

Joakim Kärkäs

# Koululaisten vanhempien inklusioasenteet

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Kasvatustieteen Pro Gradu tutkielma

Pääaine: erityispedagogiikka

Kesäkuu 2021

**ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND**

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto – School</b> Kasvatustieteen ja psykologian osasto	
<b>Tekijät – Author</b> Joakim Kärkäs			
<b>Työn nimi – Title</b> Koululaisten vanhempien inklusioasenteet			
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>
Erityispedagogiikka	Pro gradu - tutkielma	26.6.2021	64
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>			
<p>Tässä pro gradu tutkielmassa on tutkittu suomalaisten peruskouluikäisten oppilaiden vanhempien inklusioon liittyviä asenteita, sekä niiden suhdetta oppilaan saamaan tukeen. Lisäksi on selvitetty vanhempien kokemuksia inklusion vaikutuksista oppilaisiin. Erityisen ja tehostetun tuen päätösten määrä on ollut viime vuosina kasvava. Vanhempien inklusioasenteilla on vaikutusta inklusion toteutukseen, ja se voi olla suhteessa myös lasten asennoitumiseen. Lasten asenteet sen sijaan vaikuttavat luokan ilmapiiriin ja sosiaalisiin suhteisiin. Tämän vuoksi on tärkeää olla tietoinen vanhempien asenneilmapiiristä.</p> <p>Tutkielman tieteenfilosofinen lähtökohta on fenomenografia. Aineisto kerättiin toteuttamalla kysely vanhemmille (n: 48) ja toteuttamalla puolistukturoitu teemahaastattelu (n: 8). Analyysimenetelmänä käytettiin fenomenografista analyysiä ja aineistolähtöistä sisälönanalyysiä.</p> <p>Tutkimukseen osallistuneista vanhemmista löydettiin kuusi vastaajaluokkaa, jotka jakautuivat tasaisesti jatkumolle segregatiomyönteisestä inklusiomyönteiseen. Vastaajien lasten tuen tarve vaikutti vain vähän vanhempien vastaajaluokkaan. Tukea saavien oppilaiden ja erityisluokkalaisten oppilaiden vanhemmat suhtautuivat inklusioon hieman myönteisemmin. Yläkouluikäisten lasten vanhemmat olivat eri ikäryhmistä eniten segregatiomyönteisiä.</p> <p>Vastaajat nimesivät inklusion kielteisiä vaikutuksia myönteisiä vaikutuksia enemmän. Sisälönanalyysillä rakennettiin kaksi pääkategoriaa, jotka olivat oppilaan ulkoiset ja sisäiset vaikutukset. Tämän lisäksi alakategorioiksi muodostuivat opetus, sosiaaliset vaikutukset, mentaaliset vaikutukset ja vaikutukset koulumenestykseen. Vanhemmat kokivat, että inklusio edistää erilaisuuden hyväksymistä ja sosiaalisia taitoja, mutta vähentää tuen saamista. Lisäksi vanhemmat kaipasivat lisää resursseja ja koulutusta henkilökunnalle.</p> <p>Tutkimusten tulosten perusteella vanhempien asenteisiin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Vanhempien kehitysehdotusten mukaisesti tulisi luokkakokoja pienentää, tukea lisää, henkilökunnan koulutusta parantaa, ja erityisluokkia hyödyntää tarpeiden mukaisesti.</p>			
<b>Avainsanat – Keywords</b> Erityisopetus, inklusio, vanhemmat, asenteet, näkemykset, peruskoulu, inklusiivinen malli			

## ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Philosophical Faculty		<b>Osasto – School</b> School of Educational Sciences and Psychology	
<b>Tekijät – Author</b> Joakim Kärkäs			
<b>Työn nimi – Title</b> Inclusion attitudes of parents of comprehensive school children			
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>
Special Education	Master's thesis	26.6.2021	64
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>			
<p>The purpose of this master's thesis was to study the attitudes and views of parents of comprehensive school children, about inclusion in education. The aim was to create different categories of attitudes, and also to find out what kind of effects the parents think inclusion has to their children. Attitudes of parents have an effect on implementation of inclusive education. It also might have an influence on children's attitudes. Children's attitudes on the other hand have an influence on classroom atmosphere and social relations between pupils. Hence it is important to be aware of parental attitudes.</p> <p>This study is based on phenomenographic philosophy of science. Data was collected by semistructured interviews (n:8) and online inquiry (n:48). Used analysis methods were phenomenographic analysis and databased content analysis.</p> <p>Parents attending the study could be allocated to six different categories. The categories of attitude could be placed on an axel from segregation favorable to inclusion favorable. Special needs of the children had a little effect on the attitude of the parents. Those parents whose children had a need for support, were slightly more inclusion favorable. The parents of upper comprehensive school pupils were most segregation favorable of all the age groups.</p> <p>Subjects of the study named more negative effects of the inclusion, that positive. Main categories of effect were internal- and external effects. Subcategories were teaching, social effects, mental effects and effects on the school success. Parents felt that inclusion enhances understanding difference and learning social skills. They also felt that it is harder to get support in inclusive education system. Parents thought that more resources and education is needed for school professionals.</p> <p>According to the results, more attention should be paid to the attitudes of parents. Based on suggestions of the parents, school groups should be smaller, more support offered, extra staff training added, and special classes should be used when necessary.</p>			
<b>Avainsanat – Keywords</b> Special education, inclusion, parents, attitudes, views, prejudice, primary school			

## Sisällys

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAUSTA</b> .....	<b>7</b>
2.1	Inklusio, integraatio ja segregatio osana koulutusta.....	7
2.2	Erityisopetus ja kolmiportainen tuki Suomessa .....	10
2.3	Asenteiden muodostuminen ja inklusio.....	12
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>18</b>
4.1	Fenomenografia tieteenfilosofisena lähtökohtana .....	19
4.2	Tutkimuksen kohdejoukko.....	19
4.3	Tutkimusaineisto ja tiedonhankinta .....	21
4.4	Tutkimusaineiston analyysi .....	22
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>29</b>
6.1	Vanhempien inklusioasenteet.....	29
6.2	Vanhempien näkemykset inklusion vaikutuksista oppilaisiin .....	36
6.3	Oppilaiden tuen tarpeen suhde vanhempien inklusioasenteisiin.....	38
6.4	Lasten iän suhde vanhempien inklusioasenteisiin.....	40
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>42</b>
7.1	Vanhempien asenteiden taustalla kokemukset lasten opetuksesta .....	43
7.2	Inklusion taustalla vaikuttavat opetusmenetelmät ja resurssit .....	45
7.3	Jatkotutkimusehdotukset.....	48
<b>8</b>	<b>LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS</b> .....	<b>49</b>
<b>9</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>52</b>
<b>10</b>	<b>LIITTEET (3)</b> .....	<b>57</b>

## 1 JOHDANTO

Tämä kasvatustieteen pro gradu tutkielma käsittelee peruskouluikäisten lasten vanhempien inkluusio asenteita, sekä pyrkii löytämään erilaisia asenneluokkia vanhempien keskuudesta. Tutkielmassa on tutkittu kahden vanhempien ryhmän asenne-eroja sisällönanalyysin ja fenomenografisen analyysin keinoin. Nämä ryhmät ovat yleisen tuen piirissä olevien lasten vanhemmat, ja erityisen tai tehostetun tuen piirissä olevien lasten vanhemmat.

Jako kahteen rinnakkaiseen ryhmään jo ennen tutkielman analyysia on tehty sen vuoksi, että tutkimuskysymyksenä on näiden ryhmien väliset ajattelun erot. Tällaiselle vertailulle on tarvetta, sillä vaikka inkluusio on näennäisesti yhdistänyt yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaat samoihin luokkiin, arkipuheessa kohtaamme yhä diskursseja, joissa jaetaan oppilaat kahteen piiloryhmään tuen tarpeen mukaisesti. Olen myös itse kohdannut tilanteita, joissa esimerkiksi vanhemmat kokevat, että koulutuksen laatu on heikentynyt, kun luokkaan on siirretty tukea tarvitseva oppilas, tai vaihtoehtoisesti, kun tuettavaa oppilasta ei ideologisista syistä ole voitu siirtää erityisluokkaan.

Vanhempien näkemykset ja asenteet voivat vaikuttaa heidän lastensa näkemysten muodostumiseen. Jos vanhempi on jyrkästi inkusiivista järjestelmää vastaan, voi lapsi saada vaikutteita vanhemmaltaan, ja siirtää kyseisen asenteen myös lasten luokkaympäristöön. Jyrkät, tiettyä ihmisryhmää tukea tarvitsevia oppilaita koskevat näkemykset voivat aiheuttaa

lapsiryhmän sisällä polarisaatiota ja eriytyvyyttä. Pahimmillaan tämä kehityskulku saattaa johtaa tiettyjen oppilaiden kiusaamiseen tai jopa syrjäytymiseen .

Lisäksi on huomioitava, että mikäli inklusioon osallisena olevat henkilöt eivät tue tai jaa lopputuloksen kannalta oleellisia periaatteitavoimyy myös sen toteutuksessa olla haasteita (Boyle, Topping, JindaL-Snape & Norwich, 2011, 169). Näin ollen inklusion toteutus voi epäonnistua, mikäli siihen osallisena olevien lasten vanhemmat eivät tue sitä.

Edellä esille nostettujen näkökohtien vuoksi on tärkeää selvittää, millaisia asenteita näiden kahden eri oppilasryhmän vanhempien keskuudesta löytyy, ja eroavatko ne toisistaan. Lisäksi tutkielma avaa sitä, kuinka segregatio- tai inklusiomyönteisiä vanhempien asenteet ylipäättään ovat. Mikäli vanhempien asenteet ja näkemykset ovat voimakkaan erilaisia tai ylipäättään negatiivisia, olisi syytä pohtia onko niille tarvetta tehdä jotakin. Kunnat ja oppilaitokset pystyvät omalla viestinnällään, käytänteillään ja yhteydenpidollaan vaikuttamaan vanhempien saaman tiedon määrään ja laatuun, sekä siten myös heidän asenteisiinsa.

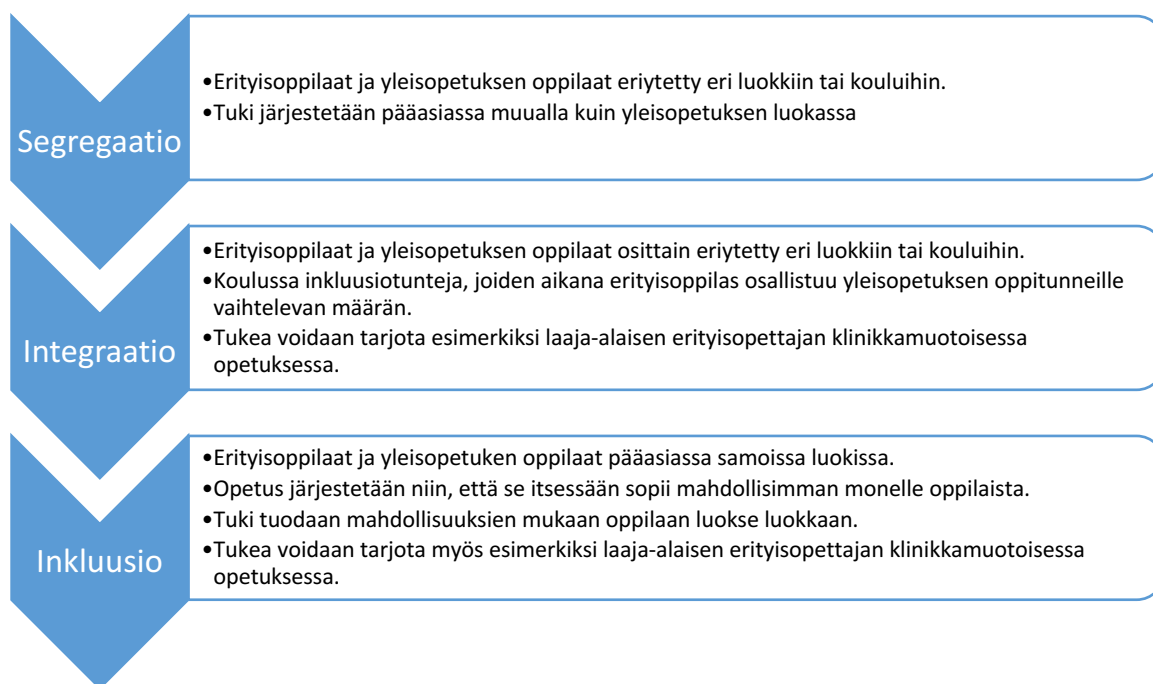
Tutkielma etenee teoriakatsauksen ja käsitteiden määrittämisen kautta tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen avataan metodologisia lähtökohtia ja aineiston analyysiä. Lopussa esitellään tutkielman tulokset, pohditaan saatuja tuloksia, sekä tarkastellaan tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä.

## **2 TUTKIMUKSEN TAUSTA**

### **2.1 Inkluisio, integraatio ja segregatio osana koulutusta**

Julkisen koulutuksen alusta saakka on keskusteltu, kuinka tulisi toimia ”vaikeasti opettavien” oppilaiden kanssa. Tämän vuoksi oppilaat on totuttu jakamaan erilaisiin kategorioihin, joiden olemus on juurtunut koulutuskentälle. Psykologisen ja lääketieteellisen ajattelun myötä otettiin alunperin käyttöön segregatiivinen järjestelmä, jossa oppilaat on jaettu eri luokkiin koetun älykkyyden mukaan. Sittemmin siirryttiin neuropsykiatristen diagnoosien mukaiseen jaotteluun, jossa erityisluokat säilyivät rinnakkaisena koulutusjärjestelmänä. (Hjörne 2016, 543–546.) Segregaation ydinajatuksen voi siis tiivistää siihen, että oppilaita jaettiin eri opetusryhmiin heidän ominaisuuksiensa mukaan.

Jako erityisoppilaisiin ja yleisopetuksen oppilaisiin on nähty kirjallisuudessa ja tutkimuksessa ongelmallisena jo kauan (Ahtiainen 2017, 19). Suomessakin segregatiivinen koulutusmalli on ollut historiallinen lähtötilanne, ja esimerkiksi ”heikkomielisiä” oppilaita on sijoitettu melko tiukasti omiin eroteltuihin kouluihinsa aina 1960-luvulle saakka (Jahnukainen 2011, 491–492). Kuviossa 1 segregatio esitetään ensimmäisenä erityisopetuksen mallien vaiheena. Sen ytimenä on oppilaiden erottelu, ja tuen antaminen yleisopetuksen luokan ulkopuolella.



KUVIO 1 – Erityisopetuksen muodot kootusti teoriasta, segregatiivisesta inklusiiviseen.

Erityisopetusjärjestelmän seuraavana vaiheena käyttöön on otettu integroiva järjestelmä (kuvio 1). Hotulainen ja Takala (2014, 140) tiivistävät, että integraatiolla tarkoitetaan väliaikaista sijoittamista yleisopetuksen ryhmään. Integraatio kehitettiin korvaamaan vanha segregoiva koulutusjärjestelmä, mutta ongelmaksi muodostui kuitenkin se, ettei oppilaita edelleenkään kohdeltu samalla tavalla, vaan nyt he olivat integroituja oppilaita, jotka yhä poikkesivat valtavirrasta (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 119).

Jotta integraatioajattelun lopulliseen tavoitteeseen oltaisi pääty, tarvittiin näkökulmamuutos, jossa oppilaita ei enää jaoteltaisi erilaisiin ryhmiin (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 119). Tästä tulokulmasta voidaan inklusion katsoa olevan seuraava vaihe erityisopetuksen kehityksessä (kuvio 1). Inkluisio vie pidemmälle jo integraatiomalliin sisältyneen ideologisen tavoitteen: oppilaita ei lähtökohtaisesti pidä jakaa normaaleihin ja epänormaaleihin, tai tukea tarvitseviin ja niihin, jotka eivät tarvitse tukea. Felder (2021, 137) tiivistää integraation ja inklusion eron niin, että integraatiossa lähtökohta on pelkkä erilaiseksi todettujen oppilaan fyysinen yhdistäminen yleisopetuksen luokkaan, kun taas inklusiossa katse kääntyy ympäröivään yhdyskuntaan: Kuinka koulun rakenteiden ja yhteiskunnan on muututtava, jotta kaikki lapset voitaisiin hyväksyä ja opettaa yhdessä.



Inklusio -käsitettä käytetään yleisesti suomalaisessa koulukontekstissa. Sen merkitys kansainvälisessä kirjallisuudessa kuitenkin vaihtelee, eikä yhtenäistä yleisesti hyväksyttyä määritelmää ole pystytty luomaan. (Ahtiainen 2017, 20; Boyle ym 2011, 168). Inklusion tausta on vahvasti kansainvälinen, sillä sen juuret juontuvat vuonna 1989 tehtyyn lapsen oikeuksien sopimukseen, sekä vuonna 1994 tehtyyn UNESCO:n Salamancan julistukseen (Boyle ym. 2011, 168). Inklusiivisessa mallissa oppilaat, joilla on erityisen tuen tarvetta, opetetaan pääasiassa lähikouluissa, ja he osallistuvat koulun toimintaan siinä missä muutkin oppilaat. Esimerkiksi espanjalaisessa lainsäädännössä inklusion tavoitteiksi on asetettu laadukas opetus kaikille yksilöllisistä ominaisuuksista huolimatta. Siihen sisältyy yhdenvertaisuus, mahdollisuuksien tasa-arvo ja syrjimättömyys, jotka tukevat yksilöllistä kehitystä. (De Luis 2016, 172.)

Inklusion ideaalin kuvaaminen voi olla haastavaa. Usein lähdetään liikkeelle siitä, että tietyt oppilaat yhdistetään vertaisryhmään, ja päällimmäisenä korostetaan lähikouluperiaatetta. Tällaisessa ajattelussa tullaan kuitenkin itsessään luomaan segregatiota, kun ajatellaan, että joku henkilö ominaisuutensa vuoksi ylipäättään tarvitsee integroida vertaisryhmään. (Ahtiainen 2017, 20; Hodkins 2010, 62.) Laajemmin tulkittuna inklusiossa ei ole kuitenkaan kyse pelkistä koulussa toteutettavista opetusjärjestelyistä. Ainscown (2000, 7) mukaan pelkkä oppilaiden yhteen tuominen ei ole riittävää. Hän korostaa, että jokainen oppilas on yksilöllinen, ja jokaisella on omat vahvuutensa, sekä kokemuksensa. Erilaisuuden hyödyntäminen kouluympäristössä voi virittää mahdollisuuksia erilaisille oppimiskokemuksille, ja lisätä myös oppilaiden kykyä ymmärtää erilaisuutta.

Yhteiskunnallisessa inklusiivisessa ajattelussa erilaisuudesta pyritään tekemään uusi normaali. Lähtökohtana tulisi olla, että inklusiolla olisi niin vahva perusta, ettei sen toteuttaminen enää herättäisi huomiota. Sen tulisi laajasti ulottua kehitysvammojen ja oppimisvaikeuksien lisäksi yleisesti esimerkiksi sukupuoleen, seksuaaliseen suuntautumiseen, ikään, kulttuuriin ja sosiaaliseen statukseen. (Hodkins 2010, 62.) Onkin johdonmukaista ajatella, että kun oppilaita ei kouluissa erotella eri luokkiin esimerkiksi sukupuolen tai sosiaalisen statuksen mukaan, miksi niin pitäisi tehdä oppimisvaikeuden tai vammaisuuden vuoksi. Inklusiivinen opetus on samalla myös ihmisoikeuskysymys, sillä segregatiivinen tapa toteuttaa erityisopetusta voidaan nähdä olevan vastoin lasten ihmisoikeuksia ja sosiaalisia oikeuksia (Pilj 2016, 555).

Yksi tärkeä tekijä onnistuneessa inklusion toteutuksessa on tarjottava opetus. Inklusiivisen luokan opettajan on suunniteltava opetuksensa niin, että hän huomioi opetuksessaan kaikki luokan oppilaat. Opettajan on kehitettävä sellaisia työskentelyn tapoja, joissa koko luokka otetaan työskentelyyn mukaan, ja samalla jokaisen oppilaan omat henkilökohtaiset ominaisuudet huomioidaan. (Ainscow 2000, 3–4.) Tällaisessa ajattelussa ei keskitytä siihen, kuinka oppilas saadaan sopeutumaan opetukseen, vaan kuinka opetus toteutetaan niin, että se soveltuu mahdollisimman hyvin kaikille luokan oppilaille. Lakkala ja Määttä (2011, 34–36) esittävät että joustavuus, sekä vaihtelevat tehtävät ja monipuolinen opetus luovat ympäristön, jossa inklusion toteutuminen helpottuu.

Vaikka edellä mainitut tutkimukset puoltavat vahvasti inklusion käyttöä, ei kysymys käytännön tasolla ole kuitenkaan niin yksinkertainen. Simmons ja Bayliss (2007, 19) toteavat, että kirjallisuudessa on yleisesti hyväksyttyä, ettei inklusiivinen opetusmalli ole välttämättä toimiva esimerkiksi sellaisille oppilaille, joilla on useita päällekkäisiä oppimisvaikeuksia, tai joiden oppimisvalmiudet eivät jostakin yksilöllisestä syystä riitä takaamaan oppimista yleisopetuksen luokalla. Tällöin on uskottu, että esimerkiksi segregatiivinen erityiskoulu voi palvella oppilaan tarpeita paremmin.

## **2.2 Erityisopetus ja kolmiportainen tuki Suomessa**

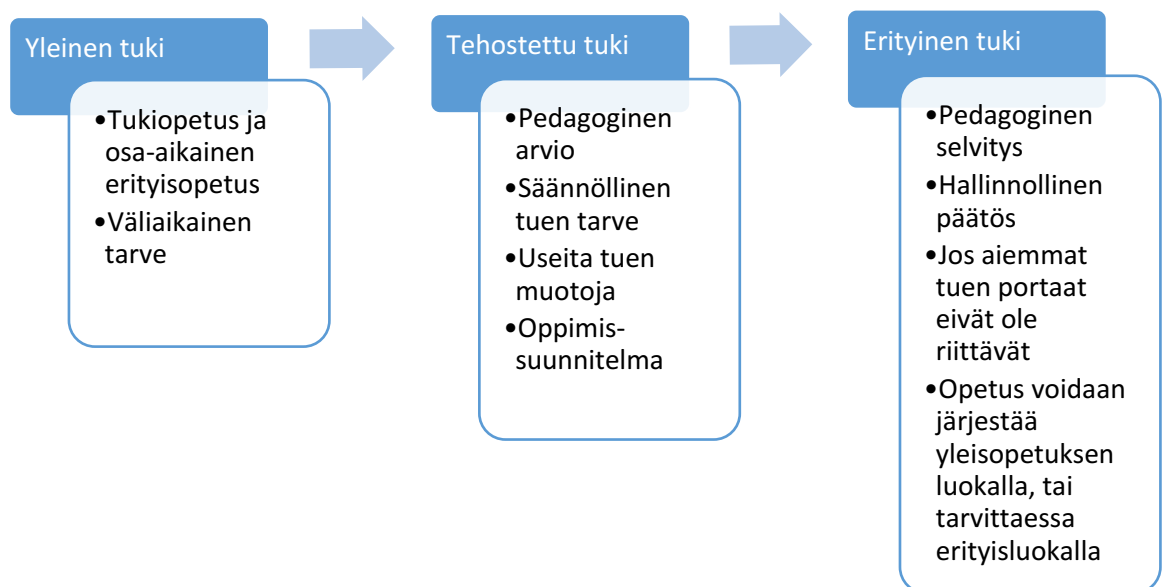
Erityisopetusta uudistettaessa tavoitteena on ollut vähentää tarpeettomia oppilaiden siirtoja erityisopetukseen, ja helpottaa tuen tarjontaa. Valta tukipäätösten tekemisessä on haluttu antaa erityispedagogiikan ammattilaisille, ja siten varmistaa, että päätökset tehdään pedagogisten arvioiden pohjalta. (Pulkinen & Jahnukainen 2016, 177.) Lainsäädäntöön onkin erikseen kirjattu, millaisia selvityksiä ja päätöksiä kussakin vaiheessa on tehtävä.

Nykyinen erityisopetusmalli Suomessa on kolmiportainen. Siinä oppilaat jaetaan yleiseen-, tehostettuun-, tai erityiseen tukeen. Mallin lähtökohtana on, että oppilas siirtyy omien tarpeidensa mukaisesti tukitasolta toiselle. (Ahtiainen 2017, 22.) Mallissa huomioidaan niin sanottu pienimmän haitan periaate, jossa oppilaaseen kohdistettavat tuki ja rajoitustoimenpiteet pyritään pitämään mahdollisimman pieninä, jolloin tätä ei esimerkiksi siirretä erityis-

luokkaan tai -kouluun, jos opetuksen järjestämiselle on riittävät puitteet yleisopetuksen luokassa omassa lähikoulussa. (Jahnukainen 2011, 493; Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xo 2010, 355.)

Perusopetus ja siihen sisältyvä erityisopetus Suomessa pohjaa perusopetuslain (628/1998) 16–18 §:ään. Siinä todetaan, että oppilaalle on järjestettävä tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta väliaikaisen tarpeen mukaisesti. Lisäksi oppilas voidaan siirtää tehostetun tuen piiriin, mikäli tuen tarve on säännöllistä tai sisältää useita eri tuen muotoja. Tehostettuun tukeen siirtyessä on oppilaalle laadittava oppimissuunnitelma. Siirtymisen täytyy perustua moniammatilliseen pedagogiseen arvioon.

Kolmas laissa mainittu porras on erityinen tuki, joka otetaan erillisellä hallinnollisella päätöksellä käyttöön, mikäli ennalta saatu tuki ei ole riittävää. Päätöksen on pohjaututtava moniammatillisesti laadittuun pedagogiseen selvitykseen. Erityisen tuen piiriin siirretyn oppilaan opetus voidaan toteuttaa edelleen samassa yleisopetuksen ryhmässä, osittain tai kokonaan erityisluokassa, tai muussa soveltuvassa paikassa. (Perusopetuslaki 628/1998, 16–18 §). Kuviossa 2 on tiivistetty kolmiportaisen tuen muodot järjestyksessä lievimmästä vahvimpaan.



KUVIO 2 – Kolmiportaisen tuen malli perusopetuslain mukaisesti.

Käytännön tasolla kouluissa tuen portaista ja oppilaan sijoittumisesta niihin vastaavat luokanopettaja, aineenopettaja ja erityisopettaja yhdessä. Tarpeen mukaan myös esimerkiksi koulupsykologi tai sosiaalityöntekijä voivat osallistua tuen suunnitteluun, jos sille nähdään tarvetta. (Pulkkinen & Jahnukainen 2016, 177.) Todellisuudessa ohjeistuksista riippumatta moniammatillisuuden määrä tuen päätöksiä tehtäessä voi siis vaihdella opetuksen järjestäjistä riippuen. Pulkkisen ja Jahnukaisen (2016) tutkimuksessa todettiin myös, että toisinaan esimerkiksi kunnan korkeammat viranhaltijat pyrkivät toiminnallaan vaikuttamaan erityis-tuen päätösten vähentämiseksi, mutta todellinen päätösvalta asiassa on kuitenkin kou-lulla.

Yksi tuen toteutumisen kannalta merkittävä tekijä on resurssit, jotka opetuksen järjestäjällä on käytettävissään. Resursseiksi voidaan laskea niin luokkakoon pitäminen tarpeeksi mata-lalla, erityisopettajien määrä, avustajat, kuin myös oppimateriaalit. Pulkkisen ja Jahnukaisen (2016, 181) tutkimuksessa vastaajat ilmoittivat, että näitä resursseja säätelee kouluissa ilme-nevän tuen tarve. Suurin osa vastaajista kuitenkin koki, ettei saadut resurssit vastaa tuen tarpeeseen, vaikka asiaa tarkastellaan vuosittain oppilaiden vaihtuessa.

### **2.3 Asenteiden muodostuminen ja inklusio**

Tässä tutkielmassa tarkastellaan vanhempien inklusionäkemyksiä ja asenteita. Termejä käytetään toisilleen rinnakkaisina synonyymeina, sillä ne ovat hyvin lähellä toisiaan, ja niiden välistä yhteyttä on vaikeaa katkaista. Näiden lisäksi fenomenografisessa tutkimusperinteessä puhutaan termistä käsitys. Huuskon ja Paloniemen (2016, 164) mukaan fenomenografisesta lähtökohdista tarkasteltuna käsityksellä tarkoitetaan mielipidettä laajempaa kokonaisuutta. Sitä kuvataan eräänlaisena merkityksenantoprosessina.

Inklusioon liittyy julkisessa keskustelussa vahvoja asennelatauksia ja näkemyseroja. Niin päättäjillä, koulujen henkilöstöllä, kuin vanhemmillakin on tyypillisesti näkemys siitä, kuinka hyvin tai huonosti toimiva järjestelmä inklusio on. Esimerkiksi Alankomaissa moni päättäjä, vanhempi ja opettaja kokee, että myös erityisen tuen oppilaiden on päästävä opis-kelemaan lähikouluissa yhdessä yleisopetuksen oppilaiden kanssa (Pilj 2016, 555). Vanhem-

pien inklusioasenteilla on suuri merkitys inklusion toteutuksessa. Schmidt, Krivec ja Bastic (2020, 698) toteavat että vanhemmat ovat niiden henkilöiden joukossa, jotka vaikuttavat eniten inklusion muutosprosessiin ja toteutuksen standardeihin.

Asennetta voidaan kuvata jotakin asiaa, esinettä, ihmistä tai ideaa arvioivana mielentilana. Sen muodostuminen ja säilyminen on kokonaisuus, josta on luotu useita keskenään eroavia teoreettisia malleja. (Bohner & Dickel 2011, 392.) Zimmermanin, Heuerin ja Maun (2018, 979) mukaan asenteiden muodostumiseen ja muuttumiseen vaikuttavia tekijöitä on kolme: tieto (information), järkeily (reasoning) ja sosiaalinen konteksti (group processes). Tiedolla tarkoitetaan sitä, millaisia yksityiskohtia tai yleisiä periaatteita asiaan liittyen yksilö on sisäistänyt. Lisätiedon saaminen ei välttämättä suoraan johda oman näkemyksen muuttumiseen, mutta se voi Zimmermanin ym. (2018, 975) mukaan johtaa parempaan tietoisuuteen asiaan liittyvistä tekijöistä, tai parempaan osatekijöiden yhdistelykykyyn. Asenteen muuttuminen on monimutkainen prosessi, eikä sen käynnistymiseen riitä pelkkä uusi tieto. Yksilön on haettava muististaan käsittelyyn asiakokonaisuuteen liittyvä asenne, ja korvata tai muokata sitä saamiensa uusien tietojen pohjalta (Bohner & Dickel, 2011, 397).

Toinen Zimmermanin ym (2018, 975) tutkimuksessa avattu osatekijä asenteiden muutokseen on järkeily tai perustelu, jossa yksilö johdetaan pohtimaan omien asenteiden taustatekijöitä ja syitä. Kun yksilö joutuu tarkastelemaan omia näkemyksiään, hän usein tulee paremmin tietoiseksi asiakokonaisuuteen vaikuttavista osista ja samalla omista näkemyksistään. Kolmantena emt. tutkimuksessa esitettiin ryhmäprosessin tai vapaasti suomennettuna sosiaalisen kontekstin vaikutusta asenteiden muodostumiseen ja muuttumiseen. Tutkijat toteavat, että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ryhmäkeskusteluissa asentaisiin voi vaikuttaa esimerkiksi yleisen hyvän tavoittelu, ryhmäpolarisaatio, sekä laumaeffekti.

Kokonaisuudessaan on siis hyvä tiedostaa, että yksilön asenteet harvoin muodostuvat tyhjiössä, vaan yhdistyvät tai eriytyvät toisten samassa ympäristössä toimivien yksilöiden näkemysten kanssa. Myös yksilön sisäinen näkemyksenmuodostusprosessi koostuu eri vaiheista, joihin liittyy saatavilla olevan tiedon määrä ja laatu, sekä järkeily, jota yksilö itse tai jonkun virikkeen laukaisemana toteuttaa. Näin ollen inklusioon liittyvät asenteet, joita vanhemmilla on, eivät ole sisäsyntyisiä, vaan rakentuvat pitkän prosessin myötä osana omaa sosiaalista viitekehystä. Asenteet voivat kuitenkin olla hyvin pysyväluonteisia. Bohner ja Dickel (2011, 393) kuvaavat, että teoriassa asenteet voivat linkittyä pitkäkestoiseen muistiin

esimerkiksi jonkin objektin tai mielen edustuksen mukana. Tällöin kyseisen objektin kohtaaminen aiheuttaa asennereaktion ihmisen mielessä. Yhteen objektiin liittyviä asennekokonaisuuksia voi heidän mukaansa olla monia, ja niiden keskinäiset vahvuudet voivat vaihdella.

Asenteiden tarkastelun merkitys on suuri, sillä asenteet vaikuttavat yksilön toimintaan erilaisissa arjen tilanteissa. Asenne voi vaikuttaa valikoivasti ihmisen tiedonkäsittelyn prosesseihin, jolloin yksilö esimerkiksi jättää huomiotta asiaan liittyviä tietoja, jotka eivät ole linjassa hänen asenteensa kanssa. Lisäksi huomiota on kiinnitettävä tutkimustuloksiin, joiden mukaan asenne voi siirtyä keskustelun yhteydessä puhujalta kuulijalle. Tällöin esimerkiksi puhujan ollessa negatiivinen keskustelun kohteena olevaan henkilöön liittyen, on todennäköistä, että myös kuulijan asenne kyseistä henkilöä kohtaan voi muodostua negatiiviseksi. (Bohner & Dickel 2011, 395) Koulukontekstiin sovitettuna asiasta voi seurata, että vanhemman puhuessa inklusiosta tai erityistä tukea tarvitsevista oppilaista tietyllä asennelatauksella, myös lapsen asenne voi muodostua vanhemman asennetta mukailevaksi.

Inklusioasenteista löytyy melko vähän Suomalaista tutkimusta. Opettajien näkemyksiä on kartoitettu jonkin verran esimerkiksi opinnäytetöissä. Vanhempien näkemyksiä inklusiosta ovat tutkineet vain Hotulainen ja Takala (2014). Heidän tutkimuksensa keskittyi erityisluokilla opiskelevien lasten osittaista integroimista yleisopetukseen, ja tähän prosessiin liittyviä vanhempien näkemyksiä. Tutkimuksessa todettiin, että suurin osa vanhemmista koki inklusion positiivisena asiana, mutta ne joiden lasten inklusiivisessa opetuksessa on ollut ongelmia, kokevat ihmisen kokonaisuudessaan negatiivisempänä (Hotulainen & Takala 2014, 151).

Kansainvälistä tutkimusta aiheesta löytyy enemmän (Rafferty & Griffin 2005; Su, Guo & Wang 2020; Schmidt ym 2020; Paseika & Schwab 2020; Pilj 2016). Esimerkiksi Rafferty ja Griffin (2005) ovat tutkineet määrällisiä menetelmiä hyödyntäen kehitysvammaisten ja normaalisti kehittyneiden lasten vanhempien inklusioasenteita esikoulukontekstissa. Samoin varhaiskasvatuksen osalta inklusioasenteita ovat tutkineet Kiinassa Su, Guo ja Wang (2020, 950). Heidän mukaansa inklusioon liittyvän asennetutkimuksen ongelmana on, että vanhempien asenteita inklusion suhteen on tutkittu painottaen niitä vanhempia, joiden lap-

silla on tuen päätös. Toisaalta olisikin syytä siirtää painopistettä enemmän niihin vanhempiin, joiden lapsilla ei ole tuen tarvetta, sillä inklusio vaikuttaa vahvasti myös heihin, ja he inklusioon.

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkielmassa tutkimustehtävänä oli selvittää vanhempien inklusioasenteita 2020-luvun Suomessa. Tutkielman tarkoituksena oli perehtyä näihin asenteisiin vertailemalla eri vanhempainryhmiä. Näitä ryhmiä ovat erityisluokkalaisten ja yleisopetusluokkalaisten vanhemmat, sekä erityisen-, tehostetun- ja yleisen tuen oppilaiden vanhemmat. Samalla tarjoutui mahdollisuus tarkastella vanhempien havaitsemia inklusion vaikutuksia. Vaikka muiden ryhmien inklusioasenteita on tutkittu reilustikin, on vanhempien asenteiden tutkiminen jäänyt vähemmälle (Paseka & Schwab 2020, 256). Vanhempien inklusioasenteiden tutkiminen on tärkeää, sillä heillä on merkittävä rooli inklusiivisen koulun kehittämisessä ja toteuttamisessa. Torgbenun, Oginnin, Opokun, Nketsian ja Agyei-Okyeren (2021, 378) tutkimuksessa painotetaan, että päättäjien on saatettava opettajat ja vanhemmat mukaan rakentamaan paremmin toimivaa koulutusjärjestelmää. Erityisopetus on jatkuvasti muokkautuva kasvatustieteen osa-alue. Sen kehittämisen on oltava tietoista ja kaikki osapuolet osallistavaa.

Tutkimuskysymysten asettamisessa taustateorianäkökulmaksi käytettiin Martonin (1981, 177–178) artikkelia, jossa kuvataan teoria toisen asteen tutkimusnäkökulmasta. Ensimmäisen asteen näkökulmalla Marton tarkoittaa tutkimusta, jossa selitetään jotakin ilmiötä tai asiaa. Tällöin tutkimuskysymys voisi esimerkiksi kuulua ”Miksi matematiikkaa opetetaan kouluissa?”. Toisen asteen näkökulma sen sijaan pureutuu ihmisten henkilökohtaisiin näkemyksiin tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin tutkimuskysymys muotoiltaisiin seuraavalla tavalla: ”Mitä ihmiset ajattelevat siitä, miksi matematiikkaa opetetaan kouluissa?”



Martonin (1981, 183) luomassa esimerkissä opiskelijoille on annettu tietoa haastavasta fysiikan ilmiöstä. Kun myöhemmin tutkitaan kuinka opiskelijat tuon ilmiön ymmärtävät, voidaan havaita erilaisia ymmärtämisen kategorioita. Selkeässä luonnontieteellisessä esimerkissä voidaankin löytää oikeita ja vääriä ymmärtämisen muotoja. Jo tällaisessa suoraan opetetussa ilmiössä löydetään siis vaihtelua. Voitaneen olettaa että esimerkiksi tutkielman aiheena oleva inkluusio voi käsitteenä saada vielä enemmän muotoja ihmisten ymmärryksessä. Sitä ei varsinaisesti opeteta vanhemmille, vaan tietoa saadaan eri ammattilaisilta, verkosta, keskustelupalstoilta ja osana arjen vuorovaikutusta.

Martonin toisen asteen tutkimusnäkökulmaan pohjaten tutkimuskysymykset on muotoiltu niin, että niissä ilmaistaan tutkittava ryhmä, sekä se mitä heidän näkemyksistään tutkielmassa halutaan selvittää. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Millaisia asenteita peruskouluikäisten oppilaiden vanhemmilla on inkluusiosta?
- 2) Mikä vaikutuksia inkluusiolla on oppilaisiin heidän vanhempiansa mielestä?
- 3) Miten tuettujen ja tukemattomien oppilaiden vanhempien inkluusioasenteet eroavat toisistaan?
- 4) Miten eri luokka-asteiden oppilaiden vanhempien inkluusioasenteet eroavat toisistaan?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on ihmisten omien kokemusten ja näkemysten tutkiminen. Laadullisessa tutkimuksessa erilaisten teorioiden luominen ei ole keskiössä, vaan sen sijaan voidaan tuoda esiin esimerkkejä ja tyypittelyjä. Tärkeässä roolissa on tutkimukseen osallistuvien kokemukset, niiden tulkinta ja asettaminen järkevään suhteeseen tutkitavan ilmiön kanssa (Juvakka & Kylmä 2007, 16; Puusa & Juuti 2020, 56, 73.) Tämä tutkielma on laadullisin menetelmin toteutettu. Siinä tavoitteena ei ole luoda yhtenäistä teoriaa inkluusiosta tai sen olemuksesta, vaan tyypitellä vanhempien asenteita erilaisiin luokkiin laadullisin menetelmin.

Laadullisen tutkimuksen tärkeys piilee siinä, että sen avulla voidaan antaa tilaa moniäänisyydelle, ja niille näkökulmille, jotka eroavat valtavirrasta. Tämä on tärkeää, sillä ihmistieteissä ei pystytä saavuttamaan yhtä totuutta, vaan erilaisia tulkintoja siitä. (Puusa & Juuti 2020, 58.) Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen ero korostuu aineiston muodossa. Laadullisen tutkimuksen kentällä keskitytään pääasiassa tekstimuotoiseen aineistoon numeerisen sijaan (Juvakka & Kylmä 2007, 16; Puusa & Juuti 2020, 73; Alasuutari 2011, 27–32).

Yksi tärkeä huomioitava seikka laadullisessa tutkimuksessa on Juvakan ja Kylmän (2007, 16) mukaan ihmislähtöisyys. Tutkimuksen kohteet ovat kanssaihmissiä, jotka jakavat saman maailman tutkimuksen tekijöiden kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa ei pystytä asettautu-

maan täysin ulkopuolelle tutkittavasta ilmiöstä, vaan on ymmärrettävä oma osallisuus ilmiön kuvaamisessa. Myös tämän tutkielman tekijänä oli koko prosessin ajan kuljetettava mukana omia asenteita, ja pyrkiä ehkäisemään niiden vaikutuksia tutkielman tuloksiin.

#### **4.1 Fenomenografia tieteenfilosofisena lähtökohtana**

Tiedonhankinnan strategiana tutkielmassa käytettiin fenomenografiaa. Fenomenografisin keinoin pyritään tukimaan ihmisten erilaisia käsityksiä asioista. Lähtökohtana on, että ihmisillä on lukuisia tapoja kokea tai ajatella arkipäiväisiä asioita (Marton 1988, 144). Käsityksiin voi vaikuttaa moni taustatekijä, kuten ikä, kokemukset tai sukupuoli. (Metsämuuronen 2011, 112). Fenomenografiassa voidaan Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan syventyä käsityksien maailmaan myös analysoimalla, ymmärtämällä ja tutkimalla erilaisten käsitysten välisiä suhteita. Tältä osin kyseinen tutkimussuuntaus sopii loistavasti tähän tutkielmaan, jossa yksittäisestä arjen ilmiöstä on rakentunut ihmisten mieliin useampia toisistaan eriäviä käsityksiä ja asenteita.

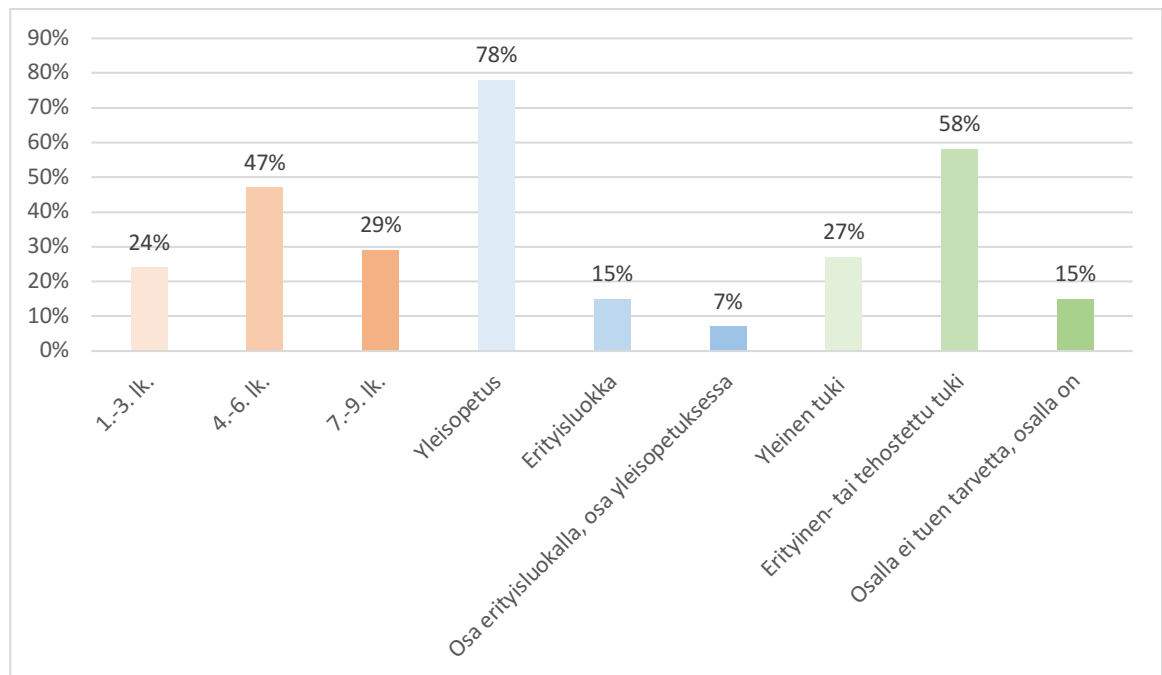
Marton (1988, 145–146) täsmentää fenomenografian historiallista lähtökohtaa toteamalla, että tarkoituksena on kuvata, kuinka jokin ilmiö näyttäytyy yksilölle. Tarkoituksena ei siis ole etsiä totuutta, tai ”oikeaa tapaa” kuvata jotakin asiaa tai ilmiötä. Kirjoittaja kuvaa myös, että tutkimustuloksena emme saa mitään sääntöä tai luonnonlakia, jonka pohjalta voitaisiin tehdä yleistyksiä, vaan mahdollisimman kattavan kuvan erilaisista käsityksistä, joita asiaan liittyy. Yleistettynä teoriasta käytäntöön, voidaan todeta, ettei tässä tutkielmassa ole etsitty inklusion todellista olemusta, vaan sitä kuinka se näyttäytyy eri vanhemmille.

#### **4.2 Tutkimuksen kohdejoukko**

Kohdejoukkona tutkielmassa olivat peruskouluikäisten lasten vanhemmat. Tavoitteena oli löytää vanhempia kahdesta eri viiteryhmästä: heistä, joiden lapset eivät tarvitse opinnoissaan tehostettua tai erityistä tukea, ja heistä, joiden lapset tukea tarvitsevat. Tavoitteena oli löytää vastaajia, jotka edustavat eri kokemusmääriä ja moninaisia pedagogisia lähtökohtia. Tutkielman osallistujat rajattiin niin, että vastaajan lapsen on oltava vastaushetkellä peruskoulun 1.–9. -luokalla. Vastaajia etsittiin facebook julkaisujen avulla, sekä jakamalla linkkiä

esimerkiksi eri harrastusryhmien vanhempainryhmiin. Näin oli mahdollista tavoittaa vanhempia erilaisista sosiaalisista taustoista ja eri alueilta.

Tutkielmaan osallistuneiden vanhempien ikäryhmät painottuivat peruskoulun keskivaiheeseen (kuvio 3). Vastaajista 24 % oli 1.–3.-luokkalaisten vanhempia, 47 % 4.–6.-luokkalaisten vanhempia ja 29% 7.-9.-luokkalaisten vanhempia. Monella vastaajista oli useita lapsia, jolloin he kuuluvat useampaan kuin yhteen ikäryhmään.



KUVIO 3 – Vastaajien määrät kussakin ryhmässä (%)

Suurin osa vastaajista oli yleisopetuksen oppilaiden vanhempia (kuvio 3). Vastaajista 43:n (78 %) lapset opiskelevat yleisopetuksessa. Kahdeksan vastaajan (15 %) lapset opiskelevat erityisluokalla, ja neljän (7 %) lapset ovat jakautuneet osa erityisluokalle, ja osa yleisopetuksen luokalle.

Tutkimusjoukossa erityisen- tai tehostetun tuen oppilaiden vanhempia oli yhteensä 32 vastaajaa (58 %) (kuvio 3). Vastaajia, joiden lapsilla ei ole tuen päätöstä, oli yhteensä 15 (27 %). Niitä, joiden lapsista osalla oli tuen päätös, ja osalla ei, oli tutkimusjoukossa kahdeksan vastaajaa (15 %). Näin ollen tuettujen oppilaiden vanhemmat ovat aineistossa yliedustettuina suhteessa heidän määräänsä suomalaisissa peruskouluissa.

### 4.3 Tutkimusaineisto ja tiedonhankinta

Osallistujien määrä tämän tyyppisissä laadullisissa tutkimuksissa voi vaihdella Virtasen (2011, 175) mukaan alle kymmenestä jopa useampaan kymmeneen. Virtanen (2011) korostaa, ettei määrällä ole syytä ruveta kilpailemaan, vaan tärkeämpää on löytää sellaisia osallistujia, joilla uskotaan olevan aitoa kokemusta tutkittavasta aiheesta. Rafferty ja Griffin (2005, 175–176) huomauttavat että useissa inkluusioasenteita vertailevissa tutkimuksissa ongelmana on hyvin pienet otoskoot tai vastaajien määrän jääminen vähäiseksi. Lisäksi vertailuun valitut vastaukset eivät edusta välttämättä samaa koulua tai samanlaista inkluusioasetelmaa, jolloin vastaajat eivät välttämättä puhu samasta ilmiöstä. Ongelmaksi nämä voi muuttua siltä kannalta, ettei tutkimuksessa saada kuvattua koko laajaa näkemyskirjoa, tai vastauksissa korostuu vain tietyt näkökulmat.

Tutkielman aineisto kerättiin kyselylomakkeella ja puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Kyselylomake oli perusteltu vaihtoehto aineiston keräämistä varten, sillä siihen liitetyllä haastattelupyynnöllä pystyttiin varmistamaan riittävän kattava aineiston kerääminen. Kyselylomake oli avoimin kysymyksin toteutettu sähköinen pohja, johon koottiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat kysymykset. Kysely toteutettiin verkossa, hyödyntäen avointa webropol-kyselylomaketta.

Aineistoa täydennettiin puolistrukturoitujen haastattelujen avulla, jolloin oli mahdollista päästä syvemmälle käsiteltäviin aiheisiin. Haastattelujen tulisi olla Martonin (1988, 154) mukaan mahdollisimman avoimia, mutta puolistrukturointi oli välttämättöntä, sillä haastattelussa pyrittiin saamaan lisäsyvyyttä kyselyillä saatuun aineistoon. Tätä tarkoitusta varten laadittiin kyselyssä esitettyjä kysymyksiä syventävä haastattelurunko. Haastattelussa esitettiin käytännössä samat kysymykset, kuin kyselyssäkin, mutta vastaajalla oli tällöin mahdollisuus avata näkemyksiään suullisesti kirjallista tuotosta laajemmin ja helpommin. Haastattelussa oli myös mahdollisuus kysyä tarkennuksia, keskustella haastateltavan kanssa, sekä ohjata haastattelun kulkua (Tuomi & Sarajärvi 2018,63).

Kyselyyn saatiin 48 vastausta, ja puhelinhaastatteluja toteutettiin 8 kappaletta. Saadut haastattelut ja vastaukset olivat pituudeltaan ja laadultaan vaihtelevia, lyhin haastattelu oli noin 10 minuutin mittainen, kun taas pisin lähes 40 minuuttia. Haastattelut toteutettiin

puhelinhaastatteluina, jotka äänitettiin ja sittemmin litteroitiin. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi noin 20 sivun verran.

#### 4.4 Tutkimusaineiston analyysi

Fenomenografisessa analyysissä tavoitteena on löytää ja systematisoida erilaisia todellisuutta kuvaavia ajattelun kategorioita. Samalