksiin ja teorioihin viitaten.

Kuten jo aiemmin totesin, inklusion ajatellaan tässä tutkimuksessa olevan prosessi, joka edellyttää esteiden purkamista. Moberg ja Savolainen (2003) esittävät myös, että inklusio ei ole tietty saavutettu tila, vaan se on jatkuvaa osallistumisen esteiden purkamista koulussa ja koko yhteiskunnassa. Aineistoon perehdyttyäni huomasin, että tutkimuskoulujen aikuisten käsitykset inklusiosta sisältävät esteitä ja haasteita inklusion etenemiselle. Jo pelkästään se, että ihmiset ymmärtävät ilmiön eri tavalla, on este inklusion toteutumiselle, mutta havaitsin myös, että käsitykset itsessään sisältävät esteitä. Tästä syystä ehdotin tutkimuskoulujen rehtoreille, että järjestän neljä ryhmäkeskustelua, joissa esittelen tutkimustulokseni – kolme käsitystä inklusiosta. Halusin herättää keskustelua erilaisista käsityksistä, esitellä koulun toimijoille käsitysten variaation ja pyytää heitä keksimään ratkaisuja esteiden poistamiseksi. Tavoitteena oli, että keskustelijat päätyvät yhdessä joihinkin ratkaisuihin inklusioprosessin kiihdyttämiseksi. Raportoin näistä ratkaisuista tutkimuksen kuudennessa

luvussa ja vertailen niitä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja selvityksiin. Luvun lopuksi vertailen myös ryhmien laatimia ratkaisuja toisiinsa.

Ideana tutkimusta tehdessä on ollut antaa aineistolle tilaa ja sen pohjalta luoda kuva tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimus ei noudattele perinteistä teorialähtöisen tutkimuksen rakennetta, jossa aineiston analyysi perustuu olemassa olevaan teoriaan (Eskola 2001, 137). Tässä tutkimuksessa aineistolla on keskeinen rooli tutkimuksen muodostumisessa, mistä johtuen tutustuin ensin aineistoon ja nostin esille sieltä ne teemat ja käsitteet, jotka vaativat teoriaan perehtymistä. Etsin aineistosta tehdyille löydöksille tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä tai vahvistusta. En voinut näin ollen ennen aineiston jäsenystä päättää, mikä on tärkeää ja mitä teorioita otan tutkimukseni pohjaksi. Kirjoitusprosessin aikana selvisi kuitenkin, että tutkimuksen alussa on tarpeen kuvata teorialähtöisesti sitä ympäristöä, johon tutkimusaihe liittyy. Tutkimuksen toisessa luvussa esittelen peruskouluun kohdistuvia muutoksia ja yleisesti koulun nykytilaa. Tutkimuksen voidaan täten sanoa olevan teoriasidonnainen, joka on teorialähtöisen ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaastossa: aineistolla on keskeinen asema tulkinnan rakentumisessa, mutta aineisto käy silti jatkuvaa vuoropuhelua teorioiden kanssa (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Olen rakentanut tutkimukseni vahvasti kahden aineiston varaan ja niitä tulkitsemalla pyrin kuvaamaan koulun työntekijöiden käsityksiä inklusiosta, esittämään käsitysten taustalla vaikuttavia tekijöitä ja löytämään ratkaisuja inklusion kehittymiselle. Olen tiivistänyt tutkimuksen tavoitteet seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten koulun toimijat ymmärtävät inklusion ja mitkä asiat vaikuttavat käsitysten muodostumiseen?
2. Millaisia ratkaisuja koulun toimijat ehdottavat inklusion edistämiseksi?
3. Miten eri ammattiryhmien muotoilemat ratkaisut eroavat toisistaan?

Ajattelen, että inklusio on matka kohti kaikkien yhteistä koulua. Matkan varrella koulun suljettuja ovia aukaistaan yksi kerrallaan. Jokainen varmasti tietää, miten tärkeiden kotiaavainten hukkuminen saa hien nousemaan pintaan ja hermot kiristymään. Tuskin siis koulun suljettujen ovien eli inklusion avainten etsiminenkään on helppo tehtävä. Itse asiassa avainten etsiminen vaikuttaa vaikeammalta tehtävältä, sillä emme edes tiedä, miltä avaimet näyttävät, saati että tietäisimme, kenellä avaimet ovat. Tavoitteena kuitenkin on, että etsiminen ja yrittäminen vielä palkitaan. On siis aika aloittaa inklusion avainten metsäyst matka.

## **2 SUOMALAISEN PERUSKOULUN NYKYTILA**

Tässä luvussa kuvaan yleisesti suomalaisen peruskoulun nykytilaa. Pysin luomaan jonkinlaisen kuvan siitä, millaisessa ympäristössä koulun toimijat nykyisin työskentelevät ja millaisen kehityksen ja muutoksen kohteena koulu on. Näin ollen on tarpeellista tarkastella niin yhteiskunnan kuin koulun viimeaikaista kehitystä ja nykytilaa, sillä koulu ei ole erillinen yhteiskunnasta. On mahdollista kuvata yhdessä luvussa kaikkia niitä muutoksia tai niihin vaikuttavia tekijöitä aukottomasti, mutta olen valinnut tämän tutkimuksen keskiössä olevan inklusion kannalta oleellimmat muutokset ja nykytilan ominaispiirteet. Tarkoituksena on, että myöhemmin esiteltävät käsitykset inklusiosta ovat ymmärrettävämpiä kun tiedetään, missä ympäristössä ne on muodostettu.

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat kouluun, mikä näkyy esimerkiksi siinä, ettei koulu voi välttyä talouden sanelemien raamien tai kansainvälistymisen vaikutuksilta. Toisaalta voidaan myös nähdä, että peruskoulussa tapahtuvat muutokset kiinnittyvät yhteiskunnalliseen kehitykseen. Koulutuksella pyritään siis vaikuttamaan yhteiskunnan kehitykseen. Tästä yhtenä merkittävänä osoituksena on esimerkiksi yhtenäisen peruskoulun rakentaminen, joka tuki sotien jälkeisen kansallisen valtion rakentamista. Kaikille avoimen peruskoulun tavoitteena oli hyvinvoinnin ja demokratian edistäminen sekä talouden kasvattaminen. (Rajakaltio 2011, 28.)

### **2.1 Muutokset koulussa**

Suomessa koulutuksen on nähty olevan ratkaiseva tekijä edistettäessä sosiaalista hyvinvointia ja taloudellista kasvua. Suomi on nojautunut koulutuksen tasa-arvoon, joustavuuteen, luovuuteen, laadukkaaseen opettajankoulutukseen ja luottamukseen. (Sahlberg 2007, 147.) On haluttu, että kaikille lapsille taataan laadukasta opetusta ja että kaikille tarjotaan heidän tarvitsemansa tuki ja apu. Koulutuksen kehittäminen kaikkia tukevaksi ja erilaiset oppilaat huomioon ottavaksi on ajateltu olevan tae yleiselle hyvinvoinnille ja Suomen menestymiselle. Suomi onkin menestynyt kansainvälisissä vertailuissa erityisesti oppimistuloksia tarkasteltaessa ja suomalaista koulua arvostetaan maailmanlaajuisesti (Sahlberg 2012, 17).

1970-luvulla alkunsa saaneen yhtenäisen peruskoulun ajateltiin olevan ratkaisu koulutuksen ja samalla kansalaisten yleisen tasa-arvon takaamiseen (Vuorikoski & Räisänen 2010). Peruskoulun sisällä on kuitenkin pitkään säilynyt kaksoisjärjestelmä, joka on jakanut oppilaat yleis- ja erityisopetukseen. Yleisopetuksen kouluissa on ollut erillisiä erityisluokkia ja näiden lisäksi vielä omia erilli-

siä erityiskouluja. Tarkastelen tätä kehityskulkua tarkemmin luvussa 5.2. Kaksoisjärjestelmää on pyritty viimeaikaisilla laki- ja opetussuunnitelmamuutoksilla purkamaan. 2010-luvulla tehdyissä opetussuunnitelman täydennyksissä (POPS2010) sekä perusopetuslain muutoksissa (PL 642/2010) pyritään luomaan pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu, jossa otetaan huomioon oppilaiden yksilöllinen kehitys. Erityiskouluja on vähennetty ja erityis- ja yleisopetuksen välistä yhteistyötä on tiivistetty (SVT 2011b). Suomi on siis vähitellen edennyt inklusion periaatteiden mukaisesti edistämään koulutuksen tasa-arvoa ja vähentämään eristämistä.

Vuonna 2010 Suomessa voimaan tulleessa perusopetuslain muutoksissa (PL 642/2010) määritellään, että kaikilla lapsilla on nykyisin oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (POL 30§). Tämä tarkoittaa sitä, että lasta tuetaan ennaltaehkäisevästi ja ongelmiin puututaan varhaisessa vaiheessa heti esiopetuksesta alkaen. Tuen on oltava sekä laadultaan että määrältään lapsen kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden mukaista.

Lakimuutoksen myötä Suomessa on siirrytty kolmiportaisen tuen malliin, jonka mukaan oppilaan saama tuki jaotellaan yleiseen, tehostettuun (POL 16a§) ja erityiseen (POL 17§) tukeen. Kuntien on noudatettava myös lähikouluperiaatetta, mikä tarkoittaa sitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus käydä sitä koulua, johon asuinpaikkansa mukaan kuuluu (Opetushallitus, WWW-sivu). Lakimuutoksen ja opetussuunnitelman täydennykset sisältävät näin ollen ajatuksia kaikkien yhteisestä koulusta, lähikoulusta, yksilöllisyyden huomioimista ja oppilaslähtöisyydestä, jotka kaikki liittyvät osallistumisen edistämiseen ja koulutuksen tasa-arvoon.

Muutokset velvoittavat kouluja laatimaan erilaisia asiakirjoja, joita ovat pedagoginen arvio, pedagoginen selvitys, yksilöllinen suunnitelma, oppimissuunnitelma ja HOJKS. Asiakirjoilla on tarkoitus lisätä tuen suunnitelmallisuutta ja tuen tarpeen arviointia ja ne tehdään koulussa yhteistyönä eri asiantuntijoiden kanssa. (POPS2010.) Asiakirjojen laatiminen on lisännyt näin ollen opettajien paperityötä ja moniammatillista yhteistyötä.

Tilastokeskuksen (SVT 2011a) mukaan syksyllä 2011 peruskoululaisista 3,3 prosenttia sai tehostettua tukea ja 8,1 prosenttia erityistä tukea. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus oli 8,5 prosenttia vuotta aiemmin, jolloin uutta lainsäädäntöä ei ollut vielä otettu käyttöön. Vuoden 2011 yhteenlaskettu tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten määrä on näin ollen suurempi kuin edellisen vuoden erityistä tukea saavien osuus.

Tehostettua tukea saaneiden yleisin tukimuoto oli osa-aikainen erityisopetus ja erityistä tukea saaneiden avustaja- ja/tai tulkitsemispalvelut. Poikia on tilastokeskuksen mukaan enemmän sekä erityistä että tehostettua tukea saavien oppilaiden joukossa. Erityistä tukea saaneista oppilaista poikia oli 69 prosenttia ja tehostettua tukea saavia 65 prosenttia. Tilastokeskus kertoo julkaisussaan myös, että erityistä tukea saaneista oppilaista 21 prosenttia oli integroitu kokonaan yleisopetuksen ryhmiin ja lisäksi 18 prosenttia sai opetuksestaan yli puolet (51–99 prosenttia) yleisopetuksen ryhmässä. Vähintään puolet opetuksestaan erityisryhmässä sai loput 61 prosenttia erityistä tukea saaneista lapsista, joista kokonaan erityisryhmässä opetuksensa saaneiden osuus oli 42 prosenttia. (SVT 2011a.)

Lakimuutoksella on pyritty häivyttämään yleis- ja erityisopetuksen rajaa. Tuen kolmiportaisuuden on katsottu olevan ratkaisu selkeän kahtia jakavan rajan häivyttämiseen, mikä on mahdollistanut joustavien tukimuotojen kehittämisen. Muutoksilla on tarkoitus edistää koulutuksen tasa-arvoa, jolla toivotaan olevan vaikutuksia kaikkien hyvinvointiin. Tavoitteena on siis tarjota kaikille tasavertaiset lähtökohdat elämään ja jatkokoulutukseen.

Samaan aikaan on käyty keskustelua niin opettajien kuin oppilaiden heikentyneestä viihtymisestä koulussa. Opettajat ovat esittäneet huolensa erityisesti työrauhaongelmien lisääntymisestä ja työ määrän kasvusta. Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n tekemän kyselyn mukaan 71 prosenttia opettajista kokee työrauhan heikentyneen kouluissa (OAJ 2012a), mistä johtuen OAJ on yhdessä Suomen Vanhempainliiton, Suomen Rehtorit ry:n ja Opetus- ja sivistystoimen asiantuntijat OPSIA ry:n kanssa vaatinut perusopetuslakiin muutoksia, jotka antaisivat kouluille ja opettajille uusia keinoja työrauhan ylläpitämiseen (OAJ 2012b). Opetus- ja kulttuuriministeriö onkin tarttunut tähän toiveeseen ja esittänyt muutoksia perusopetuslakiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013).

## **2.2 Ympäröivä yhteiskunta**

Edellisessä luvussa valotin koulussa tapahtuvia muutoksia ja niiden toivottuja vaikutuksia ympäröivään yhteiskuntaan. On myös niin, että yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat kouluun. Kansainvälistyminen, globaali markkinatalous ja julkisten palvelujen leikkaaminen kiristyvissä taloustilanteissa ovat vain joitakin esimerkkejä kouluun vaikuttavista yhteiskunnan ilmiöistä.

## **Kansainvälistyminen**

Globalisaatio on häivyttänyt kansallisvaltioiden rajoja ja siten ihmisten liikkuvuus valtiosta toiseen on lisääntynyt. Vieraskielisten osuus Suomessa asuvista on kasvanut merkittävästi viime vuosina koko maassa, mutta heidän jakautumisensa eri puolille Suomea on epätasaista. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla vieraskielisten osuus asukkaista oli vuonna 2012 11,8 prosenttia kun taas Etelä-Pohjanmaalla vastaava osuus oli 1,6 prosenttia (SVT 2012). Vieraskielisten asukkaiden määrän lisääntyminen näkyy myös kouluissa, mikä on asettanut uudenlaisia haasteita esimerkiksi kielten opetukseen ja erilaisten kulttuurien ymmärtämiseen ja kohtaamiseen.

## **Tuloerojen kasvu**

Viimeisen viidentoista vuoden aikana hyvinvointiin ja terveyteen vaikuttavat ihmisten tuloerot ja suhteellinen köyhyys ovat Suomessa kasvaneet. Absoluuttinen köyhyys ja työttömyys ovat vähentyneet, mutta väestöryhmittäiset erot ovat kasvaneet. Esimerkiksi köyhien lapsiperheiden määrä on kasvanut. (STM 2013.) 15 vuodessa pienituloisissa kotitalouksissa asuvien lasten osuus kaikista on kolminkertaistunut (Suomen Akatemia 2011). Suomen Akatemian tutkimuksen mukaan vanhempien köyhyys altistaa lapset pahoinvoinnille, mistä yhtenä osoituksena on lasten huostaanottojen määrän kasvu. Köyhien perheiden lapset ovat myös alttiimpia mielenterveysongelmille, rikollisuudelle, kouluttamattomuudelle ja toimeentulo-ongelmille. (Mt.) Lapsiperheiden köyhyyden lisääntyminen ja sitä kautta myös perheiden kasvavat ongelmat heijastuvat kouluihin. Entistä useampi lapsi voi pahoin ja siten myös kouluissa kohdataan lasten kasvavat ongelmat.

## **Julkisen talouden kehitys**

2000-luvun lopulla kiristynyt taloustilanne on vaikuttanut julkisen sektorin resursointiin. Peruskoulun ollessa yksi suurimmista kunnan järjestämistä palveluista on taloustilanne aiheuttanut paineita koulutuksen resurssien vähentämiseen ja toiminnan tehostamiseen. Niukentuneiden resurssien ja kustannustehokkuuden seurauksena on jouduttu supistamaan kouluverkkoja, vähentämään tunti-resursseja ja lomauttamaan opettajia (ks. Rajakaltio 2011). Opetusalan ammattijärjestö OAJ on ollut huolissaan talouden kehityksen vaikutuksista ja koulujen resursoinnista. Tästä syystä OAJ on lausunnoissaan ja kannanotoissaan vaatinut ryhmäkokojen pienentämistä ja resurssien turvaamista ja lisäämistä. (esim. OAJ 2010.) Taloustilanne kietoutuu myös edellisessä luvussa käsiteltyihin laki- ja opetussuunnitelmamuutoksiin. OAJ esitti vuonna 2010 kannanotossaan, että lakimuutokset edellyttävät valtiolta voimakasta taloudellista panostusta. Kannanoton yhteydessä esitetyn laskelman mukaan uudistuksen kustannuksista arvioitiin olevan noin 349 miljoonaa euroa. (Mt.)

## **Kilpailukyvyyn parantaminen**

Globaali markkinatalous on luonut paineita koulutusjärjestelmän muuttamiseen sekä vaikuttanut tuottavuuden ja tehokkuuden näkökulman korostumiseen. Opetuksen sisältöjä on haluttu muuttaa siten, että opetus johtaa sellaisen oppiaineen hallintaan, josta on mahdollisimman paljon hyötyä niin valtion kilpailukyvyyn säilyttämiseen kuin yksilön kehittymiseen ja etenemiseen globaaleilla työmarkkinoilla. (Lindén 2010, 107.) Koulun toivotaan vastaavan moniin työelämän uusiin haasteisiin ja valmentamaan tulevaisuuden työntekijöitä selviämään niistä. Kehitystä voidaan kuvata uusliberalistiseksi eetokseksi, joka painottaa huippuosaajien tuottamista (Vesikansa 2008). Vesikansa (2008) mukaan uusliberalistinen ajattelu johtaa siihen, että tasapäästäminen näyttyy resurssien tuhlaamiselta heikkoihin oppilaisiin.

Kokoavasti voidaan todeta, että ympäröivän yhteiskunnan muutosten seurauksena myös koulujen toimintaympäristö on muuttumassa. Oppilaiden kulttuuriset ja sosioekonomiset taustat ovat entistä monenkirjavampia, minkä seurauksena koulut kohtaavat monenlaisia haasteita. Joissakin kouluissa oppilaiden moninaisuus on jo arkipäivää, mutta esimerkiksi monikulttuurisuuden kohtaamista osassa Suomea vasta opetellaan. Julkisen taloustilanteen heikentyessä monet julkiset palvelut ovat tarkan arvioinnin kohteena, mistä johtuen vähenevistä resursseista joudutaan taistelemaan ja niiden tarpeellisuus joudutaan perustelevaan entistä perusteellisemmin. Samaan aikaan kouluilta toivotaan tuloksia ja tehokkuutta sekä tulevaisuuden työntekijöiden kilpailukyvyyn parantamista. Yhteiskunnassa tapahtuu toki muitakin muutoksia, jotka heijastuvat myös kouluun, mutta edellä kuvaamani ilmiöt vaikuttavat olevan erityisen ajankohtaisia ja niistä käydään paljon julkista keskustelua. Olen pyrkinyt valitsemaan sellaiset muutokset, jotka näkyvät tutkimuksen myöhemmissä osissa ja siten tukevat aineiston analysointia.

### 3 TUTKIMUSAINEISTO JA SEN HANKINTAMENETELMÄT

Tutkimukseni on teoriasidonnainen, joten teoria tukee ja ohjaa aineiston analysointia, mutta aineistolla on silti merkittävä rooli tutkimuksen muotoutumisessa. Teoria ja aineisto käyvät näin ollen tiivistä vuoropuhelua läpi tutkimuksen. Tutkimus koostuu kahdesta aineistosta: avoimesta kyselyaineistosta ja ryhmähaastatteluaineistosta.

Avoimen kyselyn vastaustekstit analysoin fenomenografisen tutkimuksen tavoin: nostin esille tutkittavien käsityksiä inklusiosta, ryhmittelin niitä ja löysin kolme kuvauskategoriaa. Tämän kategorisoinnin laadin power point -esitykseksi, joka toimi keskustelun pohjana neljälle ryhmähaastattelulle, jotka pidin erikseen kyselyyn vastanneiden koulujen aineenopettajille, luokanopettajille, erityisopettajille ja rehtoreille. Ryhmähaastattelut toteutin focus group -menetelmällä. Ryhmähaastatteluiden tarkoitus oli saada osallistujat hahmottamaan käsitysten laajan kirjon ja pohtimaan erilaisista käsityksistä aiheutuvia esteitä inklusion kehittymiselle. Keskusteluiden tavoitteena oli keksiä ratkaisuja mahdollisesti ilmenneisiin haasteisiin ja esteisiin.

Avointen kysymysten vastauksista sain siis selville vastaajien käsityksiä inklusiosta ja sen haasteista, ryhmäkeskusteluista sen sijaan tavoitteena oli saada selville erilaisia ratkaisumalleja käsitysten sisältämiin haasteisiin.

#### 3.1 Avoin kyselyaineisto

Avoimella kyselyllä tarkoitan paperia, jossa on avoimia kysymyksiä. Vastaajat siis kirjoittavat yhdelle liuskalle ajatuksiaan ja kokemuksiaan kysyttävästä aiheesta. Tätä tutkimusta varten sain käyttööni vuonna 2011 kerätyn aineiston, joka oli kerätty *Yhteisöllinen koulu, pedagoginen kehittäminen ja työhyvinvointi* -hankkeen koulutuksessa. Koulutukseen osallistui tuolloin pirkanmaalaisen kunnan yhden koulunkäyntialueen kolmen koulun opetushenkilöstöön kuuluvat, jotka vastasivat kolmeen avoimeen kysymykseen. Kysymykset olivat:

- 1) Mitä ymmärrät ”inklusiolla” koulun arjessa?
- 2) Millaisia haasteita perusopetuksen muutokset asettavat työhösi? (kolmiportainen tuki, inklusioperiaate)
- 3) Mitä koulussa/työssäsi pitäisi muuttua, jotta muutokset voisivat toteutua?

Lisäksi vastaajat ilmoittavat, ovatko he luokanopettajia, aineenopettajia, erityisopettajia vai joitakin muita. Vastauksia oli yhteensä 103.

### **3.2 Focus group**

Focus group -haastattelu on ryhmähaastattelun muoto ja se on viime vuosina kasvattanut suosiotaan kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä. Menetelmän avulla on tarkoitus selvittää, millaisia kokemuksia, näkemyksiä ja uskomuksia ja haastatteluun osallistuvilla on valitusta tutkittavasta aiheesta. (Rabiee 2004, 655.) Ryhmähaastattelun tarkoituksena ei ole konsensuksen löytäminen, vaan tärkein asia on tiedon keruu. Menetelmän avulla voidaan tutkia monimutkaisiakin aiheita ja saada selville tutkittavien käsitysten, ajatusten, uskomusten ja asenteiden takana olevia tekijöitä (Carey 1994, 226-238).

Focus group -haastattelun osallistujien määrästä on erilaisia näkemyksiä, mutta useimmiten osallistujien määrä vaihtelee kuudesta kymmeneen osallistujaan (Rabiee 2004, 656). Heidän suhteensa tutkittavaan asiaan tulee kuitenkin olla samankaltainen. Kun ryhmä on mahdollisimman homogeeninen, uskaltavat ryhmän jäsenet todennäköisemmin jakaa ajatuksiaan, mikä on tutkimuksen kannalta toivottavaa (Carey 1994, 229). Myös Rabiee (2004) toteaa, että on tärkeää, että haastateltavilla on varmasti jotakin sanottavaa tutkittavasta aiheesta ja että heidän on luontevaa keskustella toistensa kanssa. Tästä syystä pidin ryhmäkeskustelut jokaiselle ammattiryhmälle erikseen. Carey (1994, 229) uskoo, että vertaistensa joukossa tutkittavat uskaltavat tuoda äänensä kuuluviin ja tuntevat olonsa turvallisemmaksi ja jos osallistujia on vähemmän, he pystyvät osallistumaan keskusteluun enemmän. Näiden perusteiden valossa valitsin oman tutkimukseni osallistujamääräksi neljästä kuuteen keskustelijaa kuhunkin haastatteluryhmään.

Hyväksyvä ja luottamuksellinen ilmapiiri on keskustelun onnistumisen edellytys. Rabiee (2004) korostaa haastattelijan roolia ilmapiirin muodostumisessa. Hänen mielestään on tärkeää, että haastattelijaa luo rennon ilmapiirin, jotta ennestään tuntemattomatkin keskustelijat uskaltavat jakaa tunteitaan ja ajatuksiaan. Carey ehdottaa, että haastattelijaa kertaa aluksi tutkimuksen tarkoituksen ja kertoo, miten haastateltavat on valittu ja miten aineistoa aiotaan käyttää. Tällainen aloitus auttaa hänen mukaansa luottamuksen luomisessa ja miellyttävän ilmapiirin rakentamisessa. Aloituksessa on myös tärkeää kertoa, että kaikki ajatukset ja mielipiteet ovat hyväksyttäviä ja oikeutettuja. (Carey 1994, 231.)

Ryhmäkeskustelussa haastateltavat voivat kommentoida toistensa ajatuksia ja kokemuksia sekä tarvittaessa kysyä toisiltaan kysymyksiä (Kitzinger 1995). On todettu, että vertailtaessa ryhmä- ja yksilöhaastattelutilanteita, uusia ideoita ja ratkaisuja syntyy enemmän ryhmätilanteissa ja tästä syystä ryhmäkeskustelulla voidaan saada selville laajempia tutkimustuloksia. (Carey 1994, 235.) Kitzinger (1995) toteaa myös, että usein ihmiset, joilla on samanlaisia kokemuksia, keksivät ratkaisuja ja uusia ideoita keskustelun kautta ja ideat syntyvät lähes itsestään. Carey (1994, 238) huomauttaa kuitenkin, että ryhmähaastattelulla on myös omat haasteensa. Jotkut haastateltavat saattavat tährdätä pelkästään yhteisymmärrykseen, vaikka tarkoituksena on myös erilaisten näkemysten esille tuominen.

Carey (1994, 231–232) ohjeistaa haastattelijaa rohkaisemaan osallistujia aktiiviseen keskusteluun, mutta muistuttaa samalla, että haastattelija ei voi kannattaa tai tukea haastateltavien vastauksia. Haastattelija voi toki pyytää haastateltavia vastaamaan toinen toisilleen kysymällä esimerkiksi: *”Onko muilla ollut samankaltaisia kokemuksia?”*. Tutkijan on itse pyrittävä neutraaliin asennoitumiseen niin puheessaan kuin käytöksessään. Hänen on oltava tietoinen omista kokemuksistaan tutkittavasta aiheesta ja odotuksistaan haastateltavista. Tutkijan aikaisemmat kokemukset vaikuttavat hänen havainnointiinsa ja siten myös haastattelun ohjaamiseen. Neutraaliin käytökseen pyrkiessä on välttämätöntä olla tietoinen omista odotuksistaan ja ajatuksistaan. Haastateltavat saattavat kumota joitakin tutkijan ajatuksia ja nämä ajatukset on syytä tulla korjatuksi. Haastattelijan on siis annettava haastateltavien keskustella avoimesti ja kuunneltava tarkasti heitä.

### **Tämän tutkimuksen keskustelut**

Toteutin kaikki tutkimuksen haastattelut vuoden 2012 joulukuun ja vuoden 2013 helmikuun välisenä aikana. Kutsuin jokaiseen haastatteluun osallistujat sähköpostitse, joissa kerroin tutkimukseni aiheesta, lyhyesti menetelmästä ja haastateltavien valintaperusteista. Kerroin heille myös videokuvaavani keskustelun ja että tallennetta ei näe kukaan muu kuin minä. Toivoin heiltä varmistuksen osallistumisestaan sähköpostitse ja samalla luvan videokuvaamiseen. Haastateltavien koolle saaminen samaan aikaan osoittautui haastavaksi tehtäväksi ristikkäisten aikataulujen ja sairastumisten vuoksi, mutta kaikkiin haastatteluihin osallistui lopulta tarvittava määrä keskustelijoita. Kerron tarkemmin haastatteluihin osallistuneista luvussa 2.3.

Ennen ryhmähaastattelujen varsinaista pitoa oli hoidettava kaikki käytännön järjestelyt, kuten haastattelutilan varaaminen ja nauhoitusvälineiden hankkiminen. Sain käyttööni yhden koulun neuvotteluhuoneen, jossa kaikki haastattelut pidettiin. Huoneessa oli videoprojektori, jota tarvitsin keskuste-

lun pohjaksi näytettävälle power point -esitykselle. Nauhoitin haastattelun omalla videokameralla. Carey ehdottaa, että haastattelutilanteessa kannattaa tarjota haastateltaville jotakin ruokaa tai juomaa. Jutustelu vaikkapa kahvin lomassa on usein rennompaa ja luontevampaa. (Carey 1994, 230.) Varasin tästä syystä haastatteluihin pientä tarjottavaa ja joihinkin haastatteluihin osallistujat toivat itse tarjottavia.

Kertasin kaikkien haastatteluiden alussa tutkimustehtäväni ja haastatteluiden tarkoituksen. Toivoin avointa keskustelua ja luovaa ideointia. Korostin, että tärkeintä on erilaisten näkemysten esilletulo, joten eriävien mielipiteidenkin esittäminen on toivottavaa. Alkupuheenvuorolla pyrin luomaan luottamuksellisen ilmapiirin ja samalla aktiiviseen keskusteluun rohkaisevan tunnelman.

Focus group -keskustelut etenevät usein niin, että haastattelija esittää jonkin kysymyksen tai aihealueen, josta osallistujien on tarkoitus keskustella. Tämän tutkimuksen keskustelun pohjana toimi kuitenkin inkluusiokäsitysten jäsenyys, jonka olin koonnut tutkimuksen ensimmäisestä aineistosta power point -esitykseksi. Esityksessä oli luvussa viisi esiteltävät kategoriat sekä suoria lainauksia aineistosta. Tarkoituksena oli, että keskustelijat näkivät, millä eri tavoilla koulun toimijat näkevät inkluusion ja millaisia käsityksiä heillä on ilmiöstä. Nähtyään jäsenyyksen käsityksistä osallistujat saivat aluksi kertoa vapaasti, mitä ajatuksia käsitykset herättivät.

Vapaan ajatustenvaihdon jälkeen keskustelijoiden tehtävänä oli keskustella inkluusion edistämisestä. Esitin heille kysymyksen: Miten tästä eteenpäin? Suurimmaksi osaksi keskustelijat pysyttelivät annetussa tehtävässään ja keskustelivat ratkaisuista, mutta osassa keskusteluissa kysyin joitakin tarkentavia kysymyksiä tai ohjasin keskustelua takaisin ratkaisuista keskustelemiseen. Keskustelijat innostuivat monessa kohdin keskustelemaan ainoastaan ongelmista ja kokemistaan haasteista, joten minun oli kysyttävä, mitä näille ongelmille voisi tehdä. Lisäksi tiedustelin keskustelijoiden omaa roolia muutoksessa. Mitä he siis itse voisivat tehdä inkluusion edistämiseksi? Raportoin haastattelujen tuloksista tutkimuksen kuudennessa luvussa.

### **3.3 Tutkimuksen osallistujat**

Kyselytutkimukseen vastasi yhteensä 103 luokanopettajaa, aineenopettajaa, erityisopettajaa ja muuta koulun henkilökuntaa. Tutkimuskouluihin kuuluu kaksi isoa yhtenäiskoulua ja yksi alakoulu. Focus group -keskusteluihin osallistui kaikista näistä kouluista rehtoreita, erityisopettajia, aineenopettajia ja luokanopettajia. Kutsuin rehtoreiden keskusteluun kaikki alueen rehtorit, joita on yhteensä viisi. Muihin ryhmäkeskusteluihin kutsuin kuhunkin 4–6 osallistujaa siten, että jokaisessa

ryhmässä on edustajia kaikista kouluista, molempia sukupuolia sekä eri-ikäisiä opettajia. Sain apua osallistujien valintaan rehtoreilta, sillä en itse tuntenut koulujen henkilökuntaa, enkä voinut täysin sattumanvaraisesti valita keskusteluun osallistujia. Toivoin, että he ehdottaisivat rohkeita keskustelijoita jokaisesta koulusta.

Aineenopettajien keskusteluun osallistui kaksi taito- ja taideaineiden opettajaa, kaksi matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajaa ja kaksi kielten opettajaa. Erityisopettajien keskusteluun osallistui kaksi laaja-alaista erityisopettajaa, joista toinen on työskentelee luokkien 1.–6. oppilaiden kanssa ja toinen luokkien 7.–9. Lisäksi keskusteluun osallistui kaksi erityisluokanopettajaa. Luokanopettajien keskusteluun osallistui viisi luokkien 1.–6. opettajaa. Kaikki alueen kolme rehtoria ja kaksi vararehtoria osallistuivat rehtorien ryhmähaastatteluun.

## 4 ANALYYSIMENETELMÄT JA ANALYYSIN KULKU

Tutkimuksen analyysi jakautui kahteen osaan: kyselyaineiston analyysiin ja haastatteluaineiston analyysiin. Kyselyaineiston analyysimenetelmä oli fenomenografia ja focus group -haastattelujen sisällönanalyysi. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus on tutkia ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteena on tutkia, ymmärtää ja analysoida sekä ilmiötä koskevia laadullisesti erilaisia käsityksiä että käsitysten keskinäisiä suhteita. (Huusko ym. 2006, 163.) Sisällönanalyysillä puolestaan pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja pelkistetty kuvaus (Tuomi ja Sarajärvi 2004, 105). Analyysimenetelmällä on tarkoitus löytää haastateltavien esittämiä ratkaisuja inkluusion edistämiseksi.

Tutkimuksen lähestymistapa on teoriasidonnainen, mikä tarkoittaa sitä, että tulkinta aineistolähtöisesti, mutta samaan aikaan käydään myös vuoropuhelua analyysia tukevien teorioiden kanssa. Varsinainen teorianmuodostus tapahtuu täten analyysiprosessin aikana. Tällainen teorianmuodostus on fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä (Huusko ym. 2006, 166).

### 4.1 Teoriasidonnaisuus

Teoriasidonnainen analyysi pohjautuu vahvasti aineistoon, mutta siinä on teoreettisia kytkeviä. Analyysi ei suoraan nouse teorialähtöisen tutkimuksen tapaan teoriasta tai pohjautu teoriaan (Eskola 2001, 137), vaan analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto auttaa ja ohjaa analyysia, osin ehkä eklektisestikin (Tuomi ym. 2004, 98). Analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan pikemminkin uusia ajatuskulkuja avaava. Ero aineistolähtöisen ja teoriasidonnaisen analyysiin välillä tulee esille siinä, miten abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi ym. 2004, 98–116).

Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa tutkijan on tarkoitus käydä jatkuvaa ja yhtäaikaista vuoropuhelua niin aineiston kuin teorian kanssa. Aineiston analyysivaiheessa edetään aluksi aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa valitaan analyysia ohjaavaksi välineeksi jokin teoria tai teorioita. Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat täten aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. (Tuomi ym. 2004, 99.)

## 4.2 Fenomenografia

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen ensimmäisen aineiston analyysimenetelmän, fenomenografian. Fenomenografia on yksi erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty laadullinen lähestymistapa. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ihmisten käsityksistä todellisuuden ilmiöistä ja käsitysten variaatioista. Sen tavoitteena on analysoida, kuvailla ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ja käsitysten keskinäisiä suhteita. (Huusko ym. 2006, 162–163.) Niikko (2003, 15) täsmentää fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtia kirjoittamalla, että on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin. Yksilö kokee ja käsittää aina *jotakin joksikin* ja olemassa olevien ilmiöiden merkitykset ja käsitykset ovat riippuvaisia yksilön tavasta kokea ja ymmärtää.

Niikon (2003, 15) mukaan yksilölle ”oikea” todellisuus on aina kokemusten kautta käsitettyä todellisuutta. Ei voida siis tutkia ihmisten käsityksiä verrattuna ”itse todellisuuteen”, mutta on mahdollista verrata toisiinsa niitä käsityksiä, joita ihmisillä on koetusta todellisuudesta. Tästä johtuen fenomenografisessa tutkimuksessa ei väitetä todellisuudesta mitään, vaan tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. (Huusko ym, 2006, 165.)

Yksilö rakentaa tulkintaa erilaisista ilmiöistä aikaisempien käsitystensä, tietojensa ja kokemustensa pohjalta. Käsitys tai käsittäminen tarkoittaa perusteellista ymmärtämistä tai näkemystä jostakin ilmiöstä. Käsittäminen sisältää näin myös merkityksen antamisen. Merkityksen antamisen kautta ihminen luo samanaikaisesti raamin, jonka sisällä hän voi muodostaa tietoa. (Niikko 2003, 25.) Fenomenografiassa käsitykset ymmärretäänkin merkityksenantoprosesseina (Huusko ym. 2006, 164).

Fenomenografiassa kokemukset ovat suhteita yksilön ja todellisuuden välillä. Kokemus on perusta, josta käsin käsitykset syntyvät ja ajattelu rakentuu. Kokemuksen voidaan ajatella olevan prosessi, joka tähtää käsityksiin ja niiden rakentumiseen. Kokemus heijastuu käsitysten kautta ja siten myös kaikki, mitä ihminen on aiemmin kokenut, on läsnä käsitysten rakentumisen prosessissa. (Niikko 2003, 18–25)

### Toisen asteen näkökulma

Giorgi (1999) kirjoittaa artikkelissaan *A Phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning* siitä, kuinka fenomenografisessa tutkimuksessa ihmisen elämismaailmaa tarkastellaan ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta. Tutkijan on tarkoitus etsiä ja kuvata ihmisten välisiä

eroja käsityksissä kokea ilmiöitä. Fenomenografiassa ollaan täten kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, sillä tutkijan tarkoitus on kuvata toisten ihmisten tapoja kokea jotakin. Samalla tutkija pyrkii sulkeistamaan omat käsitykset ja kokemukset tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 24–25.) Tutkijan on ymmärrettävä, että maailma esittäytyy yksilöille sen suhteen kautta, mikä heillä on tähän maailmaan (Huusko ym, 2006, 165).

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei perehdytä aineiston vastauksiin yksittäisinä tapauksina, vaan pyritään löytämään ja systematisoimaan kokonaisuudesta erilaisia käsityksiä, jotka ovat jaettuina ja sosiaalisesti merkittäviä (Huusko ym, 2006, 165). Kiinnostavaa on siis käsitysten laadullinen erilaisuus – ei niiden määrä tai edustavuus jossain joukossa.

### **Fenomenografisen analyysin kulku**

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään aineistona yleensä erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, kuten esimerkiksi yksilöhaastatteluja, ryhmähaastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja ja kyselyitä tai näiden yhdistelmiä (Huusko ym. 2006, 163–164). Huusko ja Palomäki (2006, 166) neuvovat fenomenografisen tutkimuksen tekijää aluksi lukemaan tutkittavan aineiston huolellisesti läpi ja luomaan siitä yleiskuvan.

Saatuun yleiskuvan tutkijan on tarkoitus löytää teksteistä merkitysyksiköitä – ajatuksellisia kokonaisuuksia. Seuraavaksi tutkija etsii keskenään erilaisia ja samanlaisia ilmauksia ja ryhmittelee niitä vertailemalla. Tavoitteena on löytää variaatiota merkitysyksiköiden välille ja ryhmitellä ne kategorioiksi. Kolmannessa vaiheessa tutkija kuvaa kategoriat abstraktimmalla tasolla ja määrittelen näiden kategorioiden väliset suhteet. Abstraktimman tason kategorioita kutsutaan kuvauskategorioiksi ja ne kuvailevat käsitysten erityispiirteitä. (Huusko ym. 2006, 166.)

### **4.3 Avoimen kyselyaineiston analyysin kulku**

Edellä olen kuvannut fenomenografisen tutkimuksen piirteitä ja analyysin kulkua. Tässä luvussa kerron, miten toteutin tämän tutkimuksen fenomenografisen analyysin. Saatuani kaikki 103 vastausta kolmeen avoimeen kysymykseen luin ne läpi ja loin aineistosta yleiskuvan. Kirjoitin ylös joitakin teemoja ja ajatuksia, jotka nousivat esille lukemisen aikana. Nämä teemat olivat sellaisia, jotka toistuivat useissa vastauksissa tai olivat hyvin poikkeavia muista vastauksista ja herättivät siten mielenkiintoni. Ensimmäinen lukukerta osoitti minulle sen, että aineisto sopii analysoitavaksi ja löydän siitä varmasti erilaisia käsityksiä.

Yleiskuvan jälkeen oli aika siirtyä syvällisempään analysointiin ja *merkitysyksiköiden* etsimiseen. Luin tarkasti jokaisen vastauksen ja kirjoitin sanoja ja sanapareja pienille lapuille. Tässä vaiheessa kirjoitin epäröimättä kaikki sanat, jotka mielestäni olivat merkityksellisiä, enkä välittänyt, vaikka olisinkin kirjoittanut samoja sanoja tai niissä olisi ollut päällekkäisyyksiä. Tärkeintä oli, että kaikki mahdolliset merkitysyksiköt tulivat kirjoitetuksi. Kun olin saanut koko aineiston käytyä läpi ja olin mielestäni löytänyt kaikki oleelliset merkitysyksiköt, levitin laput näkyville. Luin ne useaan kertaan läpi ja vertasin niitä ensimmäisen lukukerran herättämiin ajatuksiin. Ensimmäisen ja toisen lukukerran ajatukset olivat hyvin samankaltaisia.

Etsin samanlaisia merkitysyksiköitä ja asettelin niitä omiksi ryhmikseen. Poistin joitakin lähes samaa tarkoittavia sanoja, mutta tässä olin erityisen tarkka, jotten olisi poistanut mitään ainutlaatuista ja tärkeää. Ryhmittely ei valmistunut hetkessä, sillä vaihtelin sanojen paikkoja useasti ja etsin niille sopivia pareja tai ryhmiä. Tässä vaiheessa tarkoitukseni oli siis yhdistää merkitysyksiköistä *käsitte-kategorioita*. Hahmottelin mielessäni ryhmille yhteisiä nimittäjiä ja yhdistäviä tekijöitä. Seuraavaksi asettelin jotkin käsittekatgoriat lähekkäin, sillä ajattelin, että niillä oli jotakin yhteistä. Asettelun tuloksena syntyi yhteensä 13 käsittekatgoriaa, jotka nimesin katgoriaa kuvaavilla nimillä. Lopulliset käsittekatgoriat ja niiden nimet muokkautuivat kuitenkin varsinaisen kirjoitusprosessin aikana ja lopullisessa kategorisoinnissa on vain 12 käsittekatgoriaa, sillä kirjoitusprosessin aikana huomasin, että kaksi samantyyppistä katgoriaa syytä yhdistää yhdeksi. Käsittekatgorioiden hahmottumisen jälkeen koodasin jokaisen käsittekatgorian numerolla, mikä helpotti seuraavaa analyysivaihetta.

Käsittekatgorioiden valmistuttua palasin aineiston pariin. Luin jälleen kaikki vastaukset ja merkit-sin jokaiseen vastauslomakkeeseen numeron tai numeroita osoittaakseni, mitä käsittekatgoriaa vas-tauksien tekstit vastaavat. Tämä vaihe varmisti sen, että olin löytänyt kaikki mahdolliset merki-tysyksiköt ja pystyin tarkistamaan, vastaako jokaista löytämäni käsittekatgoriaa ja niiden sisältä-miä merkitysyksiköitä jokin vastaus. Kirjoitin puhtaaksi tutkittavien vastaukset ja ryhmittelin ne jokaisen löytämäni merkitysyksikön alle. Ajattelin, että suorat lainaukset tukevat löytämiäni käsit-teitä ja lisäävät tutkimukseni luotettavuutta. Joitakin vastauksia jouduin pilkkomaan, sillä ne vasta-sivat niin montaa eri käsitystä. Pidin silti huolen siitä, etten irrota vastausosaa omasta kontekstis-taan, jolloin se voitaisiin tulkita toisella tavalla kuin se on tarkoitettu ymmärrettäväksi. Päädyin tähän ratkaisuun, koska monet vastaajat olivat tuoneet esiin useita käsityksiä pitkissä vastauksis-saan, joten niitä oli hyvä pilkkoa pienemmiksi osiksi.

Tämän jälkeen ryhmittelin käsittekatgorioita suuremmiksi ryhmiksi. Olin jo aikaisemmin asettanut joitakin ryhmiä lähelle tosiaan, sillä ajattelin jonkin asian yhdistävän niitä. Näin katgorioiden välil-

lä selkeän raja, mutta rajapinnalla oli silti jotakin yhdistävää. Monilla kategorioilla oli yhdistäviä tekijöitä usean toisen kategorian kanssa. Erilaisten kokeilujen ja harkinnan jälkeen kahdestatoista kategoriasta syntyi kolme *kuvauskategoriaa*, jotka nimesin niitä kuvaavilla nimillä. Kuvauskategorioidenkin nimet muovautuivat kirjoitusprosessin aikana ja ne vaihtelivat ja muuttuivat useasti. Teoriaan perehtyminen auttoi nimien muodostamisessa.

Analyysin tuloksena syntyi siis useita merkitysyksiköitä, kaksitoista käsitekategoriaa ja kolme kuvauskategoriaa. Valotan näiden kategorioiden sisältöä tutkimuksen viidennessä luvussa.

#### **4.4 Sisällönanalyysi**

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen toisen aineiston analyysimenetelmää sisällönanalyysia. Toinen tutkimusaineisto tässä tutkimuksessa on neljä ryhmähaastattelua, joiden tarkoitus oli kerätä koulun toimijoiden ratkaisuja inklusion edistämiseksi. Sisällönanalyysille pyritään kuvaamaan kirjalliseen muotoon saatettujen haastattelujen sisältö sanallisesti (Tuomi 2004, 107). Tuomi ja Sarajärvi (2004, 110) toteavat, että aineiston sisällönanalyysi perustuu tulkintaan, jossa aineisto hajotetaan aluksi osiin, käsitteellistetään ja lopuksi kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa jäsennetään koodaamalla tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset (Mt. 111). Näin ollen tässä tutkimuksessa aineistosta etsittiin vastauksia kysymykseen: Millaisia ratkaisuja koulun toimijat esittävät inklusion edistämiseksi? Usein aineistosta nousee esille myös monia muita kiinnostavia asioita, mutta tutkimuksen lopputuloksen kannalta on oleellista päättää, mitkä asiat ovat tutkimusta varten tärkeitä ja keskeisiä. On siis valittava ja rajattava tarkkaan, mitä aineistosta etsitään ja tulkitaan (Mt. 94.)

Yksinkertaisuudessaan sisällönanalyysi etenee niin, että ennen aineistoon tutustumista päätetään, mikä kyseisessä aineistossa on kiinnostavaa. Sen jälkeen tutkija käy aineiston läpi ja merkitsee ne asiat, jotka ovat tutkimuksen kannalta kiinnostavia. Tämän jälkeen on tarkoitus luokitella, teemoitella ja tyypitellä aineistoa. Lopuksi kirjoitetaan yhteenveto löydetyistä tuloksista. (Tuomi ym. 2004, 94.)

#### **4.5 Focus group -haastattelujen analyysin kulku**

Kun kaikki viisi haastattelua oli pidetty, siirsin videotallenteet tietokoneelle ja litteroin keskustelut teksteiksi. Kuuntelin kaikki haastattelut muutamaan kertaan ja tein jotain muistiinpanoja kuulemastani. Tein ajatuskarttoja keskustelujen annista ja esitetyistä ratkaisuista. Tämän jälkeen luin litte-

roidut tekstit ja esitin tekstile toisen tutkimuskysymyksen. Alleviivasin tekstistä löytämäni ratkaisut. Poimin ratkaisuja tukevia puheenvuoroja ja liitin ne omaan tekstitiedostoon ja kirjoitin alustavia otsikoita lainauksille. Tällä tavoin jäsenin löydettyjä ratkaisuja ja hahmotin kokonaisuudesta tutkimuksen kannalta oleelliset asiat.

Kirjoitin otsikoiden alle kuvailua löydetystä ratkaisusta ja selitystä lainauksista. Päätin, että kirjoitan jokaisesta ryhmäkeskustelusta erikseen ja vasta lopussa vertailen ryhmien löytämiä ratkaisuja toisiinsa. Jäsennyksen ja kirjoitusprosessin aikana vasta pystyin vertailemaan ryhmien välisiä eroja ja samankaltaisuuksia ja siten vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseen. Vertailua helpotti jokaisesta ryhmästä tekemäni ajatuskartat, sillä kuvioista pystyi näkemään selkeästi erot ja yhtäläisyydet. Kirjoitustyön jälkeen luin vielä alkuperäiset aineistot ja vertasin niitä löytämiini tuloksiin. Halusin varmistaa näin tutkimukseni luotettavuuden.

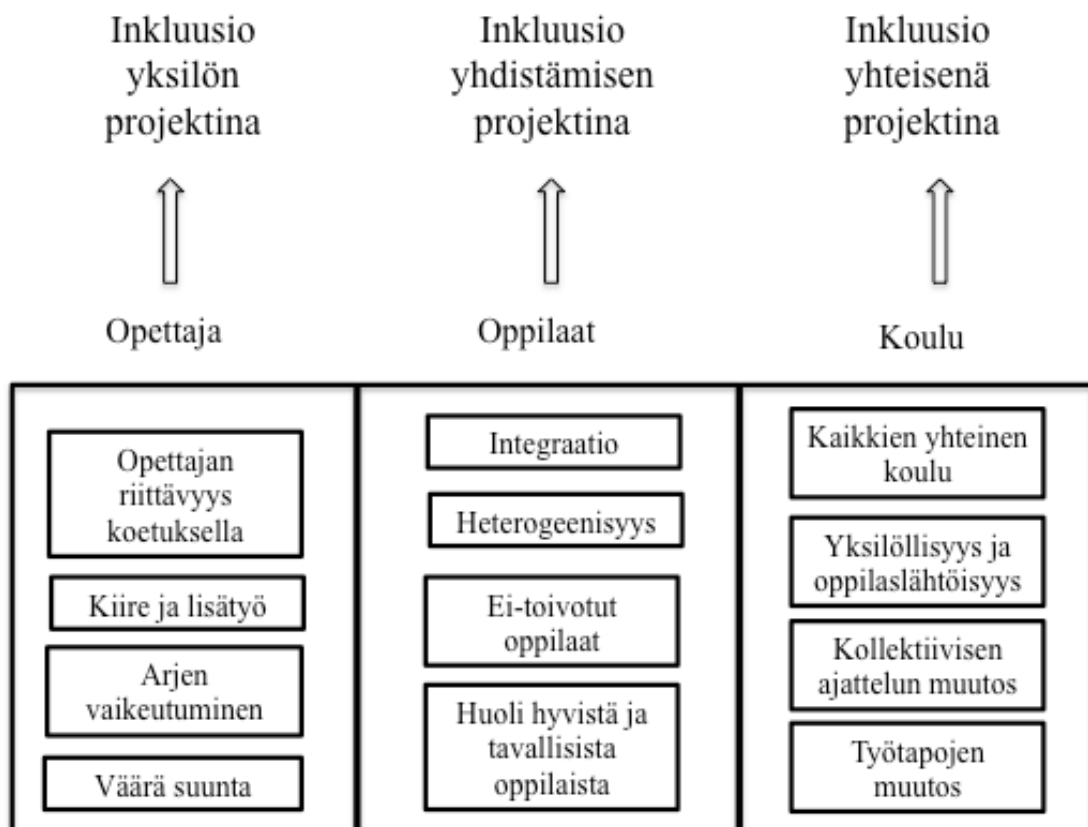
## 5 KOLME KÄSITYSTÄ INKLUUSIOSTA

Tässä pääluvussa esittelen ensimmäisen aineiston analyysin tuloksia. Olen jäsentänyt aineistosta nousseita käsityksiä inklusiosta fenomenografisen analyysin keinoin. Analyysin tuloksena syntyi useita merkitysyksiköitä, joita yhdistelemällä ja ryhmittelemällä syntyi kaksitoista käsitekategoriaa. Käsitekategoriat eroavat toisistaan, mutta niidenkin välillä on mahdollista löytää yhdistäviä tekijöitä, joita etsimällä päädyin muodostamaan kolme ylimmän tason kuvauskategoriaa. Seuraavissa aliluuvissa esittelen jokaisen käsitekategorian erikseen ja koostan niistä luvun lopuksi kokonaisen kuvauskategorian, jonka käsittelyssä peilaan löydettyjä tuloksia teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin. Löydettyt käsitykset eivät eroa merkittävästi aikaisempien inklusioon liittyvien tutkimuksien päätelmistä ja tuloksista, mutta pyrin jäsentämään käsityksiä uudenalaisella tavalla ja siten tuottamaan myös tutkimuskouluille hyödyllistä tietoa.

Inklusion kuvaillaan usein olevan prosessi, joka kehittyy ja muuttuu jatkuvasti (Amstrong 2008, 7; Polat 2011, 50). Polatin (2011) mukaan kehitystä estäviä tekijöitä tulisi perusteellisesti tutkia ja niiden poistamiseksi tulisi aktiivisesti etsiä ratkaisuja. Inklusio ei ole jokin saavutettu päämäärä vaan matka, jonka aikana osallistumisen esteitä puretaan. Tämän tutkimuksen lähtöoletus on myös se, että inklusio on prosessi, josta eri toimijoilla on erilaisia käsityksiä: ei ole olemassa yhtä tapaa ymmärtää inklusiota. Tässä luvussa esittelen käsitysten variaatiota ja seuraavassa pääluvussa perehdyn mahdollisiin esteisiin ja niiden ratkaisuihin. Tarkoitukseni tässä luvussa on kuvata, miten eri toimijat ymmärtävät inklusion. Millaisena he näkevät inklusion koulussa, millaisia merkityksiä he inklusiolle antavat ja miten käsitykset eroavat toisistaan?

Analyysiprosessin aikana kirkastui ajatus siitä, että inklusio tarkoittaa kaikille jotakin muutosta, mutta muutos kohdistuu kuitenkin vastaajien mielestä eri asioihin. Toisille muutos tarkoittaa omaan työhön merkittäviä muutoksia, toisille koulun oppilaiden muutosta ja toisille koulun kokonaisvaltaista muutosta. Ajattelen, että muutoksessa *tapahtuu* aina jotakin ja siinä *tehdään* jotakin ja siksi syntyi ajatus kuvauskategorioiden nimeämisestä erilaisiksi projekteiksi: *inklusio yksilön projektina*, *inklusio yhdistämisen projektina* ja *inklusio yhteisenä projektina*. Projekti viittaa yleensä tietyn rajatun, usein lyhyenkin ajan kestävään toimintaan, mutta tässä yhteydessä tarkoitan projektilla muutosta ja prosessia. Muutos tai prosessi -nimitykset eivät mielestäni kuvaisi kategorioita yhtä hyvin kuin projekti, sillä ajattelen projektin kuvaavan paremmin toimijoiden omaa aktiivisuutta ja toimintaa inklusion ymmärtämisessä.

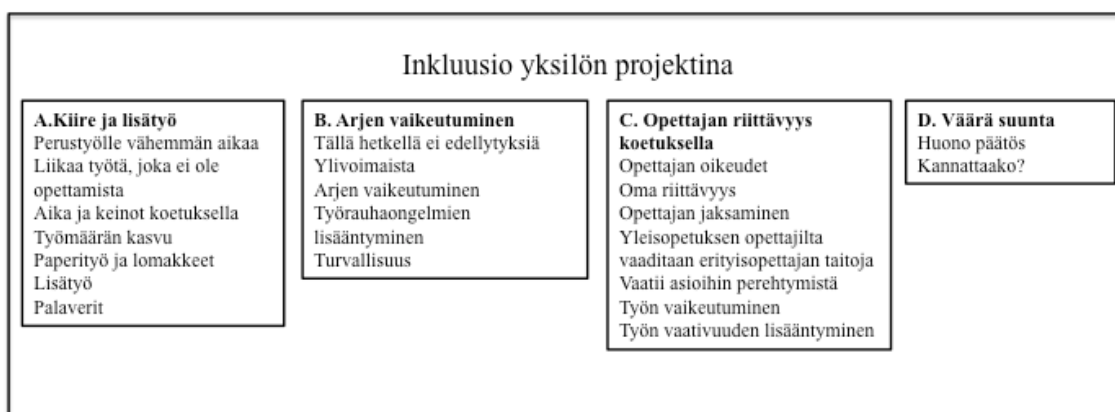
Kuviossa 1 on esiteltyä kaikki kaksitoista käsitteitä ja niistä muodostuneet kolme korkeimman tason kuvauskategoriaa. Inklusio yksilön projektina -kuvauskategoriassa korostuu opettajan näkökulma, inklusio yhdistämisen projektina -kategorian käsitykset liittyvät oppilaisiin ja kolmannessa kuvauskategoriassa käsitykset viittaavat kouluun kokonaisuutena. Kolmessa seuraavassa alaluvussa käsitellen jokaista kuvauskategoriaa tarkemmin ja pohdin käsitysten taustalla vaikuttavia tekijöitä.



Kuvio 1. Kahdestatoista käsitteistä muodostuneet kolme kuvauskategoriaa

## 5.1 Inkluisio yksilön projektina

Ensimmäinen käsiteltävä kuvauskategoria on nimeltään *inkluisio yksilön projektina*. Kuvauskategoria muodostuu neljästä käsitteekategoriasta, jotka kaikki sisältävät useita merkitysyksiköitä. Tulkintaani todentavat lainaukset aineistosta, jotka olen koodannut vastaajien mukaan numeroilla. Esitelen aluksi jokaisen käsitteekategorian erikseen ja luvun lopuksi kokoon niistä seuraavan tason kuvauskategorian, jonka käsittelyssä peilaan löydettyjä käsitteitä aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Kuviossa 2 on esiteltyä kaikki kuvauskategorian neljä käsitteekategoriaa, jotka sisältävät useita merkitysyksiköitä.



Kuvio 2. Kuvauskategoria inkluisio yksilön projektina

### 1A. Kiire ja lisätyö

Tässä käsitteekategoriassa vastaajien antamat merkitykset inklusiolle liittyvät kiireen lisääntymiseen ja työmäärän kasvuun. Inklusion hengessä tehty lakimuutos kolmiportaisesta tuesta on vastaajien näkemysten mukaan lisännyt paperitöitä, lomakkeiden täyttöä ja kokouksissa istumista. He kokevat, että kaikki tämä työ on jotakin ylimääräistä, sillä se on opetustuntien ulkopuolista toimintaa. Seuraavat toteamukset ovat poimintoja aineistosta ja ne kuvaavat opettajien näkemystä lisääntyneestä työmäärästä:

Liikaa työtä. Työtä, joka ei ole opettamista. Kaikenmaailman lausuntoja ja hojkseja. (24)

Paperityö ja palaverit lisääntyvät ja ovat jo lisääntyneet valtavasti. (44)

Vaatii paljon työtä: tukiopetus, erityisongelmiin perehtyminen, moniammatilliset palaverit lisääntyvät, mahdoton pino lomakkeita. (103)

Paperityön lisäksi ylimääräistä työtä ovat kasvattaneet oppilaiden erityistarpeet. Opettajat kokevat, että heillä ei riitä aika kaikkien oppilaiden huomioimiseen. Myös ryhmän sisäiset tasoerot ovat kasvaneet ja se on aiheuttanut lisätyötä ja uusia haasteita omaan työhön. Näin vastaajat kuvaavat ajanpuutetta ja lisääntyntä työmäärää:

Kuinka open aika riittää kattamaan jokaisen tarpeet. (84)

Ryhmien sisäiset tasoerot tuovat työhön suuria haasteita ja lisää työtä. (35)

Vastauksista käy myös ilmi, että samaan aikaan kun työtä on tullut lisää, on perustyölle jäänyt vähemmän aikaa. Vastauksissa esiintyvät useasti sanat perustyö ja varsinainen työ, joilla opettajat tarkoittavat oppituntien pitämistä ja aineen opettamista. Kiire ja lisääntynyt työmäärä on johtanut siihen, että opettamiselle jää vähemmän aikaa. Perinteisten oppituntien pitäminen on vaikeutunut, eikä aineen opettamiselle ole opettajien mielestä enää aikaa.

Perustyölle jää yhä vähemmän aikaa... (20)

Opettajalla ei ole enää aikaa opettaa varsinaista ainetta, vaan aika kuluu erityisoppilaiden kanssa. (11)

Käsittekkategoria 1A heijastaa opettajien huolta kiireestä ja työmäärän kasvusta. He ovat huolissaan oman työnsä muuttumisesta kiireiseksi ja kuormittavaksi. Työ on muuttunut sellaiseksi, että heidän kokemalleen perustyölle ei riitä enää aikaa.

## **1B. Arjen vaikeutuminen**

Osa opettajista näkee inklusion vaikeuttavan koulun arkea ja heidän omaa työtään. Inklusio näyttyy heille ongelmien kasvuna, työrauhaongelmien lisääntymisenä ja turvattuutena. He kokevat, että näihin ongelmiin ei ole tarjolla tarpeeksi apua tai resursseja. He myös pelkäävät, etteivät he itse pysty vastaamaan näihin moniin haasteisiin. Koulun arki muuttuu ja vaikeutuu, kun kouluun tulevat vaikeat, ongelmalliset ja käytöshäiriöiset oppilaat. Seuraavat vastaukset ilmentävät vastaajien näkemystä ongelmien kasvusta ja avun vähäisyydestä:

Ymmärrän sen niin, että entistä enemmän sijoitetaan ns. ”tavalliseen” luokkaan erityistä tukea tarvitsevia sekä sopeutumattomia oppilaita. Tämä tulee vaikeuttamaan koulun ja luokan arkipäiväistä toimintaa. Tämä tulee aiheuttamaan moninaisia vaikeuksia ongelmia. (100)

Jos joku tarvitsee apua, sitä ei ole saatavilla, vaan opettajan on täytettävä muutama lomake ja sitten taas pärjättävä. (14)

Toisesta vastauksesta voi huomata, että opettajat kokevat avun olevan vähäistä ja he tuntevat joutuvansa selviämään yksin. Myös muista vastauksista heijastuu opettajien huoli vähäisistä resursseista, joita tarvittaisiin onnistuneen inklusion toteutumiseksi. Käytännön kokemukset ovat osoittaneet heille, että tarvittavia resursseja ei ole saatavilla. He tunnistavat ja näkevät avun tarpeen, mutta eivät koe saavansa sitä:

Käytännössä olen nähnyt, että tällä hetkellä sellaisia resursseja ei ole ja vajaalla resursoinnilla ja valmisteluilla toteutettu inklusio näyttäytyy kaaoksena ja vähäisten ja tarpeellisten avustajapalveluiden valumisena yleisopetuksesta ja yleisen tuen antamisesta erityistä tukea vaativille lapsille. (10)

Vastauksessa mainittu kaaos viittaa todennäköisesti työrauhaongelmiin, joka liittyy osaltaan myös arjen vaikeutumiseen. Monissa muissakin vastauksissa inklusio yhdistetään työrauhaongelmiin, joiden on nähty lisääntyvän inklusion myötä. Vastajille inklusio näyttäytyy luokassa levottomuutena ja työrauhan puuttumisena. Osa opettajista on huolissaan myös koulun turvallisuudesta: kun käytöshäiriöisiä oppilaita on luokissa enemmän, niin turvallinen oppimisympäristö on uhattuna. Seuraavat toteamukset ilmentävät opettajien ajatuksia työrauhaongelmien lisääntymisestä ja turvattomuuden pelosta:

Työrauhaongelmat lisääntyvät. (15)

Miten kemia töitä voi tehdä hyvin erityistarpeisten oppilaiden kanssa turvallisesti? (31)

Jos/kun luokassa on useita käytöshäiriöisiä oppilaita, miten voidaan turvata muiden oppilaiden turvalliset oppimisedellytykset? (87)

Tiivistäen tämän käsitteikategorian näkemyksiä inklusiosta voidaan sanoa, että osalle vastaajista inklusio näyttäytyy ylivoimaisena ilmiönä koulun arjessa. Heille inklusio tarkoittaa ongelmien kasaantumista ja haasteiden lisääntymistä ja he kokevat, että koululta ja opettajilta odotetaan jotakin sellaista, mitä on mahdotonta toteuttaa. Yksi vastaajista tiivistääkin opettajien pelot inklusion kuormittavuudesta seuraavasti:

Pahimmillaan pelkään sen (inklusion) olevan ylivoimaista koulun arjessa. (28)

### **1C. Opettajan riittävyys koetuksella**

Osa opettajista on huolissaan omista oikeuksistaan olosuhteiden muuttuessa. He kokevat, että työ on muuttunut haasteellisemmaksi, minkä pitäisi näkyä niin palkkauksessa kuin työn arvostuksessa. Erilaiset oppilaat luokassa ovat aiheuttaneet sen, että opettajan työstä on tullut vaikeaa, jopa ylivoimaista. Heillä on liikaa työtä, eivätkä he koe saavuttaneensa työssään toivomaansa tavoitetta. In-

kluusio tarkoittaa joillekin opettajille sitä, että heidän työnsä vaativuus on kasvanut ja perinteinen opettajan työ ei enää riitä. He kokevat, että heiltä vaaditaan muutosten edessä enemmän ja että heidän ammattitaitonsa ei enää riitä nykyisessä koulussa. Opettajat kuvaavat turhautuneisuuttaan palkkauksesta ja työn arvostuksesta näin:

Mistä se aika otetaan kun viikoittaiset 3 YT-tuntia menevät jo muihin juttuihin? Miten em. kuviot huomioidaan palkkauksessa? (67)

Harvoin kouluilla on riittäviä resursseja tukea kaikkia oppilaita vaadittavalla tavalla. Tästä seuraa, että opettajat pyrkivät vain selviytymään haastavista tilanteista. Usein opettajalle jää kuitenkin vain ajatus, että olisi pitänyt venyä enempään! (86)

Toisessa kommentissa vastaaja pohtii omaa riittävyyttään ja työn vaatimusten lisääntymistä. Riittämättömyyden tunne toistui myös muissa vastauksissa. Inklusio tarkoittaa osalle opettajista sellaisia haasteita omaan työhön, etteivät he ole enää varmoja siitä, riittääkö heidän oma osaamisensa haasteiden selvittämiseen. He ovat huolissaan omasta osaamisestaan. He asettavat kyseenalaiseksi sen, voiko opettaja ylipäättään edes vastata inklusion mukanaan tuomiin haasteisiin. Vastauksissa on pelkoa, huolta ja epävarmuutta:

Tuntuu, ettei koulutus ja kokemus oikein riitä. Luokanvalvojana koen tosi raskaaksi sen, että oppimissuunnitelmia pitää laatia usealle oppilaalle. Työlästä! Enkä tiedä osaanko edes. (18)

Erityistä tukea tarvitsevat erityistä tukea. Osaanko? Mitä sitten, jos opetusryhmä vaatii yhdeltä ihmiseltä yksinkertaisesti liikaa. (28)

Osaamisen ja riittävyyden lisäksi opettajat ovat huolissaan myös omasta jaksamisestaan. He näkevät, että inklusio on muuttanut heidän työtään niin, että heidän oma jaksamisensa on koetuksella. Eräs vastaajista toteaa jopa, että opettaja on se, joka inklusiosta ”kärsii” eniten:

Samassa opetusryhmässä eritasoisia, erilaisista sosiaalisista- ja oppimisvaikeuksista ”kärsiviä”. Ja opettaja ”kärsii” eniten. (19)

Toinen vastaaja on huolissaan myös omasta jaksamisestaan ja työn kuormittavuuden vaikutuksista:

Pelkään, että työmäärä tulee kuormittamaan minua voimakkaasti, aika ei meinaa nytkään riittää. (62)

Riittämättömyyden tunteeseen liittyy osaltaan se, että yleisopetuksen opettajat kokevat, että heiltä vaaditaan nykyisissä olosuhteissa erityisopettajan taitoja. Heidän mielestään heillä ei ole tarvittavaa koulutusta erityisoppilaiden opettamiseen ja kohtaamiseen. He muistuttavat, että he eivät ole koulutukseltaan erityisopettajia, joten heiltä ei voi vaatia erityisopettajalta vaadittavia taitoja ja osaamista. Heidän mielestään erityinen lapsi tarvitsee erityistä osaamista, jota vain erityisopettajalla on. Opet-

tajat näkevät, että pelkästään luokanopettajan tai aineenopettajan koulutus ja ammattitaito ei riitä inklusiivisessa koulussa, vaan heillä tulisi olla lisää koulutusta ja erityispedagogiikan opintoja. Heidän mielestään koulutuksella on merkitystä erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaamisessa ja osaamisessa. Seuraavat toteamukset liittyvät yleisopetuksen opettajien huoleen oman ammattitaitonsa ja koulutuksensa sopivuudesta ja riittävydestä sekä perinteisen opetustyön muuttumisesta:

Perinteinen malli opetustyön suhteen ei enää riitä, vaan opettajan pitäisi olla nykyään yhä suuremmissa määrin moniosaaja, jolla on esim. monipuolinen kielitaito ja kyky ottaa huomioon eri asioita. (39)

Ammattitaito ei riitä ongelmallisten oppilaiden opetukseen. (40)

Opettaja ei ole taikuri eikä jokaisella oppilaalla voi olla omaa avustajaa. (44)

Aineenopettaja ei ole erityisopettaja, ei koulutusta siihen. Vaikea eriyttää isossa ryhmässä. Kaikkien opetus kärsii, jos pitää huomioida yhtä oppilasta erityisen paljon. (21)

Tämän kategorian käsityksissä korostuu yksin tekevän ja yksin jätetyn opettajan näkökulma. Inklusio näyttäytyy muutoksena, joka vaikeuttaa opettajan työtä, eikä hänellä ei ole siihen voimavaroja tai halukkuutta tarttua.

## **1D. Väärä suunta**

Tässä kategoriassa vastaajat näkevät koulua koskevan muutoksen epämieluisana. Heidän mielestään ei ole järkevää opettaa erilaisia oppilaita samassa ryhmässä. Tätä näkemystä kuvaa erään opettajan vastaus, jossa hän jaottelee oppilaat *fiksuihin* ja *pöhköihin*, eikä näe heidän opettamistaan samassa ryhmässä kummankaan ryhmän etuna:

Järjetöntä kuvitella, että kaikki oppilaat samassa luokassa olisi kenenkään etu. Fiksut ja pöhköt ei ole kummankaan ryhmän eduksi. Tämä on taas yhden opetusministeriön JÄRJETÖN kädenjälki suomalaiseseen koululaitokseen. (99)

Vastauksesta voi myös huomata kriittisen suhtautumisen päättäjiä kohtaan. Osa vastaajista kritisoi-kin poliittisia päättäjiä tehdyistä päätöksistä ja toivovat niihin muutoksia. Eräs toinen vastaajista on pettynyt siihen, ettei muutoksilla ole ollut mitään vaikutuksia oppilaiden ongelmiin. Hän kyseenalaistaa ongelmiin puuttumisen, koska siitä on tehty liian vaikeaa ja työlästä:

Mikä muuttuu entiseen verrattuna oppilaan osalta? Jääkö paperit papereiksi ja kuka niitä lukee? Viitsinkö puuttua oppilaan ongelmiin, jos se on näin työlästä? (91)

Kategorian merkityksyksiköitä yhdistää se, että ne kyseenalaistavat inklusion. Vastaajat eivät ole tyytyväisiä tehtyihin päätöksiin, eivätkä koe muutoksista olevan hyötyä. Katteoria sisältää kuvaus-

kategorian kriittisimpiä merkityksenantoja inklusiolle, mutta ne heijastavat muiden kuvauskategorian käsittekkategorioiden tavoin ahdistusta oman työn muuttumisesta ja inklusion kohdistumisesta opettajaan yksilönä. Siten tämä käsittekkategoria yhdistyy muihin edellä käsiteltyihin kategorioihin ja kuuluu kuvauskategoriaan Inklusio yksilön projektina.

### **Kuvauskategoria 1: Inklusio yksilön projektina**

Inklusio ja tuen kolmiportaisuus on aikamme yksi suurimmista koulua koskevista muutoksista ja kuten edellä esitetyistä käsittekkategorioista voi huomata, muutos tuntuu ja näyttäytyy osalle koulun toimijoista epämieluisana ja he kokevat muutoksen kohdistuvan heihin yksilöinä. Neljästä käsittekkategorioista muodostuikin kuvauskategoria, jonka nimesin *inklusion yksilön projektina*. Tämän kuvauskategorian avulla esitän, että osalle opettajista inklusio näyttäytyy muutoksena, joka on haaste heille itselleen. Kuvauskategorian nimellä pyrin kuvaamaan sitä, että inklusio tarkoittaa joillekin opettajille projektia tai urakkaa, johon he osin vastentahtoisesitkin ovat yksilöinä joutuneet tarttumaan.

Tässä kuvauskategoriassa inklusio on yksilöllinen haaste, johon opettajat eivät nykyisillä edellytyksillä tai omilla taidoillaan koe pystyvänsä vastaamaan. Vastajat suhtautuvat varauksellisesti muutokseen ja kokevat voimattomuutta muuttuvassa tilanteessa. Arkea leimaavat kiire, lisääntynyt työmäärä ja työtehtävien vaikeutuminen. Inklusio näyttäytyykin heille jonakin ylimääräisenä ja ylivoimaisena, mikä koettelee heidän riittävyytään ja jaksamistaan. He kokevat, että opettajan perinteinen rooli on uhattuna ja väistymässä uusien haasteiden edessä.

Kategoriassa korostuu opettajan näkökulma. Opettaja on nähty Suomessa pitkään autonomisena yksintekijänä, mikä selittää ainakin osin sen, että osa opettajista kokee kouluun kohdistuvat muutokset pikemminkin haasteena itselleen kuin koko koululle, kouluuyhteisölle tai kouluorganisaatiolle. Kuvauskategorian käsityksissä keskeisiksi teemoiksi nousivat opettajan työnkuva, työssä jaksaminen, yksilöllistyminen ja muutosvastaisuus. Käsittekkä näitä teemoja aineistolähtöisesti, peilaten niitä kuitenkin joihinkin teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin.

Yksi tämän kuvauskategorian keskeisimpiä teemoja on ilmiön liittyminen käsitykseen opettajuudesta ja opettajan työnkuvan rajaamiseen. Mikä oikeastaan on opettajan työn tarkoitus ja tavoite? Minkä opettajat kokevat perustyökseen ja mitä opettajuus heille tarkoittaa?

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kertovat, että heillä ei ole enää aikaa perustyölle ja että he opettamisen lisäksi joutuvat nykyisin tekemään ylimääräistä työtä. Osalle opettajista ylimääräi-

nen työ tarkoittaa lisääntyneitä paperityötä ja palavereissa istumista. Osalle taas ylimääräinen työ tarkoittaa sitä työtä ja aikaa, joka kuuluu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen ja ohjaamiseen. He ovat huolissaan myös siitä, kuinka yksi opettaja ehtii ja pystyy huomioimaan kaikkien oppilaiden tarpeet. Molempia käsityksiä yhdistää se, että he ymmärtävät opettajan perustyön perinteisenä oppituntien pitämisenä ja opettamisen tiedon siirtona. He ajattelevat, että oppilas oppii jotakin taitoja ja tietoja opettajan toiminnan seurauksena ja he haluaisivat nähdä oppilaiden edistyvän oppimisprosessissaan. Kuvauskategorian käsitykset heijastelevat huolta opettajan työn muuttumisesta ja toiveita paluusta entiseen. He haluaisivat opettajan perustehtävän pysyvän muuttumattomana.

Korhonen (2008) on tutkinut omassa väitöskirjassaan opettajien perustehtäväkäsityksiä ja niiden pysyvyyttä ja muuttumista. Hänen mukaansa opettajien käsitykset perustehtävästään liittyvät suurimmaksi osaksi opetus- ja kasvatustyöhön. Perustehtävän olemuksen pysyvyyteen hän ei kuitenkaan pysty tutkimuksen aineiston perusteella vastaamaan yksiselitteisesti. Perustehtävän pysyvyyttä ja muuttumista koskevissa käsityksissä on huomattavaa vaihtelua: osan mielestä opettajien perustehtävä muuttuu pakostakin yhteiskunnan muutosten mukana, osa puolestaan näkee perustehtävän muuttumattomana. Hän myös kertoo, että jotkut opettajat toivovat paluuta entiseen opettajuuteen. (Mt. 2008, 138–140) Näin ollen Korhosen tutkimus tukee tämän tutkimuksen aineistosta kumpuaavaa pelkoa opettajan työn ja perustehtävän muuttumisesta.

Opettajan perustehtävään liittyy olennaisesti opettajien kokema oma opettajuus, jonka määrittäminen on muuttunut viime vuosikymmenien aikana. Luukkainen käsittelee väitöskirjassaan (2004) opettajuuden muutosta ja rakentumista sekä opettajan tehtävän kehittymistä Suomessa. Hän pohtii tulevaisuuden opettajuutta, mutta tarkastelee myös opettajuuden olemuksen muutosta 1950-luvulta 2000-luvulle. Opettajuuteen liittyi kansakouluajalla 1950- ja 1960-luvuilla selkeä yhteiskunnallinen tehtävä. Opettajan tehtävänä oli kasvattaa kunnollisia kansalaisia, joille opettajan tuli kirkastaa yhteiskunnan normit ja kansalaisten vastuu yhteiskunnalle. Opettajankoulutuksessa korostettiin moraalialia ja kulttuuria ja opettajia pidettiin nk. kansankynttilöinä (Mt. 2004, 160). Kansakouluajalla opettajien ammattikuntaa puhutteli yksilöä suuremman ”jumalallis-kansallisen kutsumuksen” toteuttamisen eetos ja opettajakuva kiteytyi kristillis-siveelliseen mallikansalaiseen, josta pedagogisten oppien myötä kehkeytyi välittävä ja rakastava opettajapersoona (Vuorikoski ym. 2010).

1970-luvulla syntyi peruskoulu ja opettajankoulutus muuttui yliopistotasoiseksi koulutukseksi. Peruskoulukaudella ammattikunnan odotettiin omaksuvan toimintansa ohjenuoraksi hyvinvointivaltion rakentamiseen liittyvän tasa-arvoajattelun. Opettajiä koulutettiin tieteellisiin oppeihin didaktisiksi

asiantuntijoiksi, jotka sitoutettiin valtiollisen opetussuunnitelman noudattajaksi. (Vuorikoski ym. 2010.) Opettajan työssä tärkeäksi osaksi muodostui oman opetusalan tiedollinen hallinta. Opettajan tuli tuntea hyvin oman alansa keskeinen sisältö ja pystyä siirtämään se virheettömästi oppilailleen. (Luukkainen 2004, 160-161.) Opettaja nähtiin siis tuolloin selkeästi tiedon siirtäjänä ja välittäjänä, joka myös seuraa oppilaiden tiedon kasvua. 1980-luvulla sama suuntaus jatkui, sillä opettajaa alettiin arvioida asiantuntijana ja asiasisältöjä pidettiin aiempaa enemmän arvossa. Tuolloin haluttiin pysyä turvallisesti faktoissa ja vähentää koulutuksen arvosidonnaisuutta. (Mt. 160–161.)

1990-luvulle tultaessa opettajan työn osana nähtiin merkityksellisenä reflektiivinen oman työn arviointi ja työn tutkimuksellinen ote (Luukkainen 2004, 161). Tämä on johtanut siihen, että opettajilta on vaadittu itsensä ja oman persoonansa reflektointia ja jäsentämistä suhteessa ulkopuolisiin vaatimuksiin. Menestymisen avaimeksi on muodostunut konstruktivistinen tiedon ja osaamisen rakentuminen osana opettajan toimintaa ja ajattelua. Toivottu opettajapersoonaa on sellainen, joka kehittyy oikeiden ajatusmallien ja valintojen avulla. (Lindén 2010, 16.)

Lindén (2010) tiivistää väitöskirjassaan edellä esitetyn opettajuuden kehityksen opettajien työn muutoksena kutsumustyöstä palkkatyöksi. Opettajan työ on aikaisemmin nähty perinteisenä kutsumustyönä, jonka olemassaolon oikeutus on perustunut yhteiskunnan moraalisen tahdon ja jatkuvuuden edistämiseen, mikä on kannatellut yhtenäistä kansallisvaltiota. Opettajan työ on katsottu olevan moraalinen projekti, jossa yksilö on koulutuksensa ja henkilökohtaisen ymmärryksensä kautta sitoutunut valtiollisen yhtenäiskertomuksen ajattelutapoihin ja siten edistänyt suomalaista hyvinvointia. Lindénin mukaan vastaavanlaista kansallisvaltiota ei enää ole ja kutsumustyö on muuttunut palkkatyöksi. Tämän tutkimuksen aineiston varassa voidaan myös todeta, että yhtenäistä tavoitetta ja kaikkien jakamaa työn perustaa ei samassa määrin enää ole. Opettajien käsitykset ovat ristiriidassa poliittisen päätösten ja tavoitteiden kanssa. Tähän on kuvauskategorian perusteella nähtävissä kaksi syytä: toiset eivät jaa inklusion takana olevia arvoja tai sen tarkoitusta ja toiset eivät koe saavansa tukea tavoitteiden saavuttamiseksi.

Rajakaltio (2011) valottaa myös omassa väitöskirjassaan kouluun kohdistuvia ristipaineita ja muutostoiveita. Hän yhtyy Lindénin ajatuksiin siinä, että kansallisvaltiokertomuksen osittaisen hajoamisen jälkeen opettajilta puuttuu itsestään selviä perusteita kasvatus- ja opetustyölle. Opetusta ohjataan toki opetussuunnitelmalla, mutta se sisältää paljon ristiriitaisia odotuksia ja toiveita. Yhtenäisen kertomuksen ja samalla moraalisen perustan kadottua ovat kuitenkin kouluun ja opettajiin kohdistuvat odotukset ja vaateet lisääntyneet. Vaateita esittävät niin hallinnon, talouselämän kuin opetusviranomaisten toimijat. Lisäksi vanhemmat ja muut sidosryhmät sekä yhä voimakkaammin me-

dia asettavat kouluille paineita ja odotuksia. Koulun toivotaan korjaavan individualismia korostavassa ajassa yhteiskunnasta katoavia, ihmisiä yhteen liittäviä yhteisöjä ja lisäävän ihmisten yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Tutkimuksen toisessa luvussa kuvasin globaalin markkinatalouden ja uusliberalistisen ajattelutavan vaikutuksista suomalaiseen kouluun. Opettajalta edellytetään laadukasta opetusta, joka johtaa oppilaiden korkeatasoisiin oppimistuloksiin. Opettajan on pidettävä huolta, että oppilaat osaavat jotakin sellaista, josta on mahdollisimman paljon hyötyä niin valtion kilpailukyvyn säilyttämiseen kuin yksilön selviytymiseen kilpailuun perustuvilla työmarkkinoilla. Näin ollen tehokkuus ja tuottavuus ovat korostuneet myös opettajan työssä. (Lindén 2010, 107.) Tämän kuvauskategorian käsitysten taustalla vaikuttaa osaltaan myös nämä talousmaailmasta tutut vaateet. Osa opettajista kokee paineita opettavan aineen hallinnasta ja tiedon siirtämisestä oppilaille. Heidän tehtävänsä on valmentaa oppilaat kilpailua korostavaan työelämään ja annettava heille sitä varten kilpailukykyiset taidot ja tiedot.

Opettajan työn muutoksen ja siihen kohdistuvien paineiden tarkastelu osoittaa, että opettajat ovat monenlaisten ristipaineiden puristuksessa ja muutokset ovat vaikuttaneet työn kuvaan ja tarkoitukseen merkittävästi. Taustalla vaikuttavat 1970- ja 1980-lukujen käsitykset opettajasta tiedon siirtäjänä, yhtenäisen kansallisvaltion moraalisen perustan katoaminen, globaalin markkinatalouden korostama tuottavuus ja tehokkuus sekä lisääntyneet vaateet usealta taholta. Ristiriitaisten ja hajanaisien odotusten ja muutosten paineessa monet opettajat ovat turvautuneet tuttuun ja yksinkertaiseen käsitykseen opettajasta akateemisten taitojen opettajana ja tiedon levittäjänä.

Edellä esitettyä tiivistäen voidaan todeta, että ristipaineisessa tilanteessa 1970-1980-luvuilla vallinneet käsitykset opettajuudesta elävät vielä vahvasti opettajien käsityksissä. Oppitunneilla tehtävä opetus on opettajien perustyötä, johon he haluaisivat panostaa enemmän. Käsitystä opettajasta ainoastaan oppituntien pitäjänä tukee myös opettajien palkkausjärjestelmä, joka perustuu pidettyjen oppituntien määrään (OVTES). Palkkauskysymys nousi esille myös tämän tutkimuksen aineistosta, sillä osa opettajista näkee palkkaperusteet epäoikeudenmukaisina verrattuna lisääntyneeseen työmäärään:

Tuo enemmän yhteistä suunnittelua ja paperityötä, mikä tietysti auttaa ja on hyväksi opetuksessa, mutta vie paljon aikaa ja on hankalasti toteutettavissa koulun arjessa (opettajat ovat sidottuina opetustunteihin, eikä ”muusta työstä” makseta riittävästi. (56)

Yksi *inkluusio yksilön projektina* -kategoriaan liittyvä teema on muutoksen vastustaminen. Inkluisio tarkoittaa joillekin turvallisuuden tunteen vaihtumista epävarmuuteen, mikä purkautuu muutosvastaisuutena. Syrjäläinen (2002, 61) toteaa, että opettajat toteuttavat uudistuksia useimmiten vastentahtoisesti, kiireellä ja väsyneinä osaamatta linkittää uudistuksia käytännön työhönsä. Tämä johtaa muutosvastaisuuteen ja paluuta entiseen, pysyttäytymistä vanhassa, tutussa ja turvallisessa. Syrjäläinen luettelee teoksessaan opettajan työhön liittyviä paineita, tavoitteita, vaatimuksia ja odotuksia, joita ovat esimerkiksi opettavien aineiden hallinta, oman työn kehittäminen ja oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaaminen. Samat odotukset ja vaatimukset nousevat esille myös tämän kuvauskategorian käsityksistä. Molemmissa tutkimuksissa opettajat kokevat ne liian vaativiksi ja suhteettomiksi. Syrjäläinen (2004, 66) ei pidä vaatimuksia ja odotuksia kohtuullisina suhteessa inhimilliseen kykyyn uusiutua ja omaksua uutta. Hänen mielestään kouluun kohdistetaan täysin ylimitoitettuja odotuksia.

Fullanin (2001) mukaan opettajien muutosvastaisuus selittyy usein sillä, että opettajat mittaavat uudistusten käyttöarvoa todellisessa toimintaympäristössä, luokkahuoneessa. Jos he eivät koe uudistusten arvoa hyödylliseksi itsensä tai oppilaan kannalta, tuntuvat muutokset tällöin epämieluisilta. Tämän kuvauskategorian valossa voidaan todeta, että inklusion tuottamat muutokset eivät ole osoittautuneet osalle opettajista hyödyllisiksi tai hyviksi ja siksi he kyseenalaistavat muutoksen tai suhtautuvat kriittisesti tehtyihin päätöksiin ja kehitykseen. Opettajat tarkastelevat inklusiota toiminnallisella tasolla ja he kokevat tämän tason epäonnistuneeksi. Toiminta inklusiivisessa luokassa ei siis joidenkin opettajien mielestä ole hyödyllistä heidän itsensä tai oppilaiden kannalta.

*Väärä suunta* -käsitekategoriasa korostuu erityisen paljon kriittisyys ja kielteinen suhtautuminen tapahtuneisiin muutoksiin. Koulun toimijat kokevat päättäjien tehneen huonoja päätöksiä ja että heiltä odotetaan jotakin sellaista, mihin he eivät pysty vastaamaan. Kuten jo edellä esitin, heidän kuvansa omasta tehtävästään on siis ristiriidassa päättäjien ja yhteiskunnan odotusten kanssa. Paa-vola ja Talib (2010, 364) kirjoittavat, että jos opettajan oma kuva tehtävästään on ristiriidassa yhteiskunnan odotusten ja todellisuuden kanssa, on opettaja työssään kriisissä ja se voi pahimmillaan johtaa uupumukseen tai ammatinvaihtoon.

Opettajien työssä jaksamista ja työhyvinvointia on tutkittu viime vuosina paljon. Launis ja Koli (2007, 351) ovat koonneet artikkelinsa *Opettajien työhyvinvointi muutoksessa* useiden tutkimuksien pohjalta opettajien kokemaa työn henkistä kuormitusta lisääviä tekijöitä. Niitä ovat artikkelin mukaan muun muassa liika byrokratia, tuen ja palautteen puute, liiallinen työkuormitus ja aikapaineet, paperityön suuri määrä, työn arvostuksen puute, hankalat ja häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat

sekä opettajan ammattitaidon puutteet. Nämä kaikki työtä haastavat tekijät nousevat esille myös *inkluusio yksilön projektina* -kuvauskategorian käsityksistä. Tutkimuskoulujen opettajat liittävät inkluusioon juuri nämä edellä esitetyt työtä kuormittavat tekijät. Täten tässä kuvauskategoriassa *opettajan riittävyys koetuksella* -käsitteekategoria yhdistyy *arjen vaikeutuminen, kiire ja lisätyö ja väärä suunta* -käsitteekategorioiden. Viimeksi mainitut kategoriat selittävät opettajien väsymystä ja riittämättömyyden tunnetta: opettajien kokemien jaksamisongelmien aiheuttajia ovat opettajien työstä, työympäristöstä ja oppilaista riippuvaisia tekijöitä.

*Opettajien riittävyys koetuksella* -käsitteekategoriassa jaksamisongelmat riippuvat edellä esitettyjen tekijöiden lisäksi myös opettajista itsestään: henkilökohtaisista kyvyistä, suhtautumisesta työhön ja koulutukseen. Osa opettajista kokee, että heidän koulutuksensa ei riitä nykyisessä tilanteessa ja heidän osaamisensa ei ole riittävää erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Opetushallituksen teettämän selvityksen mukaan peruskoulun opettajalle merkittävin työtä kuormittava tekijä on juuri oppilaan kanssa tapahtuva vuorovaikutus, erityisesti sekä sosiaalisesti että pedagogisesti haasteelliset ongelmatilanteet ja niiden ratkaisut (Onnismaa 2010, 18). Toisaalta onnistuminen kasvatustyössä ja oppilaiden kohtaamisessa on Sántin (2007, 434) mukaan yksi keskeisimmistä tekijöistä, kun opettajat pohtivat työssä viihtymistä ja työn merkityksellisyyttä. Parhaimmassa tapauksessa oppilaat voivat siis olla opettajan työn mielekkyyden lähde, mutta huonoimmassa tapauksessa oppilaan kanssa tapahtuva vuorovaikutus voi johtaa työn liialliseen kuormittumiseen.

Opetushallituksen teettämän selvityksen *Opettajat Suomessa 2008* (OPH 2008) mukaan opettajien työssä viihtymiseen liittyvä keskeinen jännite on opetustyön perinteisen yksilöllisen toimintatavan ja työhön tulleiden muutosten edellyttämän yhteisöllisen työtavan välillä. Opettajien toivotaan tekevän enemmän yhteistyötä niin keskenään kuin moniammatillisesti. Selvityksen mukaan tällaiselle yhteistyölle esteenä on juurtuneet ja sisäänrakennetut yksilölliset toimintatavat. Oppilaitosten fyysiset rakenteet, työvälineet, ryhmä- ja tuntijaot, palkitsemiset ja opetussuunnitelmat tukevat yksilöllisyyttä korostavia työtapoja.

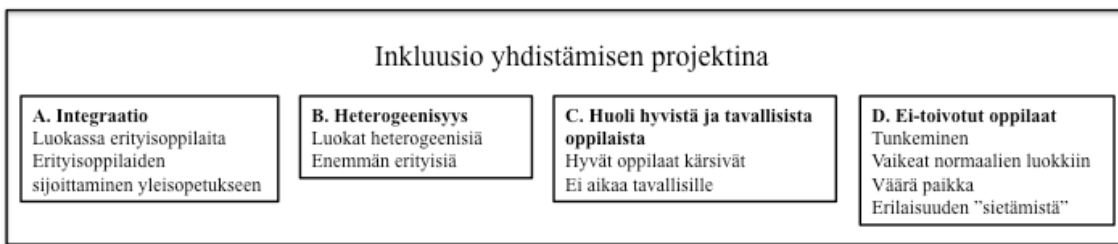
Kuvauskategorian kantava teema onkin yksilö, johon viitataan jo kategorian nimessäkin. Opettajan työn ongelmat, haasteet ja kuormittavuus ovat kaatuneet yksilön, opettajan yksin kannettaviksi. Olen edellä kuvannut, mitkä seikat ovat vaikuttaneet opettajuuden kehittymiseen ja muuttumiseen ja millaisessa ristipaineisessa toimintaympäristössä opettajat nykyään työskentelevät. Työn vaativuus ja kuormittavuus ovat kohdistuneet yksilöön, eikä kollektiivisia yhtenäiskertomuksia ole enää opettajan turvana. Samanlainen kehitys on tapahtunut yleisestikin työelämässä. Raija Julkunen (2008, 11) tiivistää työn muutoksen näin: ”[E]nnen työssä oli [kollektiivisia] suojaavia ’turvakehiä’,

nyt vaatimukset tähtävät suoraan henkilöön.”. Hän kirjoittaa yleisesti työn muutoksesta ja työn henkilökohtaistumisesta. Työntekijöiden on pärjättävä omillaan ja etsittävä itsestään ratkaisuja työssä onnistuakseen. Myös Lindén (2010) pohtii sitä, miten ajatus tutkivasta ja reflektiivisestä opettajasta on johtanut siihen, että onnistuminen työssä on kiinni yksilöstä itsestään. Hän toteaa, että jälkimodernissa pärjäämisen kulttuurissa opettaja esittää helposti itselleen kysymyksen “Mitä minussa on vikana, kun en pärjää oppilaiden kanssa?”.

Tämän kuvauskategorian käsittelyssä olen esitellyt opettajuuden muutosta Suomessa ja valottanut nykyisen toimintaympäristön ristipaineisesta tilaa. Inklusio on liitetty opettajan työn muuttumiseen ja vaikeutumiseen, joten aineiston analysoinnissa on ollut välttämätöntä pohtia käsityksiä myös opettajuudesta ja yksilöllisyydestä. *Inklusio yksilön projektina* -kuvauskategoria herättää ajatuksia inklusion onnistumisesta ja tarpeellisuudesta. Onko inklusio mahdollinen, jos opettajat suhtautuvat muutokseen kielteisesti ja kokevat riittämättömyyttä omassa työssään? Mitkä olisivat ne edellytykset ja resurssit, joilla opettajat kokisivat pystyvänsä vastaamaan inklusion haasteeseen? Viidennessä pääluvussa esittelen ryhmäkeskustelujen tuloksia ja esitän ratkaisuja ilmenneisiin kysymyksiin.

## 5.2 Inkluisio yhdistämisen projektina

Tässä luvussa esittelen toisen kuvauskategorian, joka on nimeltään *inkluisio yhdistämisen projektina*. Kuvauskategoria muodostuu neljästä käsittekategoriasta, jotka kaikki sisältävät muutamia oppilaiden kategorisointiin liittyviä merkitysyksiköitä. Olen koonnut kategoriat kuvioon 3. Tämänkin kuvauskategorian käsittelyssä esittelen aluksi jokaisen käsitte kategorian erikseen ja luvun loppuksi kokoon niistä ylimmän tason kuvauskategorian.



Kuvio 3. Kuvauskategoria inkluisio yhdistämisen projektina

### 2A. Integraatio

Osalle kyselyyn vastanneista inkluisio tarkoittaa samaa asiaa kuin integraatio, joka viittaa kahden erillisen ryhmän yhdistämiseen. Tässä käsittekategoriassa oppilaat jaotellaan tavallisiin ja erityisiin, jotka inkluisiolla seurauksena opiskelevat samassa ryhmässä. Erityisoppilaat joko jo ovat tai heidät sijoitetaan hiljalleen yleisopetuksen luokkiin. Näin vastaajat selittävät inkluisiolla tarkoitettavan erityisoppilaiden integrointia:

Erityisoppilaat ja yleisluokan oppilaat tulevat samaan luokkaan. (48)

Ymmärrän inkluisiolla erityisoppilaiden integrointina yleisopetuksen luokkiin ja erityisluokkien vähentämisenä. (35)

Ymmärrän, että ”vaikeammatkin” diagnosoidut oppilaat sijoitetaan normaaliluokkiin. (81)

Integroinnin lisääntyminen tarkoittaa vastaajien mielestä myös sitä, että erityisluokkien määrä ja tarve vähenee tai poistuu:

Erityisopetus erityisluokkina poistuu/vähenee ja kaikenlaiset, niin erityistä tukea vaativat, ”tavisoppilaat” ja erityislahjakkaat ovat samassa luokkaryhmässä. (17)

Tämän kategorian käsityksissä inkluisio näyttäytyy koulun toimijoille erityisoppilaiden integroimiseksi yleisopetukseen, mutta he eivät kerro omaa asennettaan ilmiötä kohtaan. He vain toteavat inkluisiolla tarkoitettavan integroimista, eivätkä kerro suhtautumistaan integrointia kohtaan. Käsitte-

tä voi kuitenkin huomata, että heidän mielestään on olemassa jotakin tavallista ja siitä poikkeavaa, erityistä.

## **2B. Heterogeenisyys**

Kuvauskategorian toisessa käsitekategoriassa 2B käsitykset liittyvät oppilaiden heterogeenisyyteen. Inklusio tarkoittaa joillekin vastaajista sitä, että oppilasryhmät joko ovat nyt tai ne ovat muuttumassa heterogeenisiksi. Tässäkin kategoriassa vastaajat kuitenkin puhuvat normaaliudesta ja siten jaottelevat oppilaat erillisiin ryhmiin. Eräs vastaajista kokee, että normaaleja oppilaita on yhä vähemmän ja erityisiä on enemmän:

Ns. normaaleja oppilaita on yhä vähemmän, jonkinlaista tukea tarvitsevia enemmän. (15)

Erilaisuuden lisääntyminen tarkoittaa samalla oppilasryhmien muuttumista heterogeenisiksi. Käsitteistä voi päätellä, että ryhmät ovat ennen inklusiota olleet vastaajien mielestä yhteneväisiä, mutta inklusion myötä muuttuneet monimuotoisemmiksi. Näin yksi vastaajista kertoo inklusion vaikutuksista koulun arjessa:

Koulun arjessa inklusio tarkoittaa usein sitä, että oppilasjoukko on äärimmäisen heterogeenista. (86)

Tässäkään käsitekategoriassa eivät näy asenteet inklusiota kohtaan, mutta kategoria sisältää silti ajatuksen oppilaiden luokittelusta erilaisiin ryhmiin.

## **2C. Huoli hyvistä ja tavallisista oppilaista**

Kolmannessa käsitekategoriassakin oppilaat jaetaan kahteen ryhmään, mutta kategoriassa korostuu tavallisten oppilaiden näkökulma. Vastaajat ovat huolissaan hyvien ja tavallisten oppilaiden koulunkäynnistä ja vaativat heille oikeuksia. Erityiset oppilaat vievät heidän mielestään niin paljon huomiota, ettei sitä enää riitä toisille oppilaille. Huolestuneet opettajat kokevat, että erityiset oppilaat häiritsevät tavallisten oppilaiden koulunkäyntiä:

Olen huolestunut lahjakkaista ja tavallisista oppilaista! Kenellä riittää enää heille huomiota? (31)

Milloin aloitetaan ”normaalisen oppilaiden” oikeuksien perääminen? Yksi käytöshäiriöinen voi sekoittaa jokaisen koulutunnin jokaiselta oppilaalta toistuvasti joka päivä. (81)

Vastauksista nousee esille opettajien pelko normaalien oppilaiden huomioimisen vähentymisestä. He pelkäävät, että opettajien aika ei riitä hyvälle oppilaille ja että tavalliset oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle. Voidaan siis päätellä, että erityisoppilaat saavat nykyisessä tilanteessa enemmän huomiota ja siksi normaaleille ei enää riitä yhtä paljon huomiota kuin aikaisemmin. Eräs vastaajista toteaa huolensa normaalien oppilaiden saamasta huomion vähydestä:

”Normaalit” oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle. (75)

Käsittekkategoria sisältää edellisten kategorioiden tapaan ajatuksen normaaleista ja poikkeavista. Se poikkeaa kuitenkin muista siinä, että huoli huomio on normaaleissa oppilaissa ja heidän asemassaan. Erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen aiheuttaa sen, että normaalit oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle ja heidän oikeuksiaan ei huomioida.

## **2D. Ei-toivotut oppilaat tavalliseen kouluun**

Neljännän käsittekkategorian vastaajien antamat merkitykset inkluusiolle ovat kielteisesti sävyttyneitä. Tässäkin kategoriassa oppilaat jaetaan tavallisiin ja erilaisiin, mutta erilaisiin oppilaisiin suhtautaan erityisen kielteisesti muihin kategorioidiin verrattuna. Sanavalinnoillaan vastaajat ilmaisevat kielteisen suhtautumisensa toista ryhmää kohtaan: toiseen ryhmään kuuluvat oppilaat ovat hankalia, vaikeita ja ongelmallisia. Heidät sullotaan ja tungetaan väärään paikkaan:

Sitä, että kaikenlaiset ja -tasoiset oppilaat tungetaan samaan, isoon luokkaan, jossa opettajalle toivotaan ”kaikkea hyvää haastavaan työhön”. (16)

Hankalia oppilaita ei laiteta erityiskouluihin vaan pidetään normiluokissa. (85)

Vastauksista voi huomata vastaajien asenteen integroitavia oppilaita kohtaan: erityisoppilaat eivät ole tervetulleita yleisopetuksen luokkiin. Ei-toivottujen oppilaiden mukaantulolla on opettajien kokemusten mukaan ollut epämieluisia vaikutuksia:

On hyväksyttävä, että jokainen nuori on erilainen, eikä yhtenäistä ’massaa’ ole olemassakaan. Kokemuksesta tiedän, että kovin erityinen oppilas on kuitenkin usein kova pala purtavaksi sekä koulun nuorille että aikuisille. (71)

Yksikin ”väärässä” paikassa oleva oppilas voi hankaloittaa, esim. 25 oppilaan luokan koulunkäyntiä, aiheuttaa masennusta, pelkoa, pitkiä poissaoloja, syrjäytymistä jne. Kokemusta on. (22)

Viimeisessä käsittekkategoriassa on myös huomattavissa oppilaiden jakaminen erilaisiksi ja normaaleiksi. Erilaisille oppilaille annetut merkitykset kertovat kuitenkin kielteisestä suhtautumisesta heitä

kohtaan. Erityisoppilaat eivät ole toivottuja yleisopetukseen, sillä integroinnilla on opettajien mielestä huonoja vaikutuksia.

## **Kuvauskategoria 2: Inklusio yhdistämisen projektina**

Edellä esitetyistä neljästä käsitteekategoriasta muodostui kuvauskategoria, jonka nimeksi muodostui *inklusio yhdistämisen projektina*. Tämän kuvauskategorian käsitykset liittyvät oppilaisiin ja heidän jaotteluunsa. Pyrin kuvauskategorian avulla esittämään, että osa vastaajista käsittää inklusion oppilaiden erottelun ja luokittelun valossa. Vastaajat jaottelevat oppilaat tavallisiin ja erilaisiin, jotka inklusion seurauksena yhdistetään. Inklusio on siis heille kahden erilaisen ryhmän yhdistämisprojekti – inklusio yhdistää normaalit ja siitä poikkeavat. Kuvauskategoriaa käsitellessäni on näin ollen väistämätöntä tutkia vastaajien normatiivisia merkityksenantoja. Mitä normeja vastaajien käsitykset siis heijastelevat ja ilmentävät? Mitä normaali ja siitä poikkeava tarkoittavat?

Vastauksissa toistuvat nimitykset tavalliset, normaalit, lahjakkaat, erityiset, hankalat ja erityistarpeiset lapset. Joidenkin opettajien mielestä on siis olemassa jotakin tavallista ja siitä poikkeavaa. Heidän käsityksistään saa myös sellaisen kuvan, että aikaisemmin opetusryhmät ovat olleet homogeenisempiä ja että ne ovat inklusion myötä muuttuneet monimuotoisemmiksi. Käsitykset viittaavat siihen, että jotkut ovat syrjässä, ulkopuolella ja heidät otetaan nyt mukaan. Tällainen ajattelu kumpuaa Suomessa pitkään olleesta erityis- ja yleisopetuksen kaksoisjärjestelmästä. Tästä syystä tätä kuvauskategoriaa käsiteltäessä on syytä tarkastella erityisopetuksen ja suomalaisen koulujärjestelmän kehitystä. Historiallinen tarkastelu auttaa ymmärtämään kuvauskategorian käsityksiä eristämisen ja erottelun taustoista.

Opetusministeriön julkaisemassa Erityisopetuksen strategiassa (2007) selvitetään erityisopetuksen vaiheita Suomessa. Strategiassa on tiivistetty erityisopetuksen vaiheita Suomessa 1840-luvulta alkaen. Erityisopetus painottui alussa aistivammaisten opetukseen, minkä johdosta 1800-luvulla perustettiin ensimmäiset kuulovammaisten koulut, näkövammaisten koulut ja liikuntavammaisten koulut. Monet vammaiset jäivät koulun ulkopuolelle ja heidän opetuksensa jäi yksityisten henkilöiden tai hyväntekeväisyysjärjestöjen vastuulle. Pisimpään oppivelvollisuuden ulkopuolella ovat olleet kehitysvammaiset lapset. (Opetusministeriö 2007, 17.)

Peruskoulun syntyessä 1970-luvun alkupuolella erityisopetuksen järjestämisessä vallitsi lääketieteellinen lähestymistapa, mikä tarkoitti sitä, että erilaisuutta tarkasteltiin lähinnä fyysisestä vammaisuudesta ja toimintavajavuudesta käsin. Erityisoppilaat nähtiin muista oppilaista poikkeavina, eikä yleisopetuksen katsottu pystyvän hoitaa heidän opetustaan. Poikkeaviksi luokitellut oppilaat erotet-

tiin omiksi, opetuksen kannalta mahdollisimman homogeenisiksi ryhmikseen. Vallinneen ajattelutavan myötä erityisopetus pysyi yleisopetuksesta erillisenä. (Opetusministeriö 2007, 17.) Saloviita (2011) kutsuu tällaista ajattelutapaa ”kuntouttamismalliksi”, jossa poikkeaviksi luokitellut yksilöt kootaan samaan paikkaan, mitä on perusteltu lasten auttamisella ja kuntouttamisella. Tästä seurasi siis se, että mitä enemmän tuen tarve lisääntyi, sitä enemmän segregatio kasvoi.

Merkittävä lainsäädännöllinen uudistus tehtiin vuonna 1983, kun peruskoululaki hyväksyttiin. Lain mukaan ketään lasta ei enää saanut vapauttaa oppivelvollisuuden suorittamisesta. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tuotiin esille opetuksen eriyttäminen sekä tarvittaessa opetuksen ja oppimäärän yksilöllistäminen. (Opetusministeriö 2007, 17.) Näin ollen integraatioajattelu nousi esille jo peruskoululain hyväksymisen aikaan.

Vuonna 1995 tehtiin erityisopetuksen tilan valtakunnallinen arviointi, jonka seurauksena uudistusten tavoitteeksi asetettiin koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet. Nämä tavoitteet säädettiin kaikille oppivelvollisille vuonna 1998 perusopetuslaissa (628/1998). (Opetusministeriö 2007, 18.) Erityisopetuksen strategian suosituksia mukailleen vuonna 2010 hyväksyttiin laki perusopetuslain muuttamisesta ja täydentämisestä. Lakimuutoksen myötä siirryttiin kolmiportaisen tuen malliin, jonka seurauksena tuki jaetaan nykyisin yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoon. Tuen kolmiportaisuutta esittelin tutkimuksen toisessa (2.1) luvussa.

Tiivistäen voidaan sanoa, että Suomessa on siirrytty ainakin lainsäädännöllisesti ja organisaatiotasolla eristämisestä ja poikkeavuuksien tunnistamisesta moninaisuuden ja yksilöllisyyden huomioimiseen ja ymmärtämiseen. Integraatioajattelu nosti jo 1970-luvulla päätään ja monilla lakimuutoksilla on pyritty korostamaan koulutuksen tasa-arvoa. Erillisiä erityiskouluja ja -luokkia on pyritty vähentämään ja oppilaiden yhdenvertaisuutta on alettu arvostaa. Silti suomalaisessa koulussa näkyvät vielä erityisopetuksen kehitysvaiheiden mukanaan tuomat kerrostumat. Tämän tutkimuksen aineistosta voidaan päätellä, että kerrostumat näkyvät ainakin joidenkin opettajien käsityksissä. Suomessa opettajat ovat tottuneet siihen, että osa lapsista on yleisopetuksen ulkopuolella ja että osalle oppilaista on järjestettävä opetusta erityisjärjestelyin. On ajateltu, että osa lapsista tarvitsee sellaista opetusta, johon vaaditaan erityisasiantuntijuutta ja -osaamista. Näin ollen lapsia on aina jaoteltu ja eristetty heidän ominaisuuksiensa vuoksi. Inklusio tarkoittaakin heille ennemmin integraatiota – toisen ryhmän yhdistämistä toiseen.

Integraatio viittaa kahden erillisen ryhmän yhdistämiseen (Starczewska, Hodkinson, Adams 2012, 162) ja on siksi tämän kuvauskategorian keskeinen käsite – onhan kyse yhdistämisen projektista.

Integraatioajattelu on ollut voimissaan jo pitkään ennen inklusioajattelua ja edelleen jotkut ymmärtävät niiden tarkoittavan samaa asiaa. On tavallista, että inklusio ymmärretään vammaisten lasten tai lasten, joilla on erityisiä tarpeita opetuksena peruskoulussa (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 15). Tämänkin kuvauskategorian käsitykset viittaavat siihen, että inklusio tarkoittaa tietyn lapsiryhmän opetusta. He ymmärtävät inklusion niin, että erilaiset lapset yhdistetään tavallisten joukkoon ja heille annetaan yleisopetuksessa erityisopetusta.

Käsityksistä ilmenee opettajien dualistinen ajattelutapa, sillä he kokevat, että on olemassa vastakkain asetettavat tavallinen ja epätavallinen. Erityisoppilaat ovat heidän mielestään tavallisesta poikkeavia, jotka tulevat tavallisten joukkoon. Heidät nähdään toisina – *he* eivät ole yhtä kuin *me*. Kuvauskategorian kahdessa ensimmäisessä käsitteekategoriassa heidän integrointiin suhtaudutaan neutraalisti, toteavasti. Voimakkaamman vastakkainasettelun voi huomata erityisesti käsitteekategoriasta *huoli hyvistä ja tavallisista oppilaista*. Opettajat ovat huolissaan siitä, että se aika ja voimavara, jotka kuluvat erityistä tukea tarvitsevia oppilaiden tarpeiden huomioimiseen, on pois hyviltä ja tavallisilta oppilailta. Viimeisessä käsitteekategoriassa, heihin eli erityisoppilaisiin suhtaudutaan hyvin kielteisesti. Opettajien mielestä integroitavat oppilaat ovat hankalia ja vaikeita, joiden ei kuuluisi päästä tavalliseen kouluun. Heidän paikkansa ei siis ole meidän luona. Kuvauskategorian käsityksiä yhdistää näin ollen se, että oppilaat luokitellaan ja kategorisoidaan, mutta asenteet integroitavia oppilaita kohtaan vaihtelevat.

Opettajien asenteita integraatiota ja inklusiota kohtaan onkin tutkittu paljon. (esim. Moberg 2001; Croll & Moses 2000; Moberg & Savolainen 2003; Pinola 2008; Kuorelahti & Vehkakoski 2009.) Näissä tutkimuksissa on todettu, että opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat varauksellisia ja kriittisiä ja että opettajien asenteet vaihtelevat riippuen oppilaan vammasta ja integraation asteesta. Aikaisemmat tutkimukset tukevat kuvauskategorian ajatusta siitä, että opettajat kategorisoivat oppilaita ja joidenkin lasten joukkoon liittäminen ei opettajien mielestä tunnu mieluisalta.

Merkityksenannot normaaliudesta ja poikkeavuudesta herättävät paljon kysymyksiä. Kuka oikeastaan on normaali? Onko todella olemassa jotakin tavallista tai normaalia? Keitä ovat erityiset? Kuka määrittelee normaaliuden ja erilaisuuden? Erilaisuuden voidaan katsoa määrittävän joko sosiaalisesti tai yksilön ominaisuuksista riippuen. Tämän kuvauskategorian käsitykset heijastelevat ajatusta siitä, että lasten erilaisuus määrittyy yksilön ominaisuuksista johtuen. Monet sosiologit ovat päätyneet kuitenkin siihen, että erilaisuus määrittyy sosiaalisesti. Näkemystä tukee se, että eri yhteisöt eri aikoina ovat määritelleet omat norminsa ja normaliteettinsa eri tavoin. (Nygård 1998, 17.) Ei voida siis sanoa, että joku tietty ominaisuus olisi paikasta, ajasta tai yhteisöstä riippumatta aina todettu

poikkeavaksi. Yksilöön kohdistuneet vaatimukset ovat muuttuneet ajan, yhteiskunnan ja yhteisön mukaan, mikä on samalla tarkoittanut myös poikkeavuuksien rajojen liikkumista. Usein yhteisöt ovat nähneet poikkeavuudet haittana ja niitä on siksi pyritty ehkäisemään, lievittämään ja valvomaan. (Nygård 1998, 17–18.)

Oppivelvollisuuden laajeneminen ja aikaisemmin ulkopuolelle jätettyjen lasten mukaanotto suomalaisen kouluun heijastelee yhteiskunnan käsityksiä normaalista ja sitä määrittävien rajojen liikkumista. Suomalaisen koulun kehityskulun tarkastelu osoittaa sen, että ajan kuluessa normaalin tai ainakin hyväksytyt rajat ovat laajentuneet ja mukaan ovat askel askeleelta päässeet kaikki lapset. Tämän kuvauskategorian valossa kaikkien lasten mukaanotto ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei lapsia enää eroteltaisi erilaisiksi ja tavallisiksi. Edelleen joitakin ominaisuuksia pidetään haitallisina ja niitä pyritään ehkäisemään ja lievittämään. Suomalainen koulu on nojannut nimittäin vahvasti kehityspsykologiaan, jonka mukaan jokaisella ikäkaudella on normaalit kehitysvaiheensa. Tästä syystä jokaiselle vuosiluokalle on määritelty tietyt oppimistavoitteet. Kehityspsykologiaan nojautuvasta koulun järjestämisestä on seurannut se, että pienetkin poikkeavuudet ikäkausinormaaliluokasta on nimetty ongelmiksi. (Kivirauma 2001, 204.) Lainsäädännöllä ja opetussuunnitelman täydennyksillä on pyritty muuttamaan ja laajentamaan käsitystä poikkeavuuksista. Opetussuunnitelman perusteiden lisäykset (POPS2010) viittaavat nimittäin sellaiseen ajatteluun, jossa tunnustetaan lasten yksilöllinen kehittyminen ja lapsia pyritään tukemaan yksilölliset tarpeet ja kehitystaso huomioiden.

Varsinkin perinteiseen kehityspsykologiaan nojautuvassa opetuksessa ja koulutuksessa määritellään jokin normaali, johon jokaista oppilasta verrataan. Liian etäälle tästä normaalioppilaasta arvioidut oppilaat luokitellaan erityisoppilaksi ja heidän opetuksessaan sovelletaan erityispedagogiikkaa (Kivirauma 2001, 206). Erityispedagogiikka on pitkään selittänyt vammaisuuden lähes pelkästään yksilön elimellisillä vammoilla ja keskittynyt kehittämään opetus- ja kuntoutusmenetelmiä kunkin vamman ominaispiirteiden perusteella. Oppimiseen ja sosiaaliseen selviytymiseen liittyvät ongelmat selitetään näin ollen yksilön fyysisellä tai psyykkisellä viallisuudella. Tällaisesta ajattelutavasta on seurannut se, että korjaavat toimenpiteet kohdistetaan pääasiassa yksilöön, eikä yhteisöön tai yhteiskuntaan. Yksilön diagnosoitua vaurioita on alettu hoitaa esimerkiksi neuropsykologian tai lääketieteen keinoin. On ajateltu, että yksilön kuntoutus- ja parantamistoiminta tekee yksilöstä niin koulutuksellisilla kuin yhteiskunnallisilla kriteereillä pystyvemmän ja paremman toimijan. (Vehmas 2005, 128-130.) Seuraavan eli kolmannen kuvauskategorian yhteydessä käsitellään tarkemmin lähestymistapaa, jossa korjaustoimenpiteet kohdistetaan nimenomaan kouluun ja yhteisöön. Tässä kuvauskategoriassa opettajat kohdistavat katseensa puolestaan erityisiin oppilaisiin, jotka eivät heidän

mielestään sovi tai ovat ainakin vieraita peruskoulussa. Osa ajattelee, että yksilöissä on jotakin sellaista, joka pitäisi korjata tai muuttua, jotta he olisivat sopivia kouluun.

Käsitteiden tutkimuksessa on oleellista kiinnittää huomiota käytettyyn kieleen ja terminologiaan. Erityisesti tässä kuvauskategoriassa on tärkeää tutkia ja tarkastella oppilaille annettuja merkityksiä ja sitä, miten heitä nimetään. Juuri erilaisilla nimillä ja nimityksillä opettajat jakavat oppilaat eri kategorioihin. Opettajathan nimittävät osan oppilaista normaaleiksi, tavallisiksi, erityisiksi, erilaisiksi, hankaliksi, vaikeiksi ja niin edelleen. Niin kirjallisuudessa kuin opetusta ja kasvatusta ohjaavissa dokumenteissa nimikkeet ovat vuosien mittaan muuttuneet. Aiemmin puhuttiin pedagogisesti poikkeavista lapsista. Nykyään puhutaan lapsista, joilla on erityisiä *tarpeita* hoidon, kasvatuksen tai koulutuksen suhteen (Vehmas 2005, 133–136). Thomas ja Loxley (2001) esittävät, että puhe lapsen erityisistä tarpeista on ajateltu heijastavan suvaitsevaisempaa ajattelutapaa, mutta todellisuudessa se vahvistaa erityisoppilaisiin liitettyjä perinteisiä viallisuuden ja poikkeavuuden ajatuksia. He epäilevät, että keskusteltaessa lapsen tarpeista tarkoitetaan todellisuudessa koulun tarpeita. Esimerkiksi lapsen vilkas tai huono käytös määritellään lapsen erityiseksi tarpeeksi, vaikka oikeastaan tarkoitetaan koulun tarvetta saada olla rauhallinen ja järjestelmällinen paikka.

Myös Vehmas (2005) väittää, että termimuunnokset ovat näennäisiä, sillä tarve-diskurssin voidaan katsoa todellisuudessa heijastavan perinteistä normaali-poikkeava -kahtiajakoa. Erityinen tarve vaatii nimittäin erityisiä, normista ja normaalista poikkeavia toimenpiteitä ja siten heijastaa yhteiskunnan ja koulun normeja toivottavasta ja hyvästä tavasta toimia ja oppia. Kun tarpeita pidetään oppilaassa olevista ominaisuuksista johtuvina asioina, siirretään vastuu koulun ongelmista lapsen harteille. Erityisen tarpeen käsitteen taustalta voi siis löytää sellaisia arvoja, jotka kertovat, mikä on hyvää ja toivottavaa. (Vehmas 2005, 133–136.) Määritellessään osan lapsista erilaisiksi tai erityisen tuen tarpeessa oleviksi opettajat siis samalla kertovat, mikä heidän mielestään on hyvää ja toivottavaa. Heidän kuvaamansa normaalius ja tavallisuus rajautuu siten, että he asettavat itsensä jotakin vierasta ja toista vastaan. Vieras on jotakin ei-toivottavaa ja epämieluisia. Tuttu ja tavallinen on puolestaan jotakin toivottavaa ja turvallista.

Ongelmien ja niihin liittyvien tarpeiden etsiminen perustuu tietyn ihmisryhmän oletettujen ominaispiirteiden ajatukselle. Määritellessään tietyt ryhmät poikkeaviksi yksilö lausuu samalla käsityksensä itsestään (Nygård 1998, 16). Erilaisuus heijastaa jotain sellaista, mitä yhteisö ei halua olla tai mitä se ei ole. Kääntäen voidaan siis todeta, että määritellessään jonkin erilaiseksi yhteisö tai yksilö kertoo itsestään sen, mitä se on tai mitä se haluaa olla. Mikä koulussa sitten nykyään koetaan erilaiseksi tai vieraaksi? Ja keitä ovat normaalit?

Edellä olen esittänyt, keitä eri aikoina lapsista on eristetty ja miten heidät on luokiteltu erilaisten kategoriaan. Nykyisin oppilaita ei enää samassa määrin eristetä, mutta erityisistä tarpeista ja erityisistä lapsista puhutaan yhä. Erityispedagogiikkaa ja koulun historiaa käsitellessäni viittasin erilaisuuden liittyvän fyysiseen tai psyykkiseen vammaisuuteen, mutta on kiinnostavaa pohtia, liittykö erilaisuuden leima edelleenkin pelkästään vammaisuuteen vai luokittelevatko opettajat erilaisiksi myös joitakin muita ominaisuuksia. Eräs vastaajista viittaa erilaisuuden liittyvän lasten kulttuurisen taustaan:

Luokassani saattaa olla oppilaita, joilla on erityisiä vaikeuksia oppia ja myös oppilaita, joilla on käyttäytymisen kanssa ongelmia. Lisäksi myös luokassani on paljon erilaisista ympäristöistä tulleita (siis maahanmuuttajia), joilla koulupolku ei ole valtaväestöä vastaava. (47)

Oppilaiden erilaiset kulttuuriset taustat on siis yksi erityisyyttä määrittelevä ominaisuus. Lainaus tiivistää myös muita erilaisuuteen ja erityisiin tarpeisiin liittyviä ominaisuuksia, joita ovat oppimisen ja käyttäytymisen vaikeudet. Nämä tekijät toistuivat myös muissa vastauksissa. Koulussa lapsilta odotetaan tietynlaista käytöstä ja kykyä omaksua ja oppia tiettyjä sisältöjä ja taitoja. Jos lapsi ei siis käytökseltään tai oppimiskyvyiltään yllä odotettuihin tavoitteisiin ja toiveisiin, on hänellä erityisiä tarpeita ja hänet kategorisoidaan erityiseksi.

Tämän kuvauskategorian käsittelyosassa olen valottanut oppilaiden eristämisen ja erottelun historiaa. Historiallinen tarkastelu auttaa ymmärtämään opettajien tapaa jaotella oppilaita tavallisiin ja erilaisiin, mutta on silti kiinnostavaa pohtia, onko inklusiiokehityksen kannalta toivottavaa, että aikaisemmat tavat ajatella ovat edelleen voimissaan opettajien käsityksissä. *Inklusio yhdistämisen projektina* -kuvauskategoriaa käsitellessäni pohdin, voiko inklusiivinen koulu onnistua tavoitteissaan, jos osa oppilaista leimataan ulkopuolisiksi tai valtaosasta poikkeaviksi. Voiko inklusio siis toteutua yhdistämisen projektina? Näihin kysymyksiin haastateltavat pohtivat ryhmäkeskusteluissaan vastauksia, joita esittelen seuraavassa pääluvussa.

### 5.3 Inkluisio yhteisenä projektina

Viimeinen kuvauskategoria on nimeltään *inkluisio yhteisenä projektina*. Kuvauskategoria muodostuu neljästä käsitekategoriasta, jotka kaikki sisältävät useita merkitysyksiköitä. Kaikki neljä käsitekategoriaa merkitysyksikköineen on esitetty kuviossa 4. Luvun aluksi esittelen erikseen jokaisen käsitekategorian, jotka kokoon luvun lopussa ylimmän tason kuvauskategoriaksi. Sen käsittelyssä peilaan löydettyjä merkityksenantoja ja käsitteitä muihin tutkimuksiin ja teorioihin.



Kuvio 4. Kuvauskategoria inkluisio yhteisenä projektina

#### 3A. Yksilöllisyys ja oppilaslähtöisyys

Ensimmäisessä käsitekategoriassa vastaajien merkityksenannot inklusiolle liittyvät yksilöllisyyteen ja oppilaslähtöisyyteen. Inkluisio tarkoittaa heille sitä, että opetus järjestetään oppilaslähtöisesti ja oppilaiden yksilöllisyys otetaan huomioon. Jokaisen oppilaan koulunkäynti toteutetaan siis lapsen omista lähtökohdista käsin ja oppimista tuetaan erilaisilla tavoilla. Seuraavat toteamukset kuvaavat vastaajien käsityksiä oppilaslähtöisyydestä ja yksilöllisen tuen järjestämisestä:

Opinpolku mietitään jokaisen lapsen lähtökohdista käsin. (55)

Jokaiselle oppilaalle järjestetään opetus hänen edellytystensä mukaisesti. Vaatii arjessa paljon suunnittelu- ja yhteistyötä. (92)

Oppilailla on oikeus opiskella ikäryhmänsä mukana taitojensa mukaan ja tarvittaessa oppilas saa hyvinkin yksilöllistä tukea. (53)

Vastaajat kertovat, että inklusiivisessa koulussa oppilaat saavat tarvittaessa yksilöllistä tukea ja opetus järjestetään jokaisen edellytysten mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun pitää järjestää tarvittavat tukitoimet ja koulu muuttuu niin, että kaikkien tarpeiden huomioinen onnistuu. Näin vastaajat kertovat tuen tarjoamisesta oppilaiden lähikoulussa:

Se tarkoittaa sitä, että järjestetään koulu kaikkia ihmisiä varten sellaisena, että opiskelu ja yhdessäolo sujuu. Ketään ei lähetetä pois, vaan joustetaan ja tuetaan siellä, missä on tarvetta. (57)

Yhteinen lähikoulu kaikille. Tuki tarjotaan lähikoulussa sitä tarvitseville. (54)

Käsittekkategoria sisältää ajatuksen siitä, että inklusio tarkoittaa oppilaslähtöistä ja yksilölliset tarpeet huomioonottavaa koulua. Koulu rakentuu siis niin, että kaikkien tarpeisiin pystytään vastaamaan.

### **3B. Kaikkien yhteinen koulu**

Toiseen käsittekkategoriaan kuuluvat merkityksenannot, jotka liittyvät kaikkien yhteiseen kouluun. Koulun ajatellaan olevan yhteinen kaikille, jossa oppilaita ei eristetä tai erotella omien erityispiirteidensä mukaan. Tällaisessa koulussa korostuvat yhteisöllisyys, tasa-vertaisuus ja oikeudenmukaisuus. Seuraavat toteamukset ilmentävät vastaajien ajatuksia yhteisöllisestä ja tasa-arvoisesta yhteisestä koulusta:

Koulun yhteisöllistä hahmottamista, jossa oppilaita ei kategorisesti eritellä omien erityispiirteidensä vuoksi. (58)

Inklusio luo myös tasavertaiset lähtökohdat kaikkien oppimiselle, joten tukitoimia tarvitsevat saavat niitä tehokkaasti. (58)

Kaikkien/erilaisten oppijoiden oikeus opiskella yhteisessä ryhmässä yleisopetuksessa. Jokaisen oikeus samanlaiseen sosiaaliseen ja opilliseen ympäristöön ja kanssakäymiseen. (36)

Vastaajat hahmottavat koulun yhteisölliseksi paikaksi, jossa kaikenlaiset oppilaat opiskelevat yhdessä. Oppilaiden ajatellaan olevan yksi ryhmä, jossa on erilaisia oppilaita ja heillä kaikilla on samanlaiset oikeudet ja mahdollisuudet. Heidän erilaisuutensa ja yksilöllisyytensä siis tunnustetaan ja tunnustetaan, mutta heillä halutaan olevan silti samanlaiset oikeudet ja heitä kohdellaan samanarvoisesti.

sina. Yhdessä opiskeleminen ja oleminen vaatii kuitenkin joitakin muutoksia, ongelmien ratkomista ja joustavia menetelmiä:

Kaikenlaiset oppijat ovat yhdessä, samassa tilassa, mutta tilanteissa voidaan käyttää joustavia menetelmiä. (7)

Ajattelen sen olevan lähinnä sopeuttamista yleisopetukseen. Erilaisten ongelmien ratkomista niin, että yleisopetuksessa oleminen on mahdollista. (102)

Oppilaille halutaan tarjota tasavertaiset lähtökohdat ja oikeudet koulunkäyntiin sekä luoda kaikille yhteisesti jaettu sosiaalinen oppimisympäristö. Tämä tarkoittaa käytännössä lähikouluperiaatetta, joka takaa kaikille oppilaille oikeuden opiskella omassa lähikoulussa. Erillisiä erityiskouluja tai erityisluokkia ei enää tarvita. Näin vastaajat liittyvät inklusion lähikouluperiaatteeseen:

Oppilas käy perusopetuksensa esiopetuksesta loppuun asti 'lähikoulu-periaatteella'. Tällöin oppilaan tarvitsema tuki järjestetään omassa koulussa/luokassa, erityisluokkien tarve vähenee. (37)

Yritetään mahdollistaa oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu ja opetus niin, että kaikilla olisi mahdollisuus saada opetusta omassa lähikoulussaan. (63)

Käsittekkategoria kuvaa inklusion merkitsevän kaikkien yhteistä koulua, jossa oppilaita ei erotella tai luokitella. Kaikille lapsille mahdollistetaan koulunkäynti omassa lähikoulussa ja tuki tarjotaan niille, jotka sitä tarvitsevat.

### **3C. Työtapojen muutos**

Inklusio vaatii joidenkin vastaajien mielestä aikaisempien koulun työtapojen muutosta. Osalle vastaajista inklusio näyttäytyy koulun arjessa uusina työskentelytapoina, yhteistyönä sekä uusien tukimuotojen kehittämisenä. Vastaajat näkevät, että toimivan inklusion edellytyksenä on yhteistyö muiden koulun henkilökunnan kanssa. Yhteistyötä on tehtävä niin oppitunnilla kuin oppituntien ulkopuolella. Heidän mielestään on tärkeää, että luokassa on samaan aikaan toinenkin opettaja, koska inklusion myötä tuen tarve on lisääntynyt. Seuraavat vastaukset kuvaavat yhteistyön merkitystä:

Tällöin on tärkeää, että luokassa on resurssiopettaja ja/tai erityisopettaja mahdollisimman paljon. (53)

Yhteistyötä sekä erityis- että luokanopettajan kanssa, mikä on todella hieno asia mielestäni, sillä koulun arjessa tulisi ja olisi hienoa tehdä yhteistyötä, tiimityötä opettajien kesken. (48)

Yhteistyö ei tarkoita pelkästään opettajien välistä yhteistyötä, vaan sitä on tehtävä myös moniammatillisesti. Moniammatillisesti, yhdessä eri asiantuntijoiden kanssa voidaan turvata lapselle paras mahdollinen tuki ja apu. Tätä yhteistyötä tehdään erityisesti oppilashuoltoryhmässä, jossa eri alojen asiantuntijat pohtivat yhdessä keinoja oppilaan ongelmien ratkaisemiseksi. Inklusio näyttäytyy joillekin vastaajille laajana yhteistyönä:

Entistä voimakkaampaa yhteistoimintaa kaikkien oppilaan ympärillä toimivien henkilöiden kesken. (6)

Moninaisempaa yhteistyötä. Esiopetuksen ja koulun rajan häivyttämistä. (102)

Oppilaan ongelmiin puuttumista eri keinoilla: oppilashuoltoryhmä, terveydenhuolto, erityisopetus, sosiaali-ihmisten yhteistyö. (40)

Yhteistyön lisäksi vastaajat esittävät muitakin tukimuotoja: joustavilla ryhmittelyillä, luokkien välisellä yhteistyöllä, eriyttämisellä ja erityisopetuksella voidaan ratkaista inklusion haasteita. Opetusryhmiä voidaan siis joustavasti muodostaa esimerkiksi oppilaiden kehitystason mukaisesti. Lisäksi on osattava eriyttää opetusta isossa ryhmässä ja huomioitava erilaisten oppilaiden tarpeet. Myös oppilaat voivat opettaa toisiaan yhteistoiminnallisesti. Erilaisten tukitoimien kehittäminen ei välttämättä ole kiinni resursseista, vaan niitä voidaan tehdä myös olemassa olevilla resursseilla, muuttamalla aikaisempia työtapoja. Seuraavat vastaukset kuvaavat opettajien näkemyksiä joustavista tukimuodoista ja eriyttämisen tarpeesta:

Joustavaa oppilaiden sijoittamista eri opetusryhmiin oppilaan kehitystason mukaisesti. (3)

Enemmän erilaisia oppilaita yhdessä ryhmässä → lisää tarvetta eriyttää, mutta myös löytää jotakin johon/jossa kaikki voisivat toimia yhdessä samalla tasolla. (49)

Luokkien välistä yhteistyötä – eriyttämistä, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden, mutta myös lahjakkaiden oppilaiden yhteistoiminnallista oppimista, opettamista, oppimaan oppimista erill. ympäristöissä ja erill. opettajien (1-3) kanssa. (77)

Resurssien vähyys ei välttämättä estä kaikkia tukitoimia. (3)

Edellä esitetyistä ja monista muista vastauksista yksi selkeimmin ja useimmin esille noussut työtapojen muutos ja tukimuoto on eriyttäminen. Eriyttäminen on työtapaa, jota vaaditaan yksilöllisessä ja oppilaslähtöisessä opetuksessa. Vastaajien mielestä opetusta on nykyisin eriytettävä enemmän, mikä vaatii myös enemmän aikaa ja työpanosta. Opettajien on myös perehdyttävä erilaisiin oppimisen vaikeuksiin, jotta he pystyvät vastaamaan niihin ja voivat ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet. Seuraavat toteamukset ilmentävät käsityksiä eriyttämisen tarpeesta ja merkityksestä:

Paljon eriyttämistä, erityyppisten oppijoiden huomioonottamista ja tukemista. (36)

Paljon yksilöittämistä opetuksessa. Paljon erill. oppimistavoitteiden ja niiden saavutusten huomioimista ja päivittämistä. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen edellyttää erilaisten lomakkeiden täyttämistä ja paperitöiden lisääntymistä. (77)

Voidaan ajatella, että tukimuotojen kirjaaminen ja suunnitteleminen tekeminen on myös yksi inklusion myötä tullut työskentelytapojen muutos. Osa vastaajista on sitä mieltä, että lomakkeet selkeyttävät työskentelyä ja tuen järjestämistä. Asiakirjojen ajatellaan lisäävän suunnitelmallisuutta ja pitkäjänteisyyttä. Osa vastaajista näkee, että opetusta tulee ylipäättään inklusiivisessa koulussa suunnitella enemmän. Näin opettajat kirjoittavat suunnitelmallisuuden lisääntymisestä:

Tukea on aina pitänyt järjestää oppilaille. Muutokset (lomakkeet) ryhtyivät tuen järjestämistä ja toivottavasti takaavat tuen kaikille sitä tarvitseville oppilaille. (92)

Eriyttäminen vaatii aikaa ja panostusta suunnitteluun, erilaisiin oppimisen vaikeuksiin on perehdyttävä aikaisempaa enemmän ja tarkemmin. (50)

Tämä käsitteekategoria sisältää monia työtapoja, joita kaikkien yhteisessä koulussa tarvitaan. Kategoria sisältää monia keinoja, joilla inklusion voidaan ajatella onnistuvan. Kategorian sisältää itse asiassa jo niitä ratkaisuja, joita käsitellen seuraavassa pääluvussa. Inklusio näyttäytyy joillekin koulun arjessa sellaisina muutoksina ja ratkaisuina, joita tarvitaan kaikkien yhteisen koulun rakentamisessa.

### **3D. Kollektiivisen ajattelun muutos**

Osa vastaajista ymmärtää inklusion tarkoittavan ajattelutapojen muutosta. He viittaavat ajattelutapojen muutoksella yleisen ilmapiirin ja suhtautumistapojen muutokseen. Heidän mielestään inklusiivinen koulu edellyttää yhteisiä pelisääntöjä ja yhteistä arvomaailmaa. On siis yhteisesti muutettava aikaisempia ajattelutapoja ja suhtauduttava kouluun eri tavalla kuin aikaisemmin. On luotava toisia kunnioittava ja arvosta ilmapiiri ja nostettava yhteishenkeä työyhteisöissä. Vastaajat näkevät, että jos kaikki ymmärtäisivät inklusion samalla tavalla ja jos kaikki sitoutuisivat samaan päämäärään, inklusio voi onnistua:

Jotta kaikki saataisiin ymmärtämään asia samalla tavalla, että olisi koulussa/Suomessa samat pelisäännöt. (3)

Tällaisessa koulussa korostuvat yhteisesti sovitut pelisäännöt, arvomaailma sekä sopimusten noudattaminen. (9)

Luoda sellainen ilmapiiri työyhteisössä, jossa on helppo ilmaista omia ajatuksiaan ja mielipiteitään. Yhteishengen nostattamista. Kaikkien panos on arvokas! (30)

Inklusio näyttäytyy osalle vastaajista enemmänkin mahdollisuutena kuin haasteena. He kokevat, että inklusiolla on hyvä tavoite ja tarkoitus. Lapsen oikeus opiskella omassa lähikoulussaan edesauttaa integroitumista kouluyhteisöön ja koko yhteiskuntaan. Vastaajat siis tarkastelevat inklusiota sen tavoitteiden ja päämäärien kautta. Heille on tärkeää, että lapset saavat opiskella omassa lähikoulussaan ja että heille tarjotaan turvallinen oppimisympäristö:

Ei kylläkään suuri haaste, enemmänkin mahdollisuus. (58)

Tavoitteena on edesauttaa integroitumista kouluyhteisöön ja myöhemmin yhteiskuntaan. (52)

Terveen itsetunnon kehittyminen on keskeinen tavoite kun lapselle annetaan mahdollisuus käydä koulua omalla asuinalueella. Integroituminen valtaväestöön on osa kuntoutumistavoitteita, mutta myös osa inklusio tavoitteita – ei eristetä. (52)

Kuvauskategorian viimeinen käsitekategoria sisältää merkityksenantoja inklusion tavoitteista ja päämääristä. Näihin tavoitteisiin pääsemiseen tarvitaan kollektiivisten ajattelutapojen muutosta ja yhteisesti jaettua arvomaailmaa. Täten kategoria sisältää niin inklusion tavoitteita kuin inklusion onnistumisen edellytyksiä. Inklusio näyttäytyy koulun arjessa muutoksena, joka haastaa aikaisemmat ajattelutavat ja suuntaa katseet tulevaan.

### **Kuvauskategoria 3: Inklusio yhteisenä projektina**

Edellä esitetyistä neljästä käsitekategoriasta muodostui kuvauskategoria *inklusio yhteisenä projektina*. Kaikki käsitekategoriat liittyvät osaltaan uudenlaisen koulun rakentamiseen ja kouluorganisaation muutokseen. Tässä kuvauskategoriassa inklusio ymmärretään koulun kokonaisvaltaisena muutoksena, jossa uudet ajattelu- ja työtavat haastavat aikaisemmat käsitykset ja toimintatavat. Inklusio toteutuu yhdessä, moniammatillisesti ja yhdessä tehden. Kuvauskategorian kaikkia käsitekategorioita läpileikkaava teema on muutos, mutta kategorioita yhdistävät myös muut teemat: Oppilaslähtöisyys ja oppilaan parhaan pohtiminen ovat keskeisessä roolissa tämän kuvauskategorian käsityksissä. Keskeisiä teemoja ovat lisäksi yhteisöllisyys ja joustavuus.

Inklusion ajatus on, että koulutus on ihmisoikeus ja tasa-arvon perusta (Mäkinen ym. 2011, 57–58). Wah (2010, 98) toteaa, että inklusiivisessa koulussa kohtaavat niin fyysisesti, sosiaalisesti kuin kielellisesti erilaiset lapset sekä erilaisista kulttuurisista tai taloudellisista taustoista tulevat lapset. Koulun tehtävä on vastata näiden lasten tarpeisiin ja auttaa kaikkia lapsia tuomaan esille omat kykynsä ja taitonsa. Tämän kuvauskategorian käsitykset inklusiosta heijastelevat näitä tavoitteita ja ajatuksia, joita yleisesti inklusion toivotaan olevan. Kategoriat sisältävät merkityksenantoja kaikkien yhteisestä koulusta ja koulutuksen tasa-arvosta.

Tässä kuvauskategoriassa inklusiota tarkastellaan sen tavoitteiden ja päämäärien valossa sekä etsitään vastauksia siihen, miten päämäärät saavutetaan. Selkeästi tavoitteita tässä kuvauskategoriassa edustavat käsitekategoriat 3A ja 3B, kun taas keinoja tavoitteiden saavuttamiseen edustaa kategoria 3C *työtapojen muutos*. Käsitekategoria *kollektiivisen ajattelun muutos* liittyy sekä tavoitteisiin että keinoihin. Kaikki neljä käsitekategoriaa kietoutuvat kuitenkin toisiinsa, sillä ne liittyvät koulun kokonaisvaltaiseen muutokseen ja yhteiseen projektiin. Tämä kuvauskategoria tiivistää siis muutokseen liittyvän vision ja ne keinot, joilla visio toteutetaan. Kuvauskategoria poikkeaa kahdesta muusta kuvauskategoriasta siinä, että toisissa inklusiota tarkastellaan enemmän toiminnalliselta tasolta. Inklusio yhteisenä projektina puolestaan ottaa huomioon myös tavoitteet ja pyrkimykset, joihin inklusiolla halutaan päästävän.

Tony Booth (2011) kirjoittaa artikkelissaan myös inklusion tavoitteiden ja käytännön linkittymisestä toisiinsa. Hänelle inklusio tarkoittaa arvojen muutosta ja niiden toteuttamista käytännössä. Hän esittää, että poliittisten päättäjien ja koulun toimijoiden tulisi ohjata toimintaansa inklusiivisten arvojen mukaisesti. Boothin mukaan inklusiivisia arvoja ovat tasa-arvo, osallisuus, yhteisöllisyys, erilaisuuden arvostaminen ja pitkäjänteisyys. Näiden arvojen tulisi vaikuttaa niin opetussuunnitelmiin, opettajien ja oppilaiden välisiin suhteisiin kuin luokka- ja opettajainhuoneiden toimintakulttuureihin. Tässä kuvauskategoriassa näkyvät Boothin ehdottamat arvot ja niiden kietoutuminen käytäntöön.

Kuvauskategorian on tarkoitus osoittaa, että osalle koulun henkilökunnasta inklusio tarkoittaa kaikkien yhteistä koulua, jossa ketään ei eristetä eikä jaotella. Inklusio nähdään tavoitetilana, jonka eteen koulun kaikkien toimijoiden on yhdessä ponnistettava. Näin ollen inklusio on kaikkien yhteinen projekti, joka vaatii töitä ja muutosta. Aiscow ja Sandill (2010) kirjoittavat, että kaikkien yhteinen koulu rakentuu yhteistyöllä. Yhteistyötä on tehtävä niin koulun sisällä kuin ulkopuolella. Koulun henkilökunta voi yhdessä ratkoa ongelmia ja keksiä ratkaisuja osallistumisen esteiden purkamiseen. Seppälä-Pänkäläinen (2009) kirjoittaa väitöskirjassaan moninaisuuden kohtaamisesta ja koulun työyhteisön yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Hän esittää, että koulun muutoksessa korostuu yhteistoiminnallinen kehittämis- ja johtamiskulttuuri. Kaikkia oppijoita kunnioittavan koulukulttuurin kehittymisen edellytys on se, että kouluyhteisön aikuiset jäsenet rakentavat yhteistä näkemystä tasa-arvoisesta koulusta ja siihen liittyvistä ilmiöistä. (Mt. 216.)

Oleennaista tämän kuvauskategorian käsityksissä on se, että muutos kohdistuu kouluun organisaationa ja kokonaisuutena. Oppilaiden moninaisuus on tullut jäädäkseen suomalaiseen kouluun, eikä vanhojen toimintatapojen ja ajatusten ole koettu sopivan nykytilanteeseen. Inklusio haastaa siis koulun kohtaamaan oppilaiden moninaisuuden ja etsimään ratkaisuja uudentilanteelle. Tämän kuvauskategorian käsityksissä ajatuksena on se, että lasten moninaisuutta ei pystytä muuttamaan, mutta rakenteita ja asenteita on mahdollista muuttaa. Anifatos ja McLuskie (2003) toteavat myös, että inklusiivisessa koulussa erilaisuus on normi, mikä johtaa siihen, ettei oppilaita luokitella tai kategorisoida heidän ominaisuuksiensa mukaan. Tästä johtuen on keksittävä tapoja ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyys ja ainutlaatuisuus sekä kehitettävä opetusta.

Inklusio ei kuitenkaan ole pelkästään koulun sisällä tapahtuva muutos, vaan sitä ohjataan ja tuetaan poliittisilla päätöksillä. Edellä kirjoitin, että Boothin (2011) mukaan poliittisten päättäjien tulisi sitoutua inklusiivisiin arvoihin ja tehtävä päätöksiä niiden mukaan. Vuosi 1994 oli inklusiiokehitykselle erityinen merkkivävuosi, sillä tuolloin solmittiin Unescon Salamancan sopimus. Sopimuksessa määritellään, että koulutus on jokaisen lapsen perusoikeus ja että koulutuksen järjestämisessä tulisi ottaa huomioon lasten erilaiset tarpeet ja ominaisuudet (Unesco, 1994). Sopimus käsittelee kaikkien yhteistä koulua (*education for all*), joka on yhteneväinen tämän kuvauskategorian käsityksiin. Sopimus on ollut lähtölaukaus monien valtioiden lainsäädännön muuttamiseen ja koulutuksen kehittämiseen. Suomessakin lainsäädäntö ja yleinen ilmapiiri on muuttunut Salamancan sopimuksen jälkeen. Luvussa 2.1 esittelin tarkemmin laki- ja opetussuunnitelmamuutoksia, jotka heijastelevat inklusiion periaatteita. Tiivistäen voidaan kuitenkin todeta, että muutoksilla on pyritty tukemaan inklusiiokehitystä ja ohjaamaan kouluja tarjoamaan joustavaa ja eritasoista tukea.

Lakimuutoksen seurauksena koulujen tarjoama tuki jaetaan nykyisin yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tuen kolmiportaisuudessa korostuu tuen suunnitelmallisuus, joustavuus ja jatkuvuus. Suunnitelmallisuus tarkoittaa sitä, että arvioinnin ja tuen tulee olla entistä perustellumpaa ja systemaattisempaa. Muutokset velvoittavat kouluja laatimaan erilaisia asiakirjoja, jotka osaltaan lisäävät tuen suunnitelmallisuutta. (POPS2010.) Käsittekkategoriassa *työtapojen muutos* sisältää myös suunnitelmallisuuden lisääntymistä ja tukimuotojen arvioinnin. Toisin kuin ensimmäisessä kuvauskategoriassa (inklusiio yksilön projektina) tässä kategoriassa asiakirjat nähdään opetusta tukevinä ja suunnitelmallisuutta lisäävinä työkaluina. *Inklusio yksilön projektina* -kuvauskategoriassa asiakirjat nähtiin lähinnä lisätyönä ja työtä kuormittavina tekijöinä.

Joustavuudella viitataan siihen, että lapsella on oikeus saada eriasteista tukea kulloisenkin tilanteen mukaan. Erilaisilla joustavilla pedagogisilla ratkaisuilla, kuten esimerkiksi joustavilla ryhmittelyillä

ja eriyttämällä lisätään joustavuutta. Tarkoituksena on, että tuen tarvetta ja oppimista arvioidaan sekä seurataan suunnitelmallisesti. Tällä tavoin turvataan se, että lapsi saa jatkuvasti kehitystasonsa mukaista tukea. Tarkastelen näitä joustavia toimintatapoja tarkemmin seuraavassa pääluvussa, jossa esittelen keinoja inklusion kehittymiselle, mutta tässä kuvauskategoriassa on jo joitakin ehdotuksia uusista joustavista työtavoista. Vastajaat ehdottavat esimerkiksi samanaikaisopetusta, eriyttämistä, ja joustavia ryhmäjakoja.

Lakimuutos ja opetussuunnitelman täydennykset ovat vastauksia kritiikkiin, jota erityisopetus ja aikaisempi kaksoisjärjestelmä on saanut osakseen. Tätä kritiikkiä käsittelin edellisessä luvussa (5.2) tarkemmin. Kuten esimerkiksi Vehmas (2005) esittää, on yksilöön kohdistuva muutostoiminta virheellistä ja vahingollista. Hänen mielestään yksilöiden pärjääminen erilaisissa sosiaalisissa instituutioissa, kuten koulussa, ei selity pelkästään heidän kyvyillään vaan lähinnä sillä, minkälaisia kunkin sosiaalisen instituution sosiaalisesti asetetut odotukset ja vaatimukset ovat ja miten yksilö kykenee niihin vastaamaan. Tästä syystä erilaisuus tulisi nähdään sosiaalisesti rakennettuna ilmiönä, jolloin olennaista ei ole niinkään keskittyä ”korjaamaan” yksilöitä vaan instituutioita, jotka eivät ota huomioon kaikkien jäsenten tarpeita tasapuolisesti. (Vehmas 2005, 128–130.) Nykyisellä lainsäädännöllä ja opetussuunnitelmalla pyritään juuri siihen, että koulu järjestää tukitoimet ja toivottaa kaikki oppilaat tervetulleiksi. Yksilöissä ei siis nähdä olevan vikaa, vaan koulun tulee muuttua niin, että se ottaa huomioon oppilaiden moninaisuuden.

Edellä olen kuvannut kuvauskategorian tavoitteellista tasoa ja ideologista taustaa. Oleellista tämän kuvauskategorian käsittelyssä on myös toiminnallisen tason, eli erilaisten keinojen ja toteuttamistapojen esittely. Usein inklusiosta puhutaankin niin, että se on hieno tavoite, *mutta* sen toteutumiseen ei ole edellytyksiä tai mahdollisuuksia. Tavoitteisiin pääseminen tarkoittaa konkreettisella arjen tasolla muutoksia: erilaisten tukimuotojen kehittämistä ja toimintatapojen muutosta. *Työtapojen muutos*-käsitekategoria sisältää näitä muutoksia ja keinoja, joita ovat esimerkiksi moniammatillinen yhteistyö, samanaikaisopetus, joustavat ryhmittelyt ja opetuksen eriyttäminen. Näillä muutoksilla viitataan joustavuuteen, jonka jo edellä olen maininnut yhdeksi kolmiportaisen tuen ja inklusiivisen koulun ominaispiirteeksi.

Käsitekategoriassa *kollektiivisen ajattelun muutos* yhdistyvät niin inklusion tavoitteet kuin keinot. Osa opettajista näkee, että inklusiivinen koulu tarvitsee yhteiset pelisäännöt ja uudenlaisen arvopohjan. Lisäksi kaikkien koulun toimijoiden olisi sitouduttava näihin tavoitteisiin ja arvoihin. Arvot ja niiden taustalla oleva ideologia kaikkien yhteisestä koulusta ja tasa-arvosta ovat päämääriä, joihin päästäkseen on luotava yhteiset pelisäännöt, joihin kaikkien olisi sitouduttava. Sitoutuminen on siis

yksi keino inklusion toteutumiselle. Gao ja Mager (2011) kirjoittavat artikkelissaan myös ajattelutapojen muutoksesta ja sen välttämättömyydestä inklusiivisen koulun onnistumiseksi. He näkevät, että opettajien on uudessa tilanteessa oltava vastuullisia kasvattajia ja herkistytävä kohtaamaan oppilaiden moninaisuus. Heidän on kehitettävä uskomuksiaan ja taitojaan tulla toimeen erilaisten oppilaiden kanssa. Myös Väyrynen (2006, 382) toteaa kahden erilaisen koulun esimerkkeihin nojautuen, että osallistava kasvatus edellyttää ennen kaikkea koulun kulttuurin, eli asenteiden, uskomusten ja hiljaisen tiedon muuttamista.

Kolmas kuvauskategoria kokoaa yhteen käsityksiä kaikkien yhteisestä koulusta, jossa korostuvat oppilaslähtöisyys, yhteisöllisyys ja uudet toimintatavat. Käsitykset heijastelevat ajatuksia uudelta koululta, jota rakennetaan yhdessä oppilaiden parhaaksi. Kuvauskategoria eroaa muista kuvauskategorioista siinä, että käsitykset ovat myönteisiä ja muutokseen suhtaudutaan ratkaisukeskeisesti. Lisäksi oppilaita ei erotella tai kategorisoida, vaan oppilaat nähdään moninaisena joukkona, jossa on erilaisia, mutta samanarvoisia lapsia.

Kuvauskategoriaa esitellessäni olen peilannut opettajien käsityksiä inklusiosta nykyiseen lainsäädäntöön ja inklusioajattelun lähtökohtiin ja sen yleiseen määritelmään. On selvää, että tämän kuvauskategorian käsitykset ovat lähimpänä inklusion yleisiä tavoitteita ja määritelmää verrattuna kahteen toiseen kuvauskategoriaan. Analyysiprosessin aikana heräsi kysymys siitä, onko mahdollista, että kaikki koulun toimijat ymmärtäisivät inklusion samalla tavalla? Miten heidät saataisiin sitoutumaan uusiin päämääriin ja toimintatapoihin? Seuraavassa pääluvussa esittelen avaimia, joilla tämän kuvauskategorian käsitykset olisi tutkimuskoulujen opettajien ja rehtorien mielestä mahdollista saavuttaa.

## **6 AVAIMIA KAIKKIEN YHTEISEN KOULUN RAKENTAMISEEN**

Tässä pääluvussa esittelen tutkimuksen toisen aineiston, focus group -keskustelujen annin ja tulokset. Keskusteluihin osallistui jokaisesta tutkimuskoulusta rehtoreita, aineenopettajia, luokanopettajia ja erityisopettajia, jotka kaikki keskustelivat omina ryhminään. Keskustelun pohjana toimi edellisen pääluvun tulokset – kolme käsitystä inklusiosta. Osallistujat siis näkivät, millaisia käsityksiä koulun eri toimijoilla on inklusiosta ja miten he näkevät inklusion koulun arjessa. Tarkoituksena oli, että osallistujat huomaavat käsityksien variaation ja kertovat ajatuksiaan käsityksistä ja poimivat sieltä mahdollisia esteitä inklusion onnistumiselle. Keskustelijoiden tavoitteena oli keksiä yhdessä ratkaisuja esteiden poistamiseksi. Kysymys, joka keskustelijoille esitettiin oli: Miten tästä eteenpäin? Kysymyksellä halusin selvittää, mitkä ovat ne hukassa olevat avaimet, joilla koulun ovet voitaisiin avata kaikille lapsille.

Analysoin haastatteluaineiston sisällönanalyysin keinoin. Tarkoituksena oli löytää keskustelijoiden yhdessä löytämiä inklusion kehittymisen kannalta olennaisia avaimia, joita esittelen seuraavissa aliluvuissa. Esittelen jokaisen ammattiryhmän keskustelun annin erikseen, mutta vertaan niitä toisiinsa luvussa 5.5. Todennan analyysiani suorilla lainauksilla, jotka olen koodannut numerolla puhujan mukaan.

### **6.1 Aineenopettajat**

Aineenopettajien keskustelu alkoi siten, että yksi opettajista kertoi kuulleensa hyvistä yhteistyöta-voista yleis- ja erityisopetuksen välillä toisessa kaupungissa. Muut aineenopettajat kertoivat muutamia esimerkkejä omista kouluistaan ja hyvistä kokemuksista oppilaiden integroinnista erityisope- tuksen luokista yleisopetuksen luokkiin ja yhteistyöstä luokkien välillä. He näkivät kuitenkin, että monia esteitä inklusion toteutumiselle on vielä ratkottavana. Esteet liittyivät suurelta osin inkluu- sio yksilön projektina -kuvauskategorian sisältämiin ajatuksiin: työmäärän lisääntymiseen, työ- rauhaongelmien kasaantuminen ja opettajien kokemattomuuteen uudessa tilanteessa.

Keskustelun aikana syntyi ideoita ja toiveita siitä, mitä pitäisi tapahtua, jotta opettajat suhtautuisivat inklusion suotuisammin ja arki koulussa sujuisi paremmin. Tässä luvussa esittelen aineenopettaji- en esittämiä ratkaisuja ja peilaan niitä aikaisempiin tutkimuksiin. Aineenopettajat esittivät viisi rat-

kaisevaa tekijää inklusion onnistumiselle: koulutuksen lisäämisen, aikuisten määrän lisäämisen, ryhmäkokojen pienentämisen, erityisopetuksen kehittämisen ja palkkauksen muuttamisen.

### **Opettajankoulutuksen kehittäminen ja koulutuksen lisääminen**

Aineenopettajat keskustelivat paljon opettajakoulutuksen kehittämisestä. He kokivat, etteivät he olleet saaneet tarpeeksi eväitä omista opinnoistaan erilaisten lasten kohtaamiseen. Ratkaisuksi he esittivät erityispedagogiikan opintoja kaikille aineenopettajaksi aikoville. Eräs keskustelijoista tiivistää keskustelijoiden ajatukset heidän opiskelukokemuksistaan ja vaatimuksista koulutuksen kehittämisestä:

Ei meillä kyllä silloin kymmenen vuotta sitten koulutuksessa puhuttu mitään erityisistä tarpeista. Jo koulutuksessa pitäis puhua enemmän tästä ja opiskella erityispedagogiikkaa. (ao 3)

Opettajankoulutuksen kehittämisestä on esitetty muuallakin ratkaisuksi inklusion edistämiseksi. Esimerkiksi Smith ja Tyler (2011, 325) kirjoittavat artikkelissaan opettajakoulutuksen kehittämisestä ja koulutuksen merkityksestä inklusiivista koulua kehitettäessä. He toteavat, että opettajan työ on uusien haasteiden edessä ja koulutuksella pystytään valmentamaan opettajia selviytymään uusista haasteista. Yliopistojen ja opettajakoulutuksen opetussuunnitelmia pitäisi muuttaa ja uusia opetustekniikoita tulisi kehittää. He näkevät yhdeksi ratkaisuksi teknologian hyödyntämisen koulussa ja opettajakoulutuksessa.

Opettajankoulutuksen kehittämisen tarpeen ovat huomanneet myös Tampereen yliopiston tutkijat, jotka toteuttivat vuosina 2004–2008 erilaisuuden kohtaamista koskevan kehittämishankkeen aineenopettajakoulutuksen yksikössä (Mäkinen, Nikander, Pantzar & Saari, 2009). Hankkeen aikana he totesivat, että merkittävä opettajakoulutuksen kehityskohde on pedagogisten opintojen opetussuunnitelmien ja opettajakoulutuksen käytänteiden muuttaminen kohti erilaisuuden ja yhdenvertaisuuden tunnustavaa opettajakoulutusta. (Mäkinen ym. 2009, 17.)

Hankkeen päätyttyä tutkijat päätyivät siihen, että opettajakoulutuksen tulisi ensi sijassa olla monikulttuurisuuden ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisen monimutkaisuuden esille nostaja. Lisäksi opintojen kehittämisessä tulisi kiinnittää huomiota sellaisen opettajuuden vahvistamiseen, jonka keskiössä olisi lasten identiteetin muotoutumisen ymmärtäminen ja myönteisen kasvun tukeminen. (Mäkinen ym. 2009, 60.) Opettajankoulutuksen kehittämisellä on täten muissakin tutkimuksissa todettu olevan myönteisiä vaikutuksia inklusion kehittymiselle. Koulutetut opettajat viihtyvät työssään paremmin ja ovat tyytyväisiä uravalintaansa (Smith ym. 2011, 325).

Opettajankoulutuksen kehittämisen lisäksi aineenopettajat ehdottivat opettajien täydennyskoulutuksen lisäämistä. Kaikki aineenopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että opettajien täydennyskoulutuksella on vaikutusta inklusion kehittymiselle. He olivat huomanneet, että koulutuksista saa sellaista tietoa, joka hyödyttää opetuksen eriyttämisessä ja lisää erilaisuuden ymmärtämistä. Seuraava puheenvuoro ilmentää opettajien käsitystä koulutuksen tärkeydestä ja sen ratkaisevasta tehtävästä opettajan oman suhtautumisen kehittämisessä:

Yhdessä koulutuksessa kuulin, että joidenkin lasten pitää saada naputtaa vaikka pöytää, että ne pystyy keskittyy samalla. En mä tällastakaan olis tiennyt ilman sitä koulutusta. Nyt pystyn asennoitumaan toisella tavalla sellaisen lapsen käytökseen. (ao 6)

Koulutus voi siis antaa eväitä erilaisuuden kohtaamiseen ja muuttaa suhtautumista erilaisuutta kohtaan. Opettajat tarvitsevat tietoa ja laajempaa ymmärrystä lasten erilaisista tarpeista. Opettajankoulutuksen kehittämisellä ja täydennyskoulutuksen lisäämisellä voidaan siis vaikuttaa opettajien kykyyn rakentaa inklusiivista koulua.

### **Enemmän aikuisia**

Yhtenä tärkeimpänä tekijänä inklusion onnistumiselle aineenopettajat näkivät sen, että luokassa olisi enemmän avustajia ja opettajia. He kertoivat avustajista olleen tähän mennessä suurta apua, mutta toivoivat vielä erityisopettajia avukseen luokkaan. Jos luokassa olisi enemmän aikuisia, opetusta olisi mahdollista eriyttää ja kaikkien tarpeet pystyttäisiin ottamaan paremmin huomioon. Seuraavat toteamukset ovat poimintoja aineenopettajien keskustelusta resurssien lisäämisestä ja toisten aikuisten tärkeydestä luokkatyöskentelyssä:

Kyllä niitä resursseja vaan tarvitaan lisää luokkaan. Avustaja voi sit vaikka jatkaa jonkun asian selventämistä jollekin oppilaalle ja itse voin jatkaa opetusta. (ao 6)

Olis tosi hyvä, jos erityisopettaja voisi tulla luokkaan. (ao 3)

Yksi keskustelijoista kuitenkin huomautti, että avustajilla ja erityisopettajilla tulisi olla myös osaamista ja tietoa opetettavasta aineesta, sillä muuten aineenopettajalla menee aikaa myös toisen aikuisen ohjaamiseen.

Mut olis kyllä tärkeää, että avustajillakin olis osaamista opetettavasta aineesta. Muuten siitä ei oo niin paljon apua. Mun aika menee avustajan ohjaamiseen. (ao 4)

Aineenopettajien toiveet henkilöresurssien lisäämisestä ovat yhteneväisiä aikaisempien tutkimuksien kanssa. Saloviita (2011) kirjoittaa artikkelissaan, että opettajat usein suosivat avustajien lisäämistä ja esittävät sitä ratkaisuksi inklusion edistämiseen. Hän on itse kuitenkin sitä mieltä, että avusta-

jien määrää ei tulisi enää kasvattaa, mutta erityisopettajien olisi hyvä tulla luokkiin opettajien työpareiksi. Samanaikaisopetus on Saloviidan mukaan yksi inklusion edellytys. Samanaikaisopetusta onkin viimeaikoina lisätty ja kehitetty Suomessa. Esimerkiksi Helsingin kaupunki on julkaissut selvityksen (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011) *Samanaikaisopetus on mahdollisuus*, jossa nimensä veroisesti esitellään uuden opetustavan hyötyjä ja etuja. Aineenopettajien näkemyksen ja muiden tutkimuksien valossa voidaankin päätellä, että samanaikaisopetus on yksi avain inklusion toteutumiseen. Tämä edellyttää henkilöressurssien lisäämistä ja opetuksen uudelleenorganisointia.

### **Ryhmäkokojen pienentäminen**

Aineenopettajat ovat sitä mieltä, että ryhmäkokoja pienentämällä helpotetaan opettajan työtä ja siten opettaja pystyy ottamaan paremmin kaikki oppilaat huomioon. Heillä on hyviä kokemuksia pienemmän ryhmän opetuksesta ja toivovat saman suunnan jatkuvan.

Vielä korostaisin niiden ryhmäkokojen pienentämisen tärkeyttä. Aina jos on saanut opettaa vähänkin pienempää ryhmää, niin on pystynyt paljon paremmin huomioimaan kaikki lapset. Että kyllä se ryhmäkokojen pienentäminen on edellytys inklusion onnistumiselle. (ao 1)

Myös ryhmäkokojen pienentäminen on Saloviidan (2011) mukaan yksi suosituimmista ehdotuksista inklusion toteutumiselle. Saloviita päätyy muihin tutkimuksiin vedoten siihen, että ryhmäkoot ovat jo nyt tarpeeksi pieniä, eikä ryhmän koon pienentäminen vaikuta opettajan oppilasta kohdin käytettävään aikaan. Tämän tutkimuksen aineenopettajat olivat kuitenkin vahvasti sitä mieltä, että pienentämällä ryhmäkokoja, he pystyvät vastaamaan paremmin erilaisten lasten tarpeisiin ja siten edesauttamaan inklusion rakentumista.

### **Erityisopetus**

Toimiva erityisopetus ja asiantuntevat erityisopettajat ovat aineenopettajien mielestä keskeisessä asemassa inklusiivisessa koulussa. He toivoivat, että koulussa olisi sellaisia erityisopettajia, joilta voisi pyytää apua ja neuvoja sekä saada tukea vaikeissa tilanteissa. Lisäksi he toivoivat, että laaja-alaisen opettajien toimenkuvia selkeytettäisiin ja työtehtävien jakoa kirkastettaisiin. Yksi aineenopettaja ehdotti, että kaupunki voisi koota hyviä käytäntöjä ja toimenkuvien kuvailuja yhteen ja jakaa tietoa niistä kaikkiin kouluihin. Näin saataisiin arvokasta tietoa toisista kouluista ja omaa toimintaa voisi kehittää muiden ehdotusten avulla. Seuraavat kommentit ovat otteita keskustelusta erityisopettajista ja ne tiivistävät aineenopettajien käsitykset erityisopetuksen ratkaisevasta merkityksestä inklusion toteutumisessa:

Niin jos mä nyt ihan suoraan sanon, niin tarvitaan toimivaa erityisopetusta ja hyviä erityisopettajia. Sellaisia, joilta voi kysyä apua ja neuvoja ja joilta saa tukea omaan opetukseen. (ao 3)

Laaja-alaisten tehtävänkuvat on kyllä hieman epäselviä. Sitä pitäis selkeyttää. Mun mielestä koko kaupungissa vois kerätä hyviä käytäntöjä ja kertoa sitten niistä muille. Ei mitään ylhäältäpäin ohjaamista, mutta hyvien käytäntöjen jakamista. (ao 3)

Yhteistyö erityisopettajien kanssa vaikuttaisi olevan yksi avain inklusion kehittymiselle. Avun pyytäminen ja saaminen olisivat ratkaisuja opettajien kokemaan riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteeseen. Työjaon ja tehtäväkuvien selkeyttäminen auttaisivat yhteistyön rakentumista ja samalla inklusion kehittymistä. Käsittelen yhteistyötä tarkemmin tässä luvussa rehtorien kohdalla.

## **Palkkaus**

Yhdeksi ongelmaksi aineenopettajat nostivat nykyiset palkkausperusteet. Tällä hetkellä opettajien palkkaus perustuu opetettaviin tunteihin, eikä se siten ohjaa kokonaisvaltaiseen opetus- ja kasvatus-työhön. Tähän ongelmaan aineenopettajat eivät sanoneet yhtä selkeää ratkaisua, mutta toivoivat palkkauksen tulevaisuudessa vastaavan nykyistä työmäärää paremmin.

Nykyinen palkkaus ohjaa vaan oppituntien pitämiseen. Palkka on pysynyt samana, vaikka hirveesti on tullut siihen päälle kaikkea. Kyllä sen jotenkin pitäis vastata työmäärää. (ao 5)

Opettajien haluttomuudesta työskennellä oppituntien ulkopuolella on kirjoittanut esimerkiksi Naukarinen (2005, 70), joka totesi oman kehittämissä projektinsä aikana, että opettajat eivät halunneet käyttää oppituntien ulkopuolista aikaa kehittämistyöhön vaadittavaan toimintaan. He kokivat oppituntien ulkopuolisen työn ylimääräiseksi ja palkattomaksi työksi. Palkkauksen perustuessa oppituntien pitämiseen on varsin luonnollista ajatella, että niiden ulkopuolella tehtävä työ tuntuu ylimääräiseltä ja siten vaatimus palkkauksen muuttamisesta vaikuttaa perustellulta.

## **6.2 Erityisopettajat**

Erityisopettajat kertoivat heti keskustelun alussa, että he kuulevat lähes päivittäin inklusiota kohtaan esitettyä kritiikkiä ja että he yhtyvät itsekin moniin jäsenyksessä esitettyihin kriittisiin ajatuksiin. He nostivat erityiseksi ongelmaksi uusien lomakkeiden ja asiakirjojen kirjoittamisen. Inklusiolla on yleisesti heidän mielestään hyvät tavoitteet, mutta resurssien määrä ei tällä hetkellä ole riittävä tavoitteiden saavuttamiseksi. Heidän toiveensa oli, että jokaisesta lapsesta saataisiin hyvä esille ja että jokaisen lapsen tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan. Tästä syystä he toivoivat lisää re-

sursseja ja voimavaroja osoitettavan kouluille. Tässä luvussa esittelen erityisopettajien keskustelun aikana syntyneitä ratkaisuja heidän näkemiinsä ongelmiin. Erityisopettajat päätyivät neljään ratkaisuun, joita käsittelen seuraavaksi.

### **Yhteistyö erityis- ja yleisopetuksen luokkien välillä**

Erityisopettajat olivat kaikki yhtä mieltä siitä, että erilliset erityiskoulut eivät ole hyvä asia, mutta he uskoivat, että perusopetuksen kouluissa tarvitaan erityisluokkia. Kun kaikki oppilaat ovat samassa koulussa, on mahdollista tehdä joustavia ratkaisuja. He näkivät, että yhteistyö yleisopetuksen- ja erityisluokkien välillä on järkevää ja usein siinä onnistutaankin. Keskusteluun osallistuneilla erityisluokanopettajilla oli kokemusta opettamisesta sekä erityiskouluissa että erityisluokilla. He olivat olleet tyytyväisiä yhteistyöhön oman erityisluokkansa ja toisen opettajan yleisopetuksen luokan kanssa. Yhteistyö oli mahdollistanut joustavat ryhmittelyt, sillä oppilaat olivat voineet joustavasti vaihtaa ryhmää oppiaineesta riippuen. Erityisopettajien mielestä oppilaat olivat sekoittuneet hyvin keskenään ja he ovat leikkineet ja toimineet yhdessä mielellään.

Kyllä mun mielestä tämä systeemi on parempi, kuin pelkkä erityiskoulu. On parempi, että erityisluokat ovat tavallisen koulun yhteydessä. Sillon pystyy tekeen yksilötasolla tätä yhteistyötä ja integroimaan isoon ryhmään. Ja integrointia pystyy tekeen myös toisin päin. (eo 4)

Edellisen porukan kanssa pystyttiin tekemään yhteistyötä toisen luokan kanssa, eikä mun oppilaat edes poikenneet siellä koko porukassa. Välitunnilla ne leikki keskenään. (eo 4)

Myös laaja-alaisilla erityisopettajilla oli hyviä kokemuksia joustavista ryhmäjäoista ja opetuksen eriyttämisestä. Esimerkiksi yläkoulussa aineenopettajat olivat jakaneet joitakin ryhmiä niin, että helpommin opetettavan aiheen omaksuvat oppilaat olivat olleet erityisopettajan opetuksessa ja aineenopettaja oli itse opettanut niitä, joilla oli oppimisvaikeuksia. Aina opettajat eivät siis olleet lähettäneet erityisopettajan opetukseen niitä oppilaita, jotka tarvitsivat paljon tukea oppimiseen vaan opettivat heitä itse. Usein aineenopettajalla on paremmat tiedot ja taidot opettavasta aineesta ja siten myös aineenopettaja osaa eriyttää opetusta. Tämä järjestely on ollut erityisopettajankin mielestä oikein hyvä ratkaisu:

Nostan kyllä hattua joillekin aineenopettajille. Ne on pitäneet lainausmerkeissä puupäitä omassa opetuksessa ja laittaneet mulle hiljaisia ja keskivertoja oppilaita opetukseen. (eo 2)

Erityisopettajat olivat siis sitä mieltä, että yhteistyö on avain inklusion edistämiseen. Myös Ainscow ja Sandill (2010, 847) toteavat, että yhteistyön avulla koulu voi vastata oppilaiden moninaisuu-

den haasteeseen. Erityisopettajien puheesta heijastui kuitenkin yhdistämisen projektin ajatukset kahdesta ryhmästä, jotka tekevät yhteistyötä. Luokittelu ja oppilaiden kategorisoiminen on siis edelleen erityisopettajien mielestä tarpeellista ja opetuksen jakaminen yleiseen ja erityiseen on heille itsestäänselvyys. Avain inklusion suuntaan on kuitenkin yhteistyö näiden kahden ryhmän välillä.

### **Kodin tukeminen**

Erityisopettajien mielestä kouluissa tehdään jo nykyisin paljon töitä erityisten tarpeiden huomioimiseksi. He kertoivat, että opettajilla on aito halu auttaa ja heillä on kyky huomata tuen tarpeet. Joskus tuen saamisen este on ollut kodin haluttomuus ottaa apua vastaan. Lisäksi erityisopettajat kertoivat huolistaan joidenkin lasten kotioloista. He olivat nähneet, kuinka joissakin perheissä arjen perusasiat eivät toimi, mikä heijastuu lasten hyvinvointiin. Erityisopettajien mielestä koulu ei pysty vaikuttamaan lasten kotioloihin ja siksi toivoivatkin yhteiskunnan pitävän muuten huolta tuen tarpeessa olevia perheitä. Yksi osallistujista ehdotti, että Suomessa olisi ns. kotiaivustajat, jotka auttaisivat ja neuvoisivat perheitä heidän kotonaan arjen perusasioissa:

Sillon laman aikaan oli sellasia kotiaivustajia. Sitä minä kaipaankin sitä systeemiä. Se näkis sen koko arjen siellä kotona ja osais auttaa. Nykyään ei kun mitään tukea ei saa kotiin. (eo 4)

Lisäksi erityisopettajat korostivat, että osa lapsista on lääketieteellisen hoidon tarpeessa. Erityisesti psyykkisesti sairaat lapset tarvitsisivat hoitoa, mutta hoitopaikkoja on liian vähän tai vanhemmat eivät halua ottaa apua vastaan. Seuraavat puheenvuorot ovat otteita keskustelusta lasten hoidon tarpeesta ja vanhempien haluttomuudesta ottaa apua vastaan:

On käynyt esimerkiksi niin, että hoitopuoli sanonut, että lääkitys olisi tarpeen, mutta koti ei ole halunnut. Mitä sitten voi tehdä? (eo 2)

Niin ja koulu on sitten vaan päätepiste. Mitään muuta paikkaa ei ole. (eo 3)

Erityisopettajien näkemykset paljastavat sen, että koulu ei yksin pysty vastaamaan syrjäytymisen ehkäisemisen haasteeseen. Inklusio on siis koko yhteiskuntaan liittyvä prosessi, jossa avaimet tasa-arvon ja kaikkien hyvinvoinnin edistämiseen on koulun lisäksi esimerkiksi sosiaali- ja terveyshuollolla. Voidaan siis todeta, että yksi avain inklusion toteutumiseen on laaja tukiverkosto.

### **Tuen jatkuminen jatkokoulutuksessa**

Kokonaisuudessaan erityisopettajat kokivat, että peruskoulussa pystytään kohtalaisesti tukemaan kaikkia oppilaita – erityisesti silloin, kun koti on valmis ottamaan tukea vastaan ja kun huoltajat

ovat sitoutuneita lapsen kasvun tukemiseen. Erityisopettajat olivat kuitenkin huolissaan siitä, miten sellaisten lasten, joilla on ollut vaikeuksia koulunkäynnissä, käy peruskoulun jälkeen. He esittivät huolen siitä, että ihmisen elämän kannalta ratkaisevassa vaiheessa tuki loppuu, mikä saattaa johtaa nuoren syrjäytymiseen. Ainoastaan peruskoulun päättötodistuksella on nykyisin vaikea saada töitä. Erityisopettajat olivat sitä mieltä, että kaikki se tuki ja apu, jota lapsi on saanut peruskoulussa, menee hukkaan, jos hän ei enää jatkokoulutuksessa saa erityistä tukea. He päätyivät yhdessä siihen, että tuen antamista tulisi jatkaa myös peruskoulun jälkeen. Seuraavat toteamukset kuvaavat erityisopettajien huolta jatkokoulutuksessa tuen puuttumisesta:

Sitten on tää jatkokoulutuspaikka-asia. En tiedä sitten, että miten heidän siellä käy. Et-tä kantaako se? Pitäiskö heillä olla sielläkin jotain tukea? Tipahtaako ne siellä seuraavalla tasolla? Se on kuitenkin se kaikkein ratkaisevin. (eo 4)

Niin ei kyllä mitään järkeä, että kannatellaan ja kannatellaan ja sitten tipahtaa. (eo 3)

Erityistä tukea saaneiden lasten selviytymisestä jatkokoulutuksessa ja työelämässä ollaan huolissaan myös yleisesti. Sisäasianministeriö on teettänyt selvityksen erityisluokilla opiskelleiden henkilöiden koulutus- ja työelämäkokemuksista (Niemi, Mietola & Helakorpi 2010). Julkaisun mukaan erityisluokalla opiskelleet henkilöt eivät koe pärjäävänsä ammatillisessa koulutuksessa, sillä erityisluokalla rakentuneet valmiudet eivät haastateltavien mukaan vastanneet ammatillisten opintojen vaatimustasoa. Kirjoittajat eivät ota kantaa jatkokoulutuspaikoissa tuen lisäämiseen, mutta ehdottavat koulujen opinto-ohjauksen kehittämistä. Selvityksen mukaan peruskoulun jälkeistä koulutusta koskevat kysymykset ja jatkokoulutusmahdollisuudet eivät ole aina olleet selviä nuorille itselleen ja heidän vanhemmilleen, ennen kuin vasta peruskoulun loppuvaiheessa käytävissä neuvotteluissa. Tästä syystä jatkokoulutuspaikan miettiminen tulisi olla esillä opinto-ohjauksessa pitkin oppilaan koulupolkua. Lisäksi ohjauksessa olisi tärkeää keskustella siitä, minkälaisia haasteita esimerkiksi yksilöllistetyksi suoritettut oppiaineet saattavat asettaa nuoren etenemiselle jatko-opinnoissaan. Näin ollen on varmasti tarpeellista kehittää peruskoulun opinto-ohjausta, mutta myös lisätä tuen tarjoamista jatkokoulutuspaikoissa.

### **Kokonaistyöaika**

Erityisopettajat keskustelivat pitkään työmäärän lisääntymisestä. He kokivat erityisesti palaverien ja paperitöiden lisääntyneen. He myös kyseenalaistavat niiden tarpeellisuuden. Kysyessäni ratkaisua tähän ongelmaan erityisopettajat ehdottivat kokonaistyöaikaa. Lisäksi he toivovat saavansa työpuhelimet käyttöönsä. Yhteydenpito vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa on lisääntynyt merkittävästi ja siksi työpuhelimien saaminen olisi heidän mielestään oikeudenmukaista. Työpuhelin

loisi myös turvallisuutta oppituntien aikana, sillä he ovat usein yksin luokassa ja tarvitsivat apua. Näin eräs keskusteluun osallistuneista erityisopettajista kertoo kokonaistyöaikaan siirtymisestä:

En olis ikinä uskonut nuorena, että sanoisin tän ääneen, mutta kenties se kokonaistyöaika olis hyvä. Että palkassa se jotenkin huomioitais. (eo 4)

Kokonaistyöaikaan siirtyminen nousee aika ajoin esille ratkottaessa koulun nykyisiä haasteita. Esimerkiksi Naukkarinen (2005, 70) kirjoittaa, että todennäköisesti siirtyminen kokonaistyöaikaan muuttaisi kouluyhteisön rakenteita niin, että yhteistoiminnallisuus lisääntyisi. Kokonaistyöaika mahdollistaisi yhdessä suunnittelemisen oppituntien ulkopuolella ja oppituntien jälkeen. Naukkarisen mukaan tämä olisi merkittävä muutos. Yksi inklusion avain olisi aineenopettajien mielestä siis palkkauksen muuttaminen. Kokonaistyöaika mahdollistaisi oppituntien ulkopuolisen toiminnan ja sen huomioimisen palkitsemisessa.

### **6.3 Luokanopettajat**

Luokanopettajien huomio keskittyi lähes koko keskustelun ajan inklusio yksilön haasteena - kategorian käsityksiin. He yhtyivät moniin tuntemuksiin ja ajatuksiin, joita kuvauskategoria sisältää. He olivat olleet pettuneitä annettujen resurssien niukkuuteen ja esittivät huolensa resurssien vähenemisestä edelleen. Yksi luokanopettajista tiivistä seuraavaan puheenvuoroon kaikkien luokanopettajien ajatukset inklusiosta ja keskustelun keskeisimmän sisällön:

Tässä on erittäin hyvät tavoitteet, mutta resurssihomma vähän tökkii. Uusia resursseja ei saa ja vanhatkin hupenee, niin kyllä tää maalaisjärjellä on vähän outo yhtälö. (lo 1)

Kommentista heijastuu se, etteivät keskusteluun osallistuneet luokanopettajat usko resurssien määrän lisääntyvän. He näkivät resurssien määrän olevan kuitenkin ratkaisevin tekijä inklusiivisen koulun rakentamisessa. Opettajien näkemykset tukevat tämän tutkimuksen toisessa luvussa esitettyjä talouden vaikutuksia koulujen resursointiin. Pyysin opettajia kuitenkin visioimaan ja ideoimaan ratkaisuja täysin vapaasti miettimättä esimerkiksi talouden asettamia raameja. Keskustelun aikana syntyi neljä ratkaisua, joiden he uskoivat olevan välttämättömiä inklusion onnistumiseksi.

#### **Enemmän aikuisia**

Luokanopettajat keskustelivat pitkään resurssien lisäämisestä. He olivat kokeneet, etteivät he selviä yksin luokassa ja toivoisivat siksi lisää aikuisia luokkaan avuksi. He ehdottivat, että luokassa olisi avustajia, erityisopettajia tai S2-opettajia. Keskustelijat kertoivat esimerkkejä epäonnistuneista ja

onnistuneista yhteistyökokemuksista avustajien ja toisten opettajien kanssa. Yksi opettajista kertoi onnistuneesta kokemuksesta toisessa koulussa, jossa luokassa oli useita avustajia:

Sillon [X-kaupungissa], mulla oli jokaisella erityisoppilaalla oma avustaja ja se toimi tosi hyvin. Me oltiin sellanen iloinen perhe. Vaikka lapsia oli paljon, mutta me saatiin eriytettyä tosi hyvin ja tehtyä vaikka mitä juttuja. Se oli toimiva juttu. (lo 5)

Luokanopettajien näkemys oli selkeästi se, että inklusiivisessa koulussa tarvitaan lisää aikuisia, eikä opettaja selviä enää yksin luokassa. Samanaikaisopetuksesta ja henkilöresurssien lisäämisestä kirjoitin aiemmin tässä luvussa aineenopettajien esittämien ratkaisujen kohdalla.

### **Fyysisten tilojen muuttaminen**

Toinen luokanopettajien esittämä ratkaisu inklusion toteutumiseksi oli fyysisten koulutilojen muuttaminen sellaisiksi, että eriyttäminen ja pienempien ryhmien opettaminen eri tiloissa olisi mahdollista. He ovat kokeneet, että yhdessä isossa luokkatilassa toiminnallisten tehtävien ja ryhmätöiden tekeminen on hankalaa. Seuraava toteamus kuvaa luokanopettajien toiveita fyysisten tilojen muuttamiseksi:

Sit kun olis nää henkilöresurssit kunnossa, niin sit kun se luokkakin olis joku muu kuin se yks luokkatila, missä on yks lavuaari. Sä et kyllä mitenkään pysty eriyttään siinä ketään minnekään, jos sä haluat kahta eri hommaa tehdä vaikkapa. Pitäis olla sellaisia tiloja, johon sä hyvin pystyt eriyttään. Mihin sä saat toiminnalliset jutut toimimaan. (lo 5)

Luokanopettajien mielestä tilojen tulisi siis olla muunneltavia ja niiden tulisi mahdollistaa erilaiset työskentelytavat. Seppälä-Pänkäläinen (2009, 84) toteaa myös väitöskirjassaan, että ympäristöä ja fyysisiä tiloja muokkaamalla ja uusia ratkaisuja etsimällä oppimisen esteisiin voidaan puuttua tehokkaasti. Näin ollen inklusiivinen koulu vaatii uudenlaisten koulujen rakentamista ja nykyisten koulutilojen remontoimista.

### **Suunnitelmallinen tiimityö**

Yhdeksi ongelmaksi koulun arjessa luokanopettajat näkivät nykyisten resurssien vääränlaisen kohdentamisen. Heillä oli huonoja kokemuksia siitä, että resurssiopettajat tai avustajat olivat yhtäkkiä tulleet jollekin tunnille avuksi, vaikka heitä ei sillä tunnilla olisikaan tarvittu. Lisäksi heillä ei ole ollut aikaa suunnitella toisten aikuisten kanssa yhteisiä oppitunteja, eikä heillä ole ollut tietoa, mitä heidän oppilaansa tekevät toisen opettaja oppitunneilla. Näihin ongelmiin luokanopettajat keksivät ratkaisuksi suunnitteluajan lisäämisen. Heidän mielestä moniammatilliseen yhteistyöhön ja yhteiseen suunnitteluun pitäisi olla enemmän aikaa.

Suunnittelu-aikaa pitäis mun mielestä lisätä, osa yt-ajasta täytyy antaa moniammatilliseen yhteistyöhön. Eihän se voi olla niin, että käytävällä sovitaan mitä tehdään. (lo 2)

Yleisesti luokanopettajat näkivät yhteistyön muiden aikuisten kanssa olevan antoisaa, mutta se olisi hyödyllisempää, jos yhteistyötä tehtäisiin myös oppituntien ulkopuolella. Yhteistyön tulisi olla suunnitelmallisempaa ja suunnitteluun tulisi olla enemmän aikaa.

### **Omat erityisluokat ja erityiskoulut**

Luokanopettajat olivat sitä mieltä, että edelleen tarvitaan erillisiä erityiskouluja ja erityisluokkia. He uskoivat, että erityisluokilla pystytään vastaamaan joidenkin lasten tarpeisiin paremmin ja heillä olisi siellä parempi olla. He eivät luokanopettajina koe pystyvänsä vastaamaan tiettyjen lasten tarpeisiin lainkaan eivätkä osaa toimia heidän kanssaan. Seuraava puheenvuoro on ote keskustelusta erityiskouluista ja se ilmentää opettajien käsityksiä erityiskoulujen tarpeellisuudesta:

Ainakaan erityiskouluja ei saa lakkauttaa. On niin erityisiä lapsia jotka tarvii erityiskouluja eikä pärjää niin sanotussa normaalissa koulussa. Ei niitä voi laittaa sinne tavalliseen kouluun sosiaalistumaan, toisin sanoen pistämään kaiken sekasin. [...] Siellä on se traditio. Tiedetään miten toimitaan näitten kanssa. Meillähän ei oo mitään. Meillä on luokanopettajankoulutus ja sitten meille yhtäkkiä vaan isketään tällasia erityisiä tapauksia. Tää on jotenkin kauheen väärin meitäkin kohtaan. Mä koen tän ammatillistekin loukkaavana, mutta mun käy sääliks niitä lapsia, joille mulla ei oo antaa yhtään mitään. Emmä tiedä, miten heidän kanssaan olis hyvä toimia. (lo 2)

Puheenvuoro tiivistää tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien suhtautumisen inklusiota kohtaan: he eivät uskoneet kaikkien yhteiseen koulun olevan mahdollinen. Vaikka he keskustelun aikana päätyivät joihinkin ratkaisuihin inklusion edistämiseksi, he eivät lopulta uskoneet niidenkään takaavan inklusiivisen koulun rakentumista. Heidän kokemuksensa oli se, että jotkut lapset tarvitsevat erillistä erityisopetusta, eikä kaikkien yhteinen koulu ole mahdollinen.

## **6.4 Rehtorit**

Nähtyään jäsenyyksien kolmesta erilaisesta inklusiokäsityksestä rehtorit olivat sitä mieltä että käsitykset olivat vuoden aikana jo muuttuneet ja että etenkin paperityötä vastaan esitettyä kritiikkiä he eivät ole enää kuulleet. He uskoivat, että paperityötä ei enää nähdä ylimääräisenä työnä ja muutenkin asennemuutosta on tapahtunut. Keskustelun edetessä rehtorit kuitenkin päätyivät siihen, että käsityksistä heijastui useita esteitä inklusion kehittymiselle. He näkivät inklusio yksilön projektina ja inklusio yhdistämisen projektina -kuvauskategorioiden sisältävän sellaisia käsityksiä, jotka estävät inklusion toteutumista. He pitivät kolmatta kuvauskategoriaa Inklusio yhteisenä projekti-

na tavoiteltavana ja olivat nähneetkin jo suunnan muuttuneen kuvauskategorian suuntaiseksi. Keskeisimmiksi esteiksi rehtorit näkivät opettajien käsitykset opettajan työstä ja opettajuudesta sekä normaaleista oppilaista. Näihin esteisiin rehtorit keksivät monia ratkaisuja, joita esittelen tässä luvussa. Peilaan ratkaisuja myös aikaisempiin tutkimuksiin.

## **Uusi opettajuus**

Rehtorit kiinnittivät huomiota heti keskustelun alussa opettajuuden muutokseen ja työn uudelleen määrittelyyn. He näkivät, että niin opettajuus kuin opettajan perustehtävä muuttuvat uudessa viitekehyksessä. He olivat huolissaan kommenteista heijastuvista opettajien käsityksistä omasta opettajuudestaan ja perustehtävästään. Rehtorien mielestä opettajuus ja opettajan tehtävät pitäisi nähdä laajempuna, kokonaisvaltaisempuna, eikä pelkästään aineen opettamisena. Rehtorit kiinnittivätkin erityisesti huomiota Inklusio yksilön projektina -kategorian heijastamiin käsityksiin opettajuudesta ja opettajan perustyöstä, joiden he uskoivat olevan suurin este inklusion kehittymiselle. Seuraavaa puheenvuoro keskustelun alusta kuvaa rehtorien huolta opettajien käsityksistä omasta työstään ja tehtävästään:

Kirjoitin itse tänne tällaisia huomioita: perustyö, pääasiallinen työ, varsinainen, aineen opetus. Kaikennäköisiä. Tää on vielä vähän hakusessa. Monelle se on kuitenkin opetusta vaan. (rehtori 5)

Puheenvuoro kertoo siitä, että rehtorit halusivat nähdä opettajien ymmärtävän työnsä uudella tavalla. Heidän mielestään koulun ja opettajan tehtävä ei ole ainoastaan opettaminen, vaan se tulisi nähdä laajempuna ja kokonaisvaltaisempuna. Samaan tulokseen ovat päätyneet myös tutkijat, sillä esimerkiksi Mäkinen ja Mäkinen (2011) toteavat, että inklusio haastaa opettajien perinteiset käsitykset opettamisesta. He näkevät, että keskiössä tulisi opettamisen sijaan olla oppiminen, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Heidän mukaan perinteisestä opettajakeskeisestä opettamisesta tulisi siirtyä oppilaiden oppimisprosessin ohjaamiseen. Tätä näkemystä sivuten rehtorit jatkoivat keskustelua opettajan työn muutoksesta ja perinteisen opetuskäsityksen murtumisesta:

Se mikä mulle tuli näistä kommenteista päällimmäisenä mieleen niin oli se, että opettajat näkee oman työnsä tietynlaisena. Ja sitten kaikki uus mikä tulee siihen lisää, niin on sitä haastetta ja muutosta ja pelkoa ja että nyt täytyis näköjään lähteekin ihan siitä, että mitä se opettajan työ on tässä uudessa viitekehyksessä. Ei yritettäis pitää niinkun sitä vanhaa koko ajan ja siihen tulis monta kerrosta lisää vaan, että alusta asti kattois, että mitä se nyt sitten on tässä uudessa opetussuunnitelmassa ja integraatio-inklusion ajattelussa. (rehtori 2)

Niin, että mikä on sitä perustyötä. Kun sanotaan, että perustyöhön ei riitä aikaa, niin mitä se perustyö oikein on. Miten se ei oo muka perustyötä ottaa kaikki lapset huomi-oon? (rehtori 1)

Muutoksen suurin este on kuitenkin opettajuus. Ei nää kulissit tai mitkään muutkaan tätä estäis, kyllä se on niistä opettajista pitkälti kiinni. Ja se vaatii aikaa. (rehtori 5)

Keskustelusta heijastui rehtorien huoli opettajien käsityksistä omasta perustehtävästään. He olivat yhtä mieltä siitä, että käsityksien olisi muututtava ja niiden tulisi olla selviä kaikille opettajille. Opettajien perustehtäväkäsityksiä tutkinut Korhonen (2008, 15) on myös sitä mieltä, että onnistunut organisaation kehittäminen edellyttää perustehtävää koskevien erilaisten käsitysten avaamista ja että perustojen äärelle palaaminen on tärkeää uudistuksia tehtäessä (2008, 202–203). Korhonen uskoo, että perustehtävän selkeyttäminen heijastuu myös työhyvinvointiin ja ennen kaikkea työn mielekkyteen. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella monet opettajat kokevat työmääränsä lisääntyneen ja samalla perustehtävälle jäävä aika on vähentynyt. Rehtorit puolestaan päätyivät siihen, että opettajien käsitykset omasta perustehtävästään eivät enää sovi nykyiseen kouluun ja työ tulisi nähdä laajempaan kokonaisuuteen. Käsitykset ovat täten ristiriidassa keskenään, mikä kertoo perustehtävän määrittelyn akuutista tarpeesta.

Inklusion onnistumisen avain on suurelta osin rehtorien mielestä opettajien käsissä: opettajien tulee nähdä työnsä uudella tavalla. Rehtorit eivät kuitenkaan jätä vastuuta yksin opettajille oman työnsä uudelleenmäärittelyssä vaan näkevät oman roolinsa opettajien tukemisessa. Tätä käsittelem myöhemmin tässä luvussa erityisesti Keskustelu ja Pedagogisen johtaminen -osioissa.

### **Laajempi käsitys normaaliudesta ja lahjakkuudesta**

Keskustelussa nousi esille, että käsitykset opettajan perustehtävästä ei ole ainoa este inklusion onnistumiselle. Rehtorit olivat huolissaan myös opettajien käsityksistä normaalista ja lahjakkaasta. Heidän huomionsa kiinnittyi Inklusio yhdistämisen projektina -kategorian käsityksiin normaalista ja erilaisesta. Koulussa ja yleisesti yhteiskunnassa painotetaan heidän mielestään liikaa kognitiivisten taitojen osaamista ja unohdetaan esimerkiksi sosiaalisten- tai kädentaitojen arvostaminen. Rehtoreiden mielestä jokaisella lapsella on omat vahvuutensa ja niitä tulisi vahvistaa koulussa. He toivoivat, että jokainen lapsi voisi tuntea olonsa hyväksytyksi ja toivotuksi kaikkien yhteisessä koulussa. Seuraavat poiminnat keskustelusta kuvaavat rehtoreiden ajatuksia kaikkien oppilaiden arvostamisesta ja erilaisuuden ymmärtämisestä. Kommentteissa näkyy lisäksi painotus keskustelun merkityksestä, jota käsittelem edempänä tässä luvussa.

Jokainen on tärkeä sellaisena kuin on, on sitten kehitysvammainen, sokea tai käytöshäiriöinen tai on oppimisvaikeutta, niin jokainen on arvokas ja tärkeä ihminen ja jokaisella on paikkansa yhteiskunnassa. Se on musta se lähtökohta. Siihen meidän täällä koulumaailmassa, myös arvomaailmallisesti pitäis tukea. (rehtori 1)

Niin ja sit nostaa esille sitä, että lahjakkuutta on monenlaista. Kyllä monet menestyneet tiedemiehetkin on koulussa olleet sellaisia ADHD-tyyppisiä. Eivät ole sopeutuneet tähän yhteen muottiin. Mikä siinä on sitten, mikä sitoo meitä? Tää vaatis koko Suomessa sellaista keskustelua pikkasen. (rehtori 3)

Tuossa mun mielestä on hirveen tärkeä se ihmiskäsitys ylipäätään eli siitähän me lähdetään. Miten me ajatellaan, mitä ihminen on? Mikä on se normaaliuden raja? Kuka on erilainen? Kuka on väärässä paikassa oleva? Mikä on oikea paikka? Elikkä musta sellainen keskustelu pitäis käydä, että kaikilla opettajilla on selkee se, että kaikki kuuluu meidän opetukseen ja kaikki on normaaleja omalla tavallaan. Ei oo sellaista epänormaalia lasta. (rehtori 1)

Rehtorit näkivät siis inklusio yhdistämisen projektina -kategorian käsitykset esteenä inklusion onnistumiselle. Heidän mielestään tarvitaan keskustelua yleisesti ihmiskäsityksestä, normaalista ja lahjakkuuksista. Muissa tutkimuksissa on myös todettu, että inklusio edellyttää opettajien kykyä kohdata erilaisia lapsia (Gao ym. 2011; Mäkinen ym. 2011). Opettajien tulee ymmärtää muun muassa erilaisia kulttuureita, lähtökohtia ja oppimistapoja. Mäkinen yhdessä kollegojensa (2009) kanssa esittää, että suurimmat esteet matkalla kohti inklusiivista koulutusta kytkeytyvät erilaisuuskäsityksiin ja erilaisuuteen suhtautumiseen. Esteet liittyvät siis niihin asenteisiin ja suhtautumistapoihin, joita toimijoilla on erilaisuutta kohtaan. Tästä syystä keskiöön inkuusiota rakennettaessa nousevat kaikkien koulussa työskentelevien ja opiskelevien kyky huomioida erilaisuutta. Umesh Sharma (2010, 102) näkee myös, että kaikkien yhteisessä koulussa on tarvetta uudenlaisten ajattelutapojen muodostamiselle: Opettajien tulisi muuttaa uskomuksiaan erilaisiksi katsomiaan lapsia kohtaan ja toteutettava näitä uskomuksiaan käytännössä.

Keskustelu normaalista siirtyi siihen, millaisia vaikutuksia inklusiolla on myös perinteisesti lahjakkaina pidetyille oppilaille. Rehtorit huomauttivat, että myös lahjakkaat ja tavalliset oppilaat oppivat inklusiivisessa koulussa taitoja, joita he tarvitsevat myöhemmin elämässään ja että kaikkien on hyvä ymmärtää, kuinka moninainen yhteiskunta on. Seuraava puheenvuoro tiivistää rehtoreiden ajatukset inklusiivisen koulun hyvistä puolista ja siitä, kuinka myös lahjakkaat oppilaat oppivat tarpeellisia taitoja kaikkien yhteisessä koulussa:

Mä en olis yhtään huolissani näistä hyvistä ja tavallisista. Todellakin ne lahjakkaat pärjää aina. Kun ne peruskoulun jättää, niin siellä ne on sitten keskenään ja pystyy kehittämään omia taitojaan. Eihän meidän yhteiskuntakaan ole sellainen, että siellä olis pelkästään ne lahjakkaat vaan ympärillä. [--] Että he mun mielestä oppivat tässä sellaisia taitoja, joita he todella tarvitsevat aikuisena, sitten kun heillä on se koko yhteiskunta

kuitenkin ympärillä. Musta on kamalaa ajatella, että jo perusopetuksessa aletaan laitetaan porukat purkkiin. (rehtori 3)

Edellä esitetyistä rehtorien näkemyksistä voidaan päätellä, että oppilaiden moninaisuus on rehtorien mielestä koulun rikkaus. Tästä huolimatta he keskustelivat myös vertaistuen tarpeesta. He uskoivat, että esimerkiksi kehitysvammaiselle lapselle on hyväksi, jos hänellä on ympärillään myös muita kehitysvammaisia lapsia. Rehtorit myös myönsivät, että osalle lapsista koulunkäynti voi olla liian vaikeaa. He näkivät, että esimerkiksi käyttäytymishäiriöisistä lapsista tulisi puhua ei-koulukuntoisina lapsina, joille tulisi järjestää heidän tarvitsemaansa hoitoa ja apua. Rehtoreiden mielestä koulussa ei ole sellaista asiantuntijuutta tai osaamista, mitä jotkut lapset tarvitsevat. Seuraava toteamus kuvaa rehtoreiden näkemyksiä joidenkin lasten hoidon tarpeesta.

Mä ajattelen noista käytöshäiriöisistä niin, että ei oo niinkun koulukuntoinen. Koulu ei oo niinku sellanen hoitava taho. [...] Lapsi tarvis sen avun ja siihen ei saa apua. Kun [psykiatriseen sairaalaan] ei mahdu, niin on laitettu vaan takaisin kouluun. (rehtori 2)

Tiivistäen voidaan sanoa, että rehtorit toivoisivat käsitykset normaalista ja lahjakkaasta oppilaasta laajenevan. Oppilaiden moninaisuus tulisi nähdä koulun rikkautena ja jokaista oppilasta pitäisi arvostaa sellaisena kuin hän on. Joskus koulu ei kuitenkaan ole lapselle hyvä paikka, eikä kouluilla ole osaamista ja taitoja vastata esimerkiksi lasten psyykkisiin sairauksiin.

## **Keskustelu**

Rehtorit myönsivät, että muutokset ovat usein hitaita ja monille pitkään työtä tehneille opettajille työnkuvan uudelleen määrittäminen voi tuntua liian haastavalta. Ratkaisuksi he kuitenkin esittivät keskustelun lisäämistä. Heidän mielestään koulussa pitäisi keskustella enemmän arvoista ja kirkastaa toiminta-ajatusta. Koulussa tulisi siis keskustella siitä, miksi työtä tehdään, mille arvoille työ perustuu ja mitkä ovat opettajan tehtävät tavoitteisiin pääsyssä. Usein vapaalle ajatustenvaihdolle ja keskustelulle ei riitä aikaa koulussa, mutta rehtorit näkivät keskustelun merkityksen kuitenkin erittäin tärkeänä ja halusivat järjestää sille aikaa. He olivat huomanneet, miten suuria muutoksia keskusteluilla on saatu aikaan. Seuraavat rehtorien toteamukset avaavat heidän näkemyksiään keskustelun tarpeesta ja merkityksestä:

Toivoisin enemmän aikaa pedagogiselle johtamiselle aikaa niin, että keskusteltais, puhuttais ja suunniteltais yhdessä. Sitä aikaa on hirveen vähän. Semmosta ajatusten vaihtoa ja työstettäis niitä yhdessä timanteiksi. (rehtori 1)

Vieläkin nostan sen keskustelun tarvetta esille. Me esimerkiks pidettiin keskustelua tossa yläkoulun puolella näistä arvioinneista. Kerroin erilaisista tavoista arvioida. Tuli tosi hyvää keskustelua just siitä, että oppilaita pitäis arvioida eri tavalla. Monta viik-

koa sen jälkeen ollaan keskustelu samasta asiasta ja nyt mielipiteet ovat muuttuneet. Kyllä johtajalla on tämmösissä jutuissa merkitystä. (rehtori 1)

Kuten puheenvuoroista voi huomata, rehtorit näkivät keskustelun olevan yksi tärkeimmistä keinoista esteiden purkamiseksi. Uudenlainen opettajuus ja laajempi käsitys ”normaalista” ovat edellytyksiä inklusion toteutumiselle, mutta keskustelu on keino niiden muuttumiselle. Uudistuksen tarkoitus ja päämäärä selkeytyvät vain keskustelun ja aidon dialogin kautta (Ainscow ym. 2010). Täten keskustelu on tärkeä ratkaisu kaikkien yhteistä koulua tavoiteltaessa. Myös Booth (2011) kirjoittaa keskustelun tarpeesta. Hänen mielestään keskustelun kautta yhteisön jäsenille kirkastuvat ne arvot, joihin kaiken toiminnan tulisi pohjautua. Tähän tutkimukseen osallistuneet rehtorit olivat sitä mieltä, että joillekin opettajille nämä arvot eivät ole selviä ja että niitä pitäisi kirkastaa keskustelun avulla.

Tutkiessaan opettajien perustehtävä käsityksiä Korhonen (2008, 207) huomasi, että keskustelulla voidaan tukea yhteisöllisyyttä ja yhteisen perustehtävän määrittymistä. Myös Laine ja Malinen (2008, 13) ovat tulleet siihen tulokseen, että yksittäinen opettaja ei välttämättä hahmota, mille perustalle se toimintaympäristö, jossa hän työskentelee, on rakentunut. Tiivistäen voidaan siis todeta, että toiminnan ja uudistuksen perustan selkeyttämiseksi on tarvetta ja keskustelemalla se voidaan saavuttaa.

Keskustelulla on perustan selkeytymisen lisäksi toinen merkittävä vaikutus. Booth (2011) kirjoittaa, että keskustelemalla ihmiset tuntevat osallistuvansa ja kuuluvansa yhteisöön, eivätkä arvot ja toimintatavat tule annettuina ulkopuolelta. Keskustelun avulla pystytään siis sitouttamaan jäsenet muutokseen ja kehittämiseen. Rajakaltio (2011, 189) päätyi myös omassa tutkimusprojektissaan siihen, että toimijoiden sitoutumista kehittämiseen voi tapahtua vain sen kautta, että jokainen kokee olevasta osallinen eikä muutoksen kohteena. On selvää, että inklusio tarkoittaa muutosta, minkä onnistumiseen tarvitaan toimijoiden sitoutumista. Booth (2011) korostaakin, että inklusiivinen koulu on sellainen, jossa kaikki, myös aikuiset, osallistuvat ja keskustelevat ja siten tuntevat itsensä osalliseksi yhteisöön.

## **Yhteistyö**

Rehtorit olivat sitä mieltä, että yksi keskeisimmistä keinoista inklusion onnistumiselle on opettajien yhteistyö, jota he ovat huomanneet opettajien jo nyt tekevän mielellään. Rehtoreina he kertoivat haluavansa tukea yhteistyön lisääntymistä esimerkiksi järjestämällä aikaa yhteiseen suunnitteluun ja mahdollistamalla samanaikaisopetusta. Yhteistyöllä oli rehtorien mukaan saatu aikaan hyviä tulok-

sia ja he toivoivat samanlaisen kehityssuunnan jatkuvan. Seuraavat toteamukset selventävät rehtorien suhtautumista opettajien yhteistyöhön:

Minusta tää suunta on tosi hyvä. Opettaja helposti urautuu, mut jos siinä on ympärillä muita opettajia, joiden kanssa tehdään yhteistyötä ja jaetaan sitä työtä ja jopa tehdään ryhmiä yhdessä. Siellä on opettajilla pelaa kemiaat yhteen, niin se homma pelaa. (rehtori 5)

Musta näiden lisäksi pitäis vielä ymmärtää, että tää on yhdessä tekemistä. Se, että ei enää mennä yksin luokkaan ja laiteta ovea kiinni ja tehdä siellä omat temput ja tullaan ulos vaan että tehdään yhdessä. (rehtori 5)

Lukujärjestysteknisesti pitää mahdollistaa esimerkiksi se yhteistyö, samanaikaisopetusta ynnä muuta. Ja että niitä avustajia antaa opettajille. Se kun on hyviä avustajia, niin se on iso apu. Ja sit kun on hyvät muut apujoukot, kuraattorit ja muut, niin kyllä sekin näkyy. (rehtori 1)

Keskustelusta voidaan päätellä, että rehtorien mielestä inklusio vaatii opettajien ja muiden toimijoiden välistä yhteistyötä. Inklusiivinen koulu rakentuu täten yhdessä tehden ja vastuu muutoksen toteuttamisesta on kaikilla. Donnely ja Watkins (2011, 350) toteavat, että opettajilla on merkittävä rooli kehitettäessä kaikkien yhteistä koulua. He kuitenkin korostavat rehtoreiden tapaan, että vastuu kehityksestä ei ole vain joidenkin yksittäisten opettajien, vaan vastuu tulee jakaa kaikkien opettajien kesken.

Rehtorit olivat sitä mieltä, että yksin tekeminen ei sovi kaikkien yhteiseen kouluun, vaan se tulisi korvata yhteistyöllä. Myös Mäkinen ja Mäkinen (2011) kirjoittavat, että opettamista ei voi enää nähdä perinteisestä ja individualistisesta näkökulmasta. Täten inklusio haastaa opettajat näkemään työnsä uudella tavalla – yhteisenä toimintana ja jaettuna vastuuna.

Yhteistyö myös muiden tahojen kanssa on rehtorien mielestä tärkeää. Koulu ei yksin pysty ratkaisemaan kaikkien lasten ongelmia, mutta yhteistyössä muiden asiantuntijoiden, kuten esimerkiksi sosiaalityöntekijöiden kanssa tukee lasten kehittymistä ja kasvua. Seuraava puheenvuoro tiivistää rehtoreiden ajastukset yhteistyön tärkeydestä:

Ei tää voi olla pelkästään koulun tehtävä. Kyllä sosiaalitoimen ja muiden, esimerkiksi poliisin, pitää olla tiiviisti yhteistyössä. Kyllä meidän pitää kaikkia yhteiskunnan kanavia käyttää hyväksi. (rehtori 5)

Rehtorien näkemykset yhteistyön merkityksestä heijastelevat *inklusio yhteisenä projektina* -kategorian käsityksiä inklusiivisesta koulusta. Siinä inklusio nähdään yhteisenä toimintana, joka edellyttää toimijoiden yhteistyötä ja kaikkien osallistumista niin koulun sisällä kuin koko yhteiskunnassa. Yhteistyön merkitystä korostaa myös Sharma (2010, 108), jonka mielestä opettaja ei voi,

eikä hänen tarvitse selvittää kaikkien oppilaiden kanssa yksin. Inklusiivisessa koulussa ongelmien ratkaiseminen on prosessi, jossa konsultoidaan, keskustellaan ja tehdään yhteistyötä. Sharma kehoittaa opettajia pyytämään apua muilta opettajilta ja muilta asiantuntijoilta, eikä jäämään ongelmiensa kanssa yksin. Myös Donnelly ja Watkins (2011, 348) nostavat yhdeksi ratkaisevaksi keinoksi inklusiivista koulua rakennettaessa yhteistyön kaikkien lapsen ympärillä toimivien henkilöiden välillä.

### **Koulutuksen lisääminen ja opettajankoulutuksen kehittäminen**

Keskustelun ja yhteistyön lisäämisen lisäksi rehtorit päätyivät keinoon, jolla voidaan kehittää opettajien osaamista ja muuttaa heidän ajattelutapojaan. Rehtorit olivat sitä mieltä, että opettajien kouluttaminen on ratkaisu inklusion onnistumiselle. He kertoivat tukevansa opettajien osallistumista koulutukseen ja usein ohjaavansa heitä niihin, jos he olivat huomanneet lisäkoulutukselle olevan tarvetta. Seuraava lainaus kuvaa rehtoreiden käsitystä koulutuksien tarpeesta:

Koulutukseen ohjaamalla on kanss yksi tapa. On hyvä ohjata koulutukseen, jos näkee jollakin jotakin puutteita. Ja sitten ne itekin huomaa, että tarvis johonkin koulutusta. Kehityskeskustelu on hyvä väline ottaa näitä asioita esille. (rehtori 3)

Työssä olevien opettajien kouluttamisen lisäksi keskustelussa nousi esille myös opettajankoulutuksen kehittäminen. Rehtoreiden mielestä koulutuksessa ei oteta tarpeeksi huomioon erilaisuuden huomioimista. Lisäksi he näkivät aineenopettajakoulutuksen ongelmaksi sen, että se painottuu liikaa aineen opettamiseen eikä kasvatustyöhön. Yksi rehtoreista esitti, että yliopistossa tulisi valita heti opintojen alussa, aikooko kouluttautua opettajaksi:

Kyllä mä heittäisin tuonne opettajankoulutukseen sellaisen pallon, että heti ensimmäisenä vuonna pitäis valita, että joko aineenopettajaks tai kielenkääntäjäksi vai mikä se ikinä olisikaan. [--] Ja jollakin tavalla se erityispedagogiikka jossakin muodossa heti alusta asti mukaan. Sillon voidaan sitä asennetta edes vähän muuttaa. (rehtori 3)

Opettajankoulutuksen kehittämistä käsittelemällä jo aineenopettajien kohdalla, jossa mainitsin sen yleisestikin olevan yksi edesauttajista inklusiiokehitykselle. Donnelly ja Watkins (2011) kirjoittavat artikkelissaan opettajankoulutuksen kehittämisestä sellaiseksi, että se antaisi opiskelijoille valmiuksia toimia inklusiivisessa koulussa. He nostavat esille kahdeksan asiaa, joita koulutuksessa tulisi ottaa huomioon. Niitä ovat esimerkiksi inklusion taustalla olevien arvojen selventäminen ja niistä keskusteleminen, yhteistyön lisääminen yliopistojen ja koulujen välillä sekä opetusharjoittelujen suorittaminen sellaisissa kouluissa, joissa opiskelijat kohtaavat erilaisia lapsia ja jossa heitä tuetaan inklusiivisen koulun arvojen toteuttamisessa. Myös Mäkinen, Nikander, Pantzar ja Saari (2009, 21–22) toteavat, että opettajankoulutusta kehitettäessä opettajaopiskelijoille on tarjottava tilaa ja aikaa perehtyä oppilaiden erojen moninaisuuteen ja erilaisuuden kohtaamiseen.

## **Rekrytointi**

Opettajien ja avustajien onnistuneella rekrytoinnilla on myös rehtoreiden mielestä vaikutusta inklusion onnistumiselle. He kertoivat palkkaavansa kouluihin sellaisia opettajia ja avustajia, jotka ymmärtävät erilaisuutta ja ovat valmiita tekemään yhteistyötä erilaisten ihmisten kanssa. Yksi rehtoreista tiivistä kaikkien keskustelijoiden ajatukset kysyttäessä miten rehtorit voivat johtajina tukea uudenlaisen opettajuuden rakentumisessa:

Yritetään ainakin ihan aluksi palkata sellaisia ihmisiä. Kun talot on erilaisia, niin niissä tarvitaan erilaista osaamista. (rehtori 5)

Rehtorit siis uskoivat, että he pystyvät jo työhönottovaiheessa varmistamaan sen, että kouluihin saadaan inklusiokehitystä tukevia opettajia. He kertoivat, että joillakin kysymyksillä he saavat selville, miten hakijat suhtautuvat erilaisuuteen ja miten he ymmärtävät oman työnsä tarkoituksen. Inklusiokehityksen kannalta on siis suotavaa, että kouluihin otetaan töihin sellaisia opettajia ja muita ammattilaisia, jotka ovat sitoutuneita inklusion taustalla oleviin arvoihin ja toimivat niiden mukaan.

## **Pedagoginen johtaminen**

Olen edellä valottanut rehtoreiden näkemyksiä inklusion onnistumisen ehdoista, joita ovat uusi opettajuus ja laajempi käsitys normaalista. Näihin tavoitteisiin pääseminen vaatii rehtoreiden mielestä keskustelua, opettajien kouluttamista ja asian huomioimista rekrytointivaiheessa. Nämä kaikki keinot liittyvät pedagogiseen johtamiseen, jonka rehtorit mainitsivat keskustelussa tärkeimmäksi tehtäväkseen.

Edellä mainittujen lisäksi yksi pedagogiseen johtamiseen liittyvä osa-alue oli rehtoreiden mielestä tuen kohdentaminen oikein ja resurssien turvaaminen. Rehtorit toivoivat, että nykyinen käytäntö jatkuisi ja koulut saisivat itse päättää tuen kohdentamisesta. Rehtorit kertoivat, että koulut saavat nykyisin tietyn määrän käyttövaroja, mutta he voivat itse päättää, mihin ja miten rahat kohdentavat. Tämä on ollut rehtoreiden mielestä järkevää, koska koulut ovat hyvin erilaisia ja samalla niiden tarpeetkin ovat erilaisia. Lisäksi rehtorit toivoivat joidenkin koulujen saavan lisärahoitusta sosiaaliin perusteisiin vedoten. He uskoivat, että joillakin kouluilla on enemmän tarvetta lisäresursseille kuin toisilla. Näin yksi rehtoreista kiitteli nykyistä tuen jakotapaa:

Tää on lisännyt sitä pedagogista johtamista, kun koulut saa sen tuen konttänä ja koulut voi sen omien tarpeiden mukaan käyttää. (rehtori 5)

Kaikki keskusteluun osallistuneet rehtorit toivoivat pedagogiselle johtamiselle enemmän aikaa. He olivat pahoillaan siitä, että hallinnolliset tehtävät olivat lisääntyneet viime vuosina, mikä oli vienyt aikaa pedagogiselta johtamiselta. Heitä oli usein turhauttanut se, että he olivat joutuneet tekemään sellaisia työtehtäviä, joita esimerkiksi kaupungin opetustoimi tai joku muu koulun toimija olisi voinut tehdä. Jos rehtoreilla olisi enemmän aikaa pedagogiselle johtamiselle, he voisivat esimerkiksi paneutua arvokeskustelun ylläpitämiseen ja keskittyä opettajien tukemiseen heidän työssään. Näin yksi rehtoreista kertoi huolestaan pedagogiseen johtamiseen käytettävän ajan vähenemisestä:

Ollaanko menetetty tätä pedagogista puolta? Mä ainakin haluaisin kokea sen tärkeimmäksi tehtäväksi. Tää muu vie aikaa ja energiaa siltä. (rehtori 3)

Lainauksessa mainittu pedagoginen puoli viittaa muutoksen johtamiseen ja keskustelun ylläpitämiseen, joihin rehtorit keskustelun perusteella haluaisivat panostaa enemmän. Myös Helena Rajakaltio (2011) kirjoittaa omassa tutkimuksessaan pedagogisen johtamisen tärkeydestä. Hän toteaa, että pedagoginen johtaminen edellyttää pedagogista keskustelua, yhteisen näkemyksen tai vision löytämistä koulun kehittämisen suunnasta ja opettajien sitoutumista yhteiseen vastuuseen kasvatuksesta ja opetuksesta. Rehtori on se, joka voi virittää keskustelua yhteisen näkemyksen ja vision löytämiseksi. (Mt. 224.)

Myös Carrington ja Robinson (2006) ovat tutkineet inklusiivisia koulu yhteisöjä ja tuulleet siihen tulokseen, että aidosti inklusiivisessa koulussa jokaista jäsentä arvostetaan ja jokainen voi ilmaista omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Tällaisen koulu yhteisön luominen on kiinni johtajien kyvystä muuttaa opettajien käsityksiä ja toimintatapoja sellaisiksi, että he pystyvät vastaamana erilaisten lasten tarpeisiin. Carrington ja Robinson näkevät, että opettajien tulisi sitoutua inklusion taustalla oleviin arvoihin ja toimia arvojen mukaisesti, ja tätä sitoutumista rehtoreiden pitäisi tukea. Koulussa tulisi arvioida nykyistä tilannetta ja keskustella siitä, miten asiat voisivat tulevaisuudessa olla. Edellä esitettyjä ratkaisuja koostaen voidaan siis todeta, että rehtorit yhtyivät tutkijoiden näkemyksiin keskustelun ja pedagogisen johtamisen tarpeellisuudesta.

## **Eriyttäminen**

Kaikki rehtorit olivat sitoutuneita kaikkien yhteisen koulun periaatteisiin. He korostivat sitä, että koulussa pitäisi huomioida oppilaiden erilaiset tarpeet ja tehdä yksilöllisiä ja oppilaskohtaisia ratkaisuja. Yksilöllisyyden huomioimisesta keskustellessaan rehtorit painottivat opetuksen eriyttämisen tarvetta ja tärkeyttä. Opetuksen eriyttämisen lisäksi eriyttämistä tulisi rehtorien mielestä tehdä

myös arvioinnissa, sillä kaikilta lapsilta ei voi vaatia samanlaista osaamista. Seuraava toteamus kuvaa rehtorien näkemystä opetuksen eriyttämisen tarpeellisuudesta:

Kyllä se eriyttäminen on opettajan tehtävä. Mäkin olen 20 vuotta opettanut ja sieltä matikkakilpailun voittajia tullut samasta luokasta kuin missä on ollut niitä rautalan-kamallin oppilaita. Ne pystyy opettaan samassa luokassa, jos vaan asennoituu siihen hommaan niin. (rehtori 1)

Keskustelusta heijastui jälleen opettajan osaamisen ja suhtautumisen merkitys inklusion toteutuksessa. Edellinen lainaus keskustelusta osoittaa, että rehtorit sysäävät vastuun eriyttämisestä opettajille. Toinen rehtori huomauttikin, että eriyttämisessäkin on kyse opettajan työn muuttumisesta ja kehittymisestä:

Taas tässä tulee se opettajuus. Että miten pystyy siellä luokassa eriyttään? Kaikilla ei oo sitä taitoo. Nyt alkaa onneks oleen välineitä siihen, esimerkiksi netin kautta. (rehtori 5)

Kommenteista voidaan päätellä, että eriyttäminen vaatii taitoa ja osaamista sekä oikeanlaista suhtautumista – halua ottaa huomioon erilaiset oppijat. Eriyttämisen avuksi on nykyisin käytössä erilaisia välineitä ja ohjeita. Inklusiivisessa koulussa on siis otettava huomioon erilaiset oppijat ja siksi opettajien on eriytettävä opetusta. Tässäkin tapauksessa avaimet inklusion toteuttamiseen ovat opettajilla, jotka kuitenkin tarvitsevat välineitä, tukea ja koulutusta opetuksen eriyttämiseen.

## **Opetussuunnitelma**

Kiire leimaa rehtorien mielestä myös yleisesti koulun toimintaa. He nostivat esille esitetyistä kommenteista kiireen ja sen haitallisuuden koulun arjessa. Yksi kiirettä lisäävä tekijä on rehtoreiden mielestä se, että opettajat seuraavat kirjaa enemmän kuin opetussuunnitelmaa. Kiire syntyy, kun laaja kirja on käytävä läpi kokonaisuudessaan:

Sitten tossa tuli esille se kiire aika usessa. [--] Ja se liittyy siihen työtapojen muutokseen ja siihen että edelleenkin siihen, että se kirja ei oo opetussuunnitelma eikä ainoo perusta arvosanan antamiseen oo se koe. Siitä kun pääsis eteenpäin. Siithän se kiireen tuntu tulee kun se kirja on niin laaja ja paksu. [--] Ettei koulu olis sellaista kvasioppimista, niin kuin se ennen on ollut. (rehtori 2)

Toisaalta rehtorit olivat myös sitä mieltä, että nykyinen opetussuunnitelma on melko laaja ja luo kiirettä ja paineita aineen opetukseen. Rehtorit toivoivat, että uudessa opetussuunnitelmassa otettaisiin huomioon oppilaiden moninaisuus, eikä opetettavaa aineista ainakaan enää nykyisestä lisättäisi. Rehtorit olivat huolissaan myös siitä, että opettajat eivät tunne opetussuunnitelmaa hyvin. He pohti-

vat, miten opettajia saataisiin tutustumaan opetussuunnitelmaan ja osallistamaan uuden opetussuunnitelman tekoon. Varsinaisia ratkaisuja tähän kysymykseen rehtorit eivät keksineet:

No se on se, että opsiahan opettajat ei tunne. Ja aika pieni joukko niitä täälläkin tekee. (rehtori 5)

Eiks nyt olis hyvä laittaa opettajat kunnolla miettiin tässä uudessa tilanteessa sitä opsia? (rehtori 5)

Opetussuunnitelman laajuus ja paine opetettavan aineen hallitsemisesta nousivat esille myös käsitellessäni tutkimuksen toisessa luvussa kouluun kohdistuvista tehokkuuden ja tuottavuuden vaateista. Opettajat kokevat paineita tiedon siirtämisestä ja oppilaiden osaamisesta kilpailua korostavassa yhteiskunnassa. Rehtorit näkivät toisaalta myös ongelmalliseksi sen, ettei opettajat itse osallistu opetussuunnitelmien tekoon. Siten he itse pystyisivät vaikuttamaan työnsä sisältöihin ja kenties vähentämään kiirettä. Koulua ja opettajan työtä ohjaavalla opetussuunnitelmalla on keskustelun valossa tärkeä rooli inklusiivista koulua rakennettaessa, mutta selkeää avainta rehtorit eivät esittäneet.

### **Kokonaistyöaika ja OAJ**

Rehtorit jatkoivat keskustelua ajan puutteesta ja opettajien työaikakäsityksistä. He näkivät, että nykyinen palkkausjärjestelmä ja yhteissuunnittelutuntien määrä eivät vastaa inklusiivisen koulun tarpeita. Yhteisen ajan puute oli rehtorien mielestä este inklusion onnistumiselle. He ehdottivat, että opettajilla olisi kokonaistyöaika ja yhteisestä tekemisestä palkittaisiin. Seuraavat puheenvuorot ovat otteita rehtoreiden keskustelusta työajasta:

Kyllä se, että on vain kolme yt-tuntia, niin kyllä se on este. Jos joku on tosi tarkka niissä tunneissa, niin kyllä se on este. (rehtori 4)

Joo niinpä. Kokonaistyöaika vaan. (rehtori 1)

Keskustelun lopussa puhe siirtyi opettajien ammattijärjestön roolista opettajuuden uudelleen muokkaamisessa. Yksi rehtoreista toivoi, että opettajien ammattijärjestö ryhtyisi toimiin opettajien työajan pidentämiseksi ja palkkauksen muuttamiseksi kokonaisvaltaista kasvatustyötä vastaavaksi:

Toivon, että ammattijärjestöpuolikin ymmärtäis, että opettajien työaikakäsitys laajenis. Ettei palkka perustuis pelkästään oppituntien pitämiseen vaan nähtäis se kokonaisuutena, koska aina tulee sitä, että mikä kuuluu siihen perustyöhön. Mä ymmärrän sen, koska tää on hirveen epäselvää. (rehtori 5)

Kuten jo erityisopettajien ratkaisuja käsitellessäni totesin, opettajien kokonaistyöaikaan siirtyminen nousee aika ajoin esille. Opettajien ammattijärjestö ei ole kannanotoissaan tai neuvotteluissa nosta-

nut ratkaisuksi opettajien kokonaistyöaikaa, mutta siitä käydään kuitenkin yleisesti keskustelua. Lähivuodet siis näyttävät, miten OAJ aikoo vastata työmäärän lisääntymisen ja nykyisen palkkausjärjestelmän yhteensovittamiseen.

## 6.5 Ammattiryhmien esittämien ratkaisujen vertailua

Tässä luvussa vertailen edellä käsiteltyjen ryhmien esittämiä avaimia toisiinsa ja pyrin siten vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni. Ryhmien voidaan nähdä löytäneen joitakin samoja ratkaisuja, mutta ryhmien välillä on myös eroja. Yhteistä ryhmillä oli se, että ne kaikki tarttuivat *inkluusio yksilön projektina* -kuvauskategorian käsityksiin. Ryhmät olivat samaa mieltä siitä, että kuvauskategoria sisältää monenlaisia esteitä inkluusiokehitykselle ja että *inkluusio yhteisenä projektina* -kuvauskategorian sisältämät ajatukset ovat hienoja tavoitteita, joihin tulisi pyrkiä. Ryhmät lähestyivät inkluusio yksilön projektina -kuvauskategoriaa kuitenkin erilaisista näkökulmista.

Kaikki opettajaryhmät tarttuivat Inkluusio yksilön projektina -kategorian sisältämiin ajatuksiin koulun arjen ja yksittäisen opettajan työn vaikeutumisesta. He tunnistivat kategoriasta arjen vaikeutumisen, paperityön lisääntymisen, kiireen, oppilaiden häiriökäyttäytymisen lisääntymisen ja resurssien vähyden. He näkivät nämä esteinä inkluusion kehitykselle ja keksivät niihin ratkaisuja. He päätyivät poistamaan näitä esteitä esimerkiksi lisäämällä henkilöresursseja, pienentämällä ryhmäkokoja, kehittämällä yhteistyötä, tukemalla koteja ja muuttamalla palkkausta.

Rehtorit puolestaan tarttuivat saman kuvauskategorian välittämiin käsityksiin opettajuudesta ja opettajien perustehtävästä. He näkivät käsitykset vanhentuneina ja sopimattomina inklusiiviseen kouluun. Lisäksi he olivat huolissaan *inkluusion yhdistämisen projektina* -kuvauskategorian heijastamista käsityksistä normaalista ja poikkeavasta. Heidän näkemyksenä oli se, että inkluusion onnistumisen este ovat perinteiset ajatukset opettajan ja koulun tehtävästä sekä käsitykset normaaliudesta ja kouluun kuuluvista. Näihin esteisiin he ehdottivat ratkaisuksi muun muassa keskustelun ja koulutuksen lisäämistä sekä yhteistyömuotojen kehittämisen. He näkivät tärkeäksi tehtäväkseen pedagogisen johtamisen, sillä johtajina he pystyvät nostamaan keskusteltavia asioita esille, ohjaamaan opettajia koulutukseen sekä kannustamaan opettajia tekemään yhteistyötä.

Erityisopettajien, aineenopettajien ja rehtorien keskusteluissa nousi esille myös koulun ulkopuoliset ratkaisut, joita ovat esimerkiksi opettajankoulutuksen kehittäminen ja nuorten tukeminen jatkokoulutuksessa. Lisäksi he puhuivat laajan tukiverkoston rakentamisesta lapsen kasvun ja kehityksen

tueksi. Yhteistä ryhmille oli siis se, että he eivät uskoneet koulun yksin pystyvän vastaamaan inklusion haasteeseen vaan myös muiden tahojen on osallistuttava rakennustyöhön.

Kaikki ryhmät keskustelivat kiireestä ja lisääntyneestä työmäärästä. Ryhmät olivat yhtä mieltä siitä, että nykyinen tilanne vaatii enemmän yhteistyötä, mikä puolestaan tarkoittaa työajan pitenemistä. Luokanopettajat ja rehtorit toivoivat yhteiselle suunnittelulle enemmän aikaa, sillä he uskoivat yhteistyön olevan ratkaisu inklusion etenemiselle ja se helpottaisi opettajan työtä. Rehtorit, aineenopettajat ja erityisopettajat nostivat esille palkkauksen muuttamisen, sillä heidän mielestään työmäärän lisääntyminen ja todellisen työajan piteneminen pitäisi huomioida myös työn palkitsemisessa.

Yhteisopettajuus nousi kaikissa keskusteluissa esille. Rehtorit toivoivat sen lisääntyvän, erityisopettajat toivoivat yhteistyön yleis- ja luokanopettajan välillä kehittyvän ja aineenopettajat ja luokanopettajat korostivat avustajien ja opetushenkilöiden lisäämistä luokissa. Aineenopettajat olivat ainoita, jotka toivoivat avustajilta ja opettajilta opetettavan aineen hallintaa. Tämä heijastelee yläkoulun erityislaatuista ja aineenopetuksen korostunutta asemaa.

Ryhmien ratkaisuja vertaamalla voidaan päätellä, että opettajat tarkastelevat inklusion esteitä ja ratkaisuja toiminnallisen ja käytännöllisen tason kautta, kun taas rehtorit näkevät esteinä käsitysten taustalla olevat arvot ja näkemykset. Opettajat keskittyivät opettamisen mahdollistaviin ja helpottaviin tekijöihin kuten ryhmäkokojen pienentämiseen, avustajien lisäämiseen ja tilojen muuttamiseen. He eivät nähneet esteinä esimerkiksi omaa suhtautumistapaansa tai käsitystään omasta tehtävästään. Kaikille opettajille oli myös itsestään selvää, että koulussa tarvitaan edelleen yleis- ja erityisopetusta. Luokanopettajat olivat ainoastaan sitä mieltä, että yleis- ja erityisopetus tulisi järjestää eri kouluissa. Muut opettajaryhmät näkivät yhteisen koulun, jonka sisällä on yleis- ja erityisopetus, mahdollisena. Vaikka kaikki opettajat näkivätkin inklusion hyvänä tavoitteena, he eivät aineiston valossa ole sitoutuneita inklusion taustalla oleviin arvoihin tarpeellisten resurssien puuttuessa. Rehtorit olivat haastateltavista ainoita, jotka ehdottivat ajattelutapojen muuttamista avaimiksi inklusion edistämiseksi.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen lähtöajatuksena on ollut se, että inklusio on prosessi, jossa osallistumisen esteitä etsitään ja puretaan. Näin ollen inklusion voidaan kuvata olevan enemminkin matka kuin saavutettu päämäärä. Tutkimuksen tarkoitus oli osaltaan osallistua matkalle etsimällä esteitä ja niiden poistajia. Tutkimusprosessin aikana selvisi, että matka on hyvin mutkikas ja monivaiheinen, jonka varrella on tarkasteltava monia kouluun, oppilaisiin, yhteisöön ja opettajuuteen liittyviä kysymyksiä. Inklusion tutkiminen osoittautui matkaksi koulun laajempaan ymmärtämiseen, joka vaatii monien kysymysten ja haasteiden ratkomista.

Muodostin tutkimuksen toisesta aineistosta kolme erilaista käsitystä inklusiosta fenomenografisen analyysin keinoin. Tarkoituksena oli kuvata käsityksien laajaa kirjoa ja luoda kuva erilaista tavoista ymmärtää todellisuutta. Pyrin luomaan aineistosta teoreettisen jäsennyksen, jonka tarkoitus ei ole väittää todellisuudesta mitään, vaan sen tarkoitus on kuvata erilaisia käsityksiä todellisuudesta. Käsityksiä tutkiessani minulle selvisi se, että todellisuudesta on monta erilaista näkemystä ja että samasta todellisuudesta tutkittavilla on osin vastakkaisiakin käsityksiä. Toiset kokevat muutoksen kohdistuvan yksilöön, toiset yhteisöön. Toiset puhuvat kaikkien yhteisestä koulusta, toiset yleisopetukseen kuuluvista ja ei-kuuluvista. Vastakkainasettelut luovat ristiriitaisen tilanteen koulujen sisälle ja haasteita koulun kehitykselle.

Vasta käsitysten ryhmittelyn, teoriaan perehtymisen ja kuvauskategorioiden nimien muodostamisen jälkeen minulle kirkastui se, mistä ristiriitaiset käsitykset kumpuavat. Vastakkainasettelu, yksin tekeminen ja käsitys oppimisesta ovat pitkän ajan kuluessa juurtuneet vankasti suomalaiseen kouluun. Tarkoitukseni ei ole ollut arvottaa tai arvioida näitä käsityksiä tai kerrostumia, mutta niiden esille nostaminen ja niistä kirjoittaminen ovat auttaneet minua ymmärtämään koulun kompleksista arkea ja todellisuutta. Käsitysten tutkiminen herätti minut pohtimaan monia tärkeitä kouluun, opettajuuteen ja yhteiskuntaankin liittyviä kysymyksiä ja siten tutkimusprosessi oli tärkeä minulle itselleni opettajana kasvamisessa.

Kuvasin tutkimuksen alussa inklusioprosessia avainten metsästysmatkaksi, johon sain tätä tutkimusta varten avukseni kolmen koulun opettajia ja rehtoreita. He etsivät avaimia koulun suljettuihin oviin ja ratkoivat erilaisista käsityksistä syntyviä ongelmia. Ryhmäkeskusteluissa syntyi monia ehdotuksia inklusion esteiden purkamiseksi. Minulle syntyi kuva siitä, että osallistumisen esteitä ei pureta vain yhdellä avaimella tai että vain joku yksin pystyisi lukot avaamaan. Avaimia on monia ja

niiden löytäminen ja käyttäminen on monien tahojen vastuulla. Niin opettajilla, rehtoreilla, opettajankouluttajilla, huoltajilla, kunnalla kuin valtiolla on omat vastuunsa ja tehtävänsä kaikkien yhteisen koulun rakentamisessa.

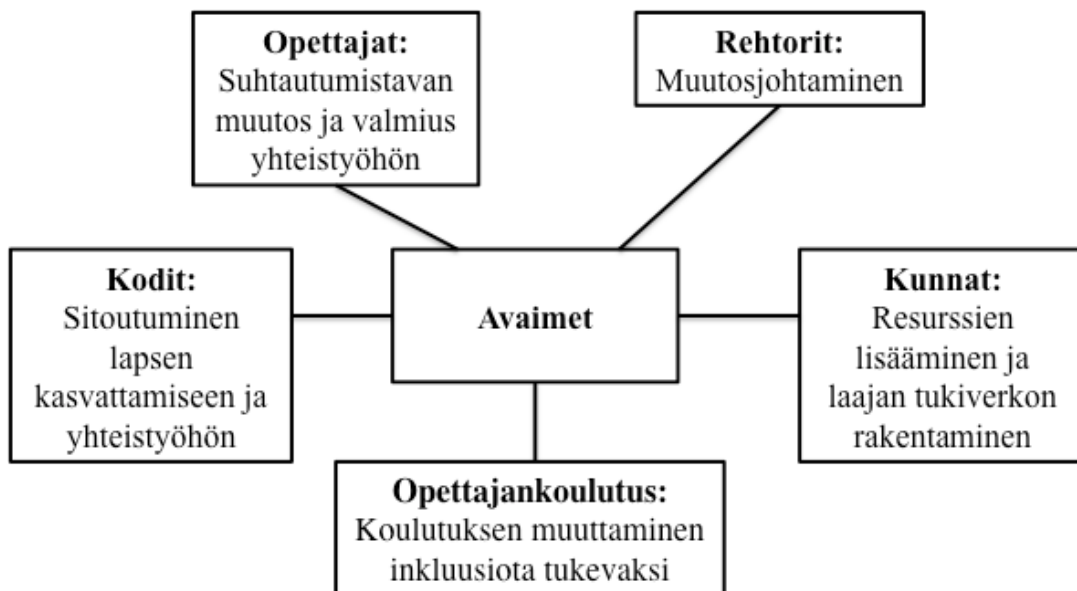
Opettajien ehdottamista ratkaisuista nousi selkeästi esille se, että he eivät koe pystyvänsä vastaamaan nykyisillä resursseilla inklusion haasteeseen. Tästä syystä kunnilla on vastuu nykyisten resurssien turvaamisesta ja niiden lisäämisestä koulujen tarpeiden mukaisesti. Opettajat esittivät huolensa myös perheiden ja lasten koulun ulkopuolisten tukipalveluiden vähäisyydestä. Resurssien kohdentaminen pelkästään kouluihin ei siis ole ainoa ratkaisu syrjäytymisen ehkäisemiseen. Esimerkiksi hyvällä sosiaali- ja terveyshuollolla pystytään auttamaan ja tukemaan perheitä lapsen parhaan mahdollisen kasvun tukemiseen. Opettajat myös muistuttivat, että vanhempien tulisi sitoutua lapsen kasvatukseen ja olla valmiita ottamaan tukea vastaan. Kouluilla ja yhteiskunnalla on siis selkeästi omat vastuunsa ja tehtävänsä syrjäytymisen ehkäisemisessä, mutta toki myös kodeilla on tärkeä rooli lapsen kasvun tukemisessa. Koulun näkökulmasta perheiden avaimet ovat sitoutuminen kasvatukseen ja yhteistyön tekemiseen.

Rehtorit näkivät inklusion esteeksi vanhentuneet käsitykset opettajuudesta ja normaalista oppilaasta. He uskoivat uudenlaisen opettajuuden ja uusien työtapojen olevan edellytyksiä osallistumisen lisäämiseen. Rehtorien mukaan avaimet inklusion edistämiseen ovat siis opettajien käsissä. Opettajien tulee muuttaa omia suhtautumistapojaan ja käsityksiään omasta työstään ja tehtävästään sekä olla valmiita yhteistyön tekemiseen. Vanhojen rakenteiden ja käsitysten rehtorit uskoivat muuttuvan keskustelulla ja yhteistyöllä, mikä edellyttää rehtoreilta pedagogista johtajuutta ja suunnannäyttämistä. Rehtorit siis kokivat, että opettajien lisäksi myös heillä itsellään on avaimet käsissään inklusion edistämiseen. Heidän tehtävänsä on keskustelun herättäminen ja muutosjohtaminen.

Michael Fullanin (2001, 82–84) mukaan rehtoreilla on merkittävä rooli muutoksen eteenpäin luottamisessa: on rehtorista kiinni, miten uudistus toteutetaan tai toteutetaanko sitä lainkaan. Fullan tosin myöntää, että muutoksen onnistuminen on kiinni myös opettajien muodostamasta työyhteisöstä. Parhaimmillaan muutos tapahtuu siis vuorovaikutukseen perustuvan johtamisen kautta, sillä tällöin kaikki arvostavat toisiaan ja ovat sitoutuneita muutokseen. Tähän tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden näkemykset keskustelun tarpeellisuudesta ja merkityksestä on osoitus vuorovaikutteisesta johtamisesta. Voidaan siis olettaa, että tutkimuskouluilla on edellytykset inklusion edistämiseen, sillä rehtorit näkevät muutokselle tarvetta ja he uskovat muutoksen tapahtuvan vuorovaikutuksessa kaikkien koulun toimijoiden kanssa.

Niin rehtorit kuin aineenopettajat vaativat myös opettajankoulutuksen muuttamista inklusiota tukevaksi. Myös muut tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajankoulutuksella on tärkeä rooli inklusion edistämisessä. Tulevista opettajista on koulutettava oppilaiden moninaisuuden ymmärtäjiä ja yhteistyön tekijöitä. Yliopistoilla on näin ollen oma vastuunsa kaikkien yhteisen koulun rakentamisessa ja yhdet avaimet käsissään.

Olen koonnut kuvioon 5 kaikki ne tahot, joilla tutkimukseni perusteella on ratkaisunavaimet käsissään rakennettaessa kaikkien yhteistä koulua. Koulun toimijoilla opettajilla ja rehtoreilla on vastuu muutoksesta ja sen johtamisesta, kunnilla muutoksen edellyttämien resurssien lisäämisestä, opettajankoulutuksella opettajien valmiudesta kohdata muutokset ja kodeilla sitoutumisesta lapsen kasvatamiseen ja yhteistyöhön. Syrjäläinen toteaa (2002, 61), että koulun kehittäminen tapahtuu vain, jos koulut saavat aikaa, rauhaa, resurssia, koulutusta, yhteistyötä, verkostoitumista, vanhojen rakenteiden pois raivaamista, opettajan työnkuvan uudelleen arvioimista ja työtehtävien uudelleen määrittelyä ja virkarakenteen muuttamista. On siis kenties niin, että vaikka opettajien ja rehtorien ehdottamat ratkaisut eroavat toisistaan, niin niitä yhdistämällä pystyttäisiin koulua kehittämään kaikkien yhteiseksi. Koulut tarvitsevat resursseja ja aikaa, mutta myös vanhojen rakenteiden ja käsitysten arvioimista ja purkamista. Olen pyrkinyt kuvaamaan tätä yhdistelmää kuviossa 5.



Kuvio 5. Avaimet ja niiden omistajat inklusion edistämiseen

On mahdotonta kuitenkaan nyt tietää, onko rehtoreiden toivoma muutos lopulta mahdollinen. Onko siis mahdollista, että opettajat sitoutuvat inklusion periaatteisiin ja muuttavat käsityksiään omasta työstään ja tehtävästään? Ja muuttuvatko käsitykset normaalista ja poikkeavasta moninaisuuden

ymmärtämiseen? Lisäksi on vaikea ennustaa, miten julkinen talous kehittyy ja miten kehitys vaikuttaa koulujen resursointiin. Muutos on varmasti vaikea ja epäilen, että käsitysten muuttuminen vaatii aikaa ja töitä. Myös Ainscow ja Sandill (2010) toteavat, että kouluun juurtuneiden toimintamallien ja normien muuttaminen on vaikeaa, sillä kouluille asetetaan kilpailevia vaatimuksia ja koska koulun työntekijät ovat tottuneet tekemään työtään yksin. Toiveikkaasti kuitenkin ajattelen, että muutokset ovat mahdollisia ja että niiden eteen kannattaa ponnistella. Suomessa on saatu aikaisemminkin aikaan monia edistyksellisiä uudistuksia, joista yhtenä osoituksena on yhtenäinen peruskoulu. Muutokset ovat vaatineet aikaa ja laajaa yhteiskunnallista keskustelua.

Tutkimusprosessin aikana minulle heräsi ajatus siitä, että koulussa ja koulun ympärillä tapahtuu nyt suuria muutoksia, mutta muutoksen tarpeellisuudesta, vaikutuksista ja toteuttamistavoista on monenlaisia käsityksiä ja mielipiteitä. Tilanne näyttäytyy sekavana ja monimutkaisena, jossa ei ole yhteisesti jaettua ideologista pohjaa. Koulun sisällä on ristiriitaisia toiveita ja ajatuksia muutoksesta, mutta myös koulun ulkopuolelta kohdistetaan monenkirjavia toiveita ja paineita. Toisaalta kouluun kohdistetaan paineita syrjäytymisen ehkäisemisestä ja tasa-arvon edistämisestä ja toisaalta tuottavuuden ja tehokkuuden lisäämisestä. Toisin sanoen koulun toivotaan pitävän huolta kaikista oppilaista ja tarjoavan kaikille lapsille tasavertaiset lähtökohdat elämään. Samalla kuitenkin olisi varmistettava oppilaiden tietojen ja taitojen korkea taso. Kouluilla on näin ollen sekä korjaava että valmentava tehtävä. Voi hyvin olla, että koulun tulisikin pystyä näihin molempiin tehtäviin, eikä niitä tulisi asettaa vastakkain, mutta tämän tutkimuksen aineistojen valossa osa opettajista kokee nämä kaksi tehtävää ristiriitaisiksi. Osa koulun toimijoista ei koe korjaavaa tehtävää edes mieluisana – ainakaan he eivät koe pystyvänsä siihen.

Tästä syystä olisi tarpeellista käydä laajaa keskustelua koulun tehtävästä, ideologisesta pohjasta ja arvomaailmasta. Olisi keskusteltava siitä, mitä koulun todella toivotaan tekevän ja millaisilla muutoksilla ja resursseilla tavoitteisiin päästään. Vuorikoski ja Räisänen (2010) ovat myös huomanneet, että julkisessa keskustelussa opettajien vaatimukset kohdistuvat usein lähinnä koulutuspolitiikan käytännöllisiin ilmentymiin, joita ovat esimerkiksi resurssipula ja pienten koulujen lakkauttaminen. Laajempaa yhteiskunnallista pohdintaa nykypolitiikan ideologisesta arvomaailmasta ei Vuorikosken ja Räisäsen mukaan Suomessa juurikaan käydä. Oma päätelmäni onkin, että inklusion todellinen avain on laaja yhteiskunnallinen keskustelu koulun tehtävästä ja tarkoituksesta. Tarvitaan yhteisymmärrys siitä, mitä kaikkien yhteinen koulu tarkoittaa ja miksi sellaiseen on syytä pyrkiä. Monien erilaisten toiveiden ja vaatimusten sijaan tarvitaan selkeä ideologinen pohja, jonka varaan koulujen toimintakulttuurit rakennetaan ja rakentaminen mahdollistetaan.

## 7.1 Tutkimuksen arviointi

Tässä luvussa arvioin tutkimukseni uskottavuutta ja luotettavuutta, mikä jää toki lopulta lukijan arvioitavaksi. Tutkimukseni nojautuu vahvasti kahteen aineistokokonaisuuteen ja niiden analysoinnissa tekemäni valinnat ovat vaikuttaneet tutkimuksen rakenteeseen ja tutkimustuloksiin merkittävästi. Olen siksi koko prosessin ajan huomionut tulkintani luotettavuutta ja laajuutta. Olen arvioinut omaa tulkintaani, etsinyt muista tutkimuksista tukea ja perustellut valintojani kollegoilleni, ohjaajilleni ja tekstiäni lukeneille.

Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta lisää usein se, että tutkimuksessa kuvataan analyysin vaiheet tarkasti, jotta lukija voi seurata analyysin kulkua ja tuloksien syntymistä. Siten lukija voi vakuuttua tutkimuksen tuloksista ja luottaa tutkijan tekemään tulkintaan. Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti fenomenografisen tutkimukseni analyysin kulkua luvussa 4.3. ja haastatteluaineiston analyysin kulkua luvussa 4.5.

Fenomenografisessa tutkimuksessa kategorioiden luominen ja niiden nimeäminen ovat tutkimusprosessin merkittävien vaihe (Tuomi ym. 2004, 103). Tuomi ja Sarajärvi (2004, 103) huomauttavat, että tutkijan on perusteltava, miksi eri ilmaisut kuuluvat samaan tai eri kategoriaan. Ei ole olemassa yleispäteviä ja teknisiä analyysin toteuttamisen välineitä, joilla tulkintaprosessia pyritään systematisoimaan ja välttämään tulkinnan mielivaltaisuutta (Mt. 104). On tärkeää, että tutkija tietää, mitä tekee, eikä vain sovelle mekaanisesti jotain oppimaansa mallia. Olennaista on myös, että tutkija perustelee tekemänsä ratkaisut ja pohtii niitä laajasti raportissaan. (Eskola 2001, 156.) Tähän olen pyrkinyt kuvaamalla tarkasti analyysiprosessia ja kirjoittamalla laajasti yhdistävistä ja eroa tekevisistä merkityksistä ja käsityksistä, joiden perusteella olen valinnat ja kategorisoinnit tehnyt.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumisen kannalta. On kuitenkin joitakin tapoja, joilla voidaan arvioida aineiston riittävyttä. Yksi tavoista on kylläntyminen eli saturaatio, mikä tarkoittaa sitä, että aineistoa on kerätty niin paljon, että uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman valossa uutta tietoa. Ratkaisevaa laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin tulkintojen kestävyys ja syvyys. (Eskola & Suoranta 1998, 61–67.) Tässä tutkimuksessa toisen aineiston sain valmiina, enkä täten pystynyt vaikuttamaan aineiston kokoon. Toisen aineiston määrän pystyin itse päättämään. Ensimmäisen aineiston kohdalla koin, että aineiston koko oli sopiva. Sain riittävän laajan kuvan tutkittavasta ilmiöstä, mutta huomasin myös, että loppuvaiheessa uudet vastaukset eivät enää tuottaneet uusia merkityksyksiköitä. Toisen aineiston riittävyttä on hankalampi arvioida saturaation kannalta. Mielestäni sain kuitenkin kattavan vali-

koiman mahdollisista ratkaisuksista ja pystyin vertailemaan niitä keskenään. Haastatteluiden tekeminen monille koulun toimijoille olisi varmastikin tuottanut vielä enemmän ratkaisuja ja tutkimustuloksia, mutta neljä ryhmähaastattelua ja niiden annit olivat riittäviä tähän tutkimukseen.

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan siinä on tarkoitus ymmärtää ja kuvata jotakin ilmiötä (Eskola ym. 1998, 61). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijan tulee antaa lukijalle seikkaperäistä, tarkkaa ja tiheää kuvausta sekä tietoa tutkittavasta tapauksesta. Tutkijan on myös huolehdittava samalla siitä, että asioita ei yksinkertaisteta ja ilmiöiden kompleksisuudelle annetaan tilaa. Kategorisoinnissa on vaikea välttyä yksinkertaistamiselta, mutta pyrkimyksenäni ainakin on ollut tuoda julki käsitysten laaja kirjo ja ilmiön monimutkaisuus. Tutkimusta tehdessä en ole jättänyt mitään pois ja olen pyrkinyt jatkuvasti antamaan aineistolle tilaa. Toivon, että muihin tutkimuksiin vertaamalla ja aineistoon viittaamalla olen pystynyt vakuuttamaan omat tulkin-tani ja tutkimustulokseni.

## **7.2 Jatkotutkimusehdotukset**

Tutkimusprosessin aikana minulle muodostui laaja kuva suomalaisen peruskoulun tilanteesta ja niistä haasteista ja muutoksista, joita koulu nykytilanteessa kohtaa. Olen tutkimukseni toisessa osassa esitellyt keinoja ja ratkaisuja, joilla haasteisiin voitaisiin koulun työntekijöiden mielestä vastata. Heillä on kokemustensa kautta muodostunut käsitys siitä, mitkä keinot toimivat ja millä ratkaisuilla muutos saataisiin aikaan. Osan ratkaisuksista he olivat jo käytännön kokemuksen kautta todenneet onnistuneiksi ja tarpeellisiksi, sillä esimerkiksi rehtorit olivat kokeneet keskustelulla olleen merkitystä käsitysten muuttamisessa. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tietää, millaisia vaikutuksia myös muilla esitellyillä ratkaisuilla todellisuudessa olisi. Tämän tutkimuksen perusteella ajattelen, että inklusion liittyvän tutkimuksen tulee jatkossa olla ratkaisukeskeistä ja tutkimuksen tulisi pyrkiä vastaamaan muutoksen haasteisiin.

On selvää, että erityisesti inklusio yksilön projektina -kuvauskategoria sisältää sellaisia merkityksiä ja suuntia, jotka eivät ole toivottuja. Ei ole toivottavaa, että osa opettajista kokee työnsä ylivoimaisena ja että koulun arki näyttäytyy joillekin epämieluisana. Jatkossa toivonkin, että tieteellisessä tutkimuksessa keskityttäisiin esittämään ratkaisuja esittämäni kategorian haasteisiin. Mitä siis olisi uusi opettajuus ja kuinka sellainen rakentuu? Miten yksilöiden projektista tulisi yhteinen projekti?

Tästä johtuen minulle syntyi ajatus toimintatutkimuksesta, jossa koulujen tehtävänä olisi toteuttaa joitakin tässä tutkimuksessa esitetyjä ratkaisuja. Tutkimusta varten esimerkiksi opettajien työaika

muutettaisiin ja koulussa käytäisiin keskusteluja arvoista ja toimintakulttuurista. Kouluille siis annettaisiin aikaa ja ohjausta muutoksen haasteeseen vastaamiseen. Kokeilujen jälkeen tarkasteltaisiin ja arvioitaisiin muutoksien vaikutuksia. Tällaisesta ratkaisukeskeisestä tutkimuksesta olisi varmasti hyötyä niin kouluille kuin koulujen kehittäjille.

Ratkaisukeskeisen tutkimuksen lisäksi tarvitaan myös mielestäni koulun tarkoitusta ja tehtävää syvällisemmin pohtivaa ja tarkastelevaa tutkimusta. Tutkimusprosessin aikana minulle heräsi useita kysymyksiä, joista osa koski koulun ja opettajuuden tehtävää ja tarkoitusta. Heränneisiin kysymyksiin on aikojen saatossa etsitty vastauksia, mutta niihin on yksiselitteisesti tuskin mikään tutkimus pystynyt tai pystyy tulevaisuudessa vastaamaan. Minusta on kuitenkin selvää, että keskustelua herätteleviä tutkimuksia muutoksesta ja sen erilaisista vaikutuksista on tarpeellista tehdä.

## LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Opetusviraston julkaisuja A1:2011. Helsinki: Opetusvirasto.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A. 2006. Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.
- Ainscow, M. Howes, A. & Tweddle, D. 2006. Moving Practice Forward at the District Level. Teoksessa: Ainscow, M. & West, M. (toim.) Improving Urban Schools. Leadership and Collaboration. Berkshire: Open University Press. 70–80.
- Ainscow, M. & Sandill, A. 2010. The Big Challenge: Leadership for Inclusion. Teoksessa: Baker, E., McGaw, B. & Peterson, P. (toim.) International Encyclopedia of Education (Third Edition). Elsevier. 846–851.
- Amstrong F. 2008. Inclusive Education. Teoksessa: Richards G. & Amstrong F. (toim.) Key Issues for Teaching Assistants. Working in diverse and inclusive classrooms. New York: Routledge. 7–11.
- Anifatos M. & McLuskie L. 2003. On Track Toward Inclusive Education. <http://www.scribd.com/doc/124625992/On-Track-Toward-Inclusive-Education>. Luettu: 3.2.2013.
- Booth, T. 2011. The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. Prospects 41(3). 303–318.
- Carey, M. 1994, The Group Effect in Focus Groups. Planning, Implementing and Interpreting Focus Group Research. Teoksessa: Morse, J. (toim.) Critical Issues in Qualitative Research Methods. Thousand Oaks: Sage. 225–243.
- Carrington, S. & Robinson, R. 2006. Inclusive school community: why is it so complex? International Journal Of Inclusive Education 10 (4-5). 323–334.
- Croll, P. & Moses, D. 2000. Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. European Journal of Special Needs Education 15. 1–12.
- Donnelly, V. & Watkins, A. 2011. Teacher education for inclusion in Europe. Prospects 41 (3). 341–353.

- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fullan, M. 2001. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- Gao, W. & Mager, G. 2011. Enhancing preservice teacher's sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education* 26 (2). 1–16.
- Giorgi, A. 1999. A Phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology* 30 (2). 68–94.
- Huusko, M. & Palomäki, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntana kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2). 162–173.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Kansalaisaloite.fi. Kansalaisaloite tasa-arvoisesta avioliittolaista. Aloite 192. <https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/192> Luettu: 3.4.2013.
- Kitzinger, J. 1995. Qualitative Research: Introducing Focus Groups. *British Medical Journal* 311. 299–302.
- Kivirauma, J. 2001. Normaali erityisopetuksen piilo-opetus suunnitelmana. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 203–215.
- Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitteet osana peruskoulun kehittämistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. *Publications in education*. 129. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kuorelahti, M & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Kuopio: Snellman-instituutti.

- Laine, T. & Malinen, A. 2008. Arvotietoisuus arvioinnin perustana. Teoksessa Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31, 11–23.
- Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. *Työ ja ihminen* 19 (3). 350–366.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. *Acta Universitatis Tamperensis* 1502. Tampere: Tampere University Press.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere: Tampere University Press.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- 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* 16. 21–31.
- Mäkinen, M. & Mäkinen E. 2011. Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffoldig. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation [The Training of all Teachers in Diversity of Pupils. Review of Adaptation and Schooling]*, 55 (3). 57–74.
- Mäkinen, M., Nikander, E., Pantzar T. & Saari, A. 2009. Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A30. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityisopetuksen koulun yhdistymisen prosessista. *Opetushallitus moniste 5/2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niemi, A-M., Mietola, R. & Helakorpi, J., (2010). Erityisluokka elämäkulussa. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataus-

taisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Sisäasiainministeriön julkaisuja 1/2010. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Nygård, T. 1998. Erilaisten historiaa. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. Jyväskylä: Atena Kustannus.

OAJ. 2010. Lausunto valtion talousarvioesitykseksi vuodelle 2011.

[http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/page/oaj\\_internet/01fi/05tiedotteet/02lausunnot/eduskunta\\_valtion%20vuoden%202011%20talousarvioesitys.pdf](http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/page/oaj_internet/01fi/05tiedotteet/02lausunnot/eduskunta_valtion%20vuoden%202011%20talousarvioesitys.pdf). Luettu: 12.4.2013.

OAJ. 2012a. Perusopetuslain muutosesitys.

[http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/page/oaj\\_internet/01fi/05tiedotteet/01kannanotot/perusopetuslain%20muutosesitys%2011%206%202012.pdf](http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/page/oaj_internet/01fi/05tiedotteet/01kannanotot/perusopetuslain%20muutosesitys%2011%206%202012.pdf). Luettu: 12.4.2013.

OAJ. 2012b. Tiedote: Kouluille saatava uusia keinoja työrauhan turvaamiseksi.

[http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,5155954&\\_dad=portal&\\_schema=portal](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,5155954&_dad=portal&_schema=portal). Luettu: 13.4.2013.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Raportit ja selvitykset: 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2010. Edu.fi Opettajan verkkopalvelu-sivusto.

[http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille/miten\\_edistaa\\_inklusiota/kunnassa](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/miten_edistaa_inklusiota/kunnassa) Luettu: 21.2.2013

Opetushallitus. 2008. Opettajat Suomessa 2008. Helsinki: Opetushallitus

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>. Luettu: 3.2.2013.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain, lukio- lain, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain ja kunnan peruspalveluiden valtionosuudesta annetun lain 41 §:n muuttamisesta [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/koulujen\\_tyorauha/liitteet/HE\\_luonnos\\_koulujen\\_ja\\_oppilaitosten\\_tyorauha\\_\\_edistavat\\_lakimuutokset\\_\\_11\\_2\\_2013.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/koulujen_tyorauha/liitteet/HE_luonnos_koulujen_ja_oppilaitosten_tyorauha__edistavat_lakimuutokset__11_2_2013.pdf). Luettu: 14.4.2013.

OVTES 2012-2013. Kunnallinen opetushenkilöstön työ- ja virkaehtosopimus.

Paavola H. & Talib M-T. 2010. Monimuotoistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa: Kallioniemi A., Toom A., Ubani M., & Linnansaari H. (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus.

Peruopetuslaki 642/2010

Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39 (1). 39–49.

Polat, F. 2011. Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development* 31. 50–58.

Rabiee, F. 2004. Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society* 63. 655–660.

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1686. Tampere: Tampere University Press.

Sahlberg, P. 2007. Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy* 22 (2). 173–197.

Sahlberg, P. 2012. Kuka ostaisi suomalaista koulutusosaamista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 4-2012, 17–27.

Saloviita, T. 2011. Inklusio, eli ”osallistava” kasvatus. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>. Luettu: 20.2.2013.

Sharma, U. 2010. Using reflective practices of pre-service teachers for inclusive classrooms: 102–111 Teoksessa: Forlin, C. (toim.) *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Abingdon: Routledge 102–111.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*.

Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 364. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Smith, D. D. & Tyler, N. C. 2011. Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects* 41 (3). 323–339.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2013. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön raportteja ja muistiota 2012:4. Terveystieteiden 2015 -kansanterveysohjelman väliarviointi. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.

Starzenwska, A. Hodkinson, A. & Adams, G., 2012. Conceptions of inclusion and inclusive education: a critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland. *Journal of Research in Special Educational Needs* 12 (3). 162–169.

Suomen Akatemia. 2011. Tiedote: Suomalaisrekisterit osoittavat, kuinka köyhyys huono-osaisuus periytyvät. <http://www.aka.fi/fi/A/Suomen-Akatemia/Mediapalvelut/Tiedotteet1/Suomalaisrekisterit-osoittavat-kuinka-koyhyys-huono-osaisuus-periytyvat/>. Luettu: 14.4.2013

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2011a. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop\\_2011\\_2012-06-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tie_001_fi.html). Luettu: 14.4.2013.

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2011b: Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/kjarj/2011/kjarj\\_2011\\_2012-02-16\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kjarj/2011/kjarj_2011_2012-02-16_tie_001_fi.html). Luettu: 14.4.2013.

Suomen virallinen tilasto (SVT) 2012. Väestörakenne. Helsinki: Tilastokeskus. [http://pai.stat.fi/til/vaerak/2012/vaerak\\_2012\\_2013-03-22\\_tie\\_001\\_fi.html](http://pai.stat.fi/til/vaerak/2012/vaerak_2012_2013-03-22_tie_001_fi.html). Luettu: 14.4.2013.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tampere: Tampereen yliopisto

Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. *Kasvatustieteiden tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 31. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Thomas, G. & Loxley, A. 2001. *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Ballmoor: Open University Press.

- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- UNESCO, 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: Unesco.
- Vehmas, S. 2005. Erityispedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsitteellistäminen. Teoksessa: Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 22. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vesikansa S. 2008. Peruskoulu ja yksilön tarpeet. Teoksessa: Reuter, Martina ja Holm, Ruurik (toim.) Koulu ja valta. Helsinki: Like. 15–23.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajien identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. Kasvatus & Aika 4 (4). 63-81.
- Väyrynen S. 2006. Kuka kuuluu mukaan ja mitä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. Kasvatus 37 (4). 371–384.
- Wah, L. L. 2010. Different strategies for embracing inclusive education: a snap shot of individual cases from three countries. International Journal of Special Education 25 (3). 98–109.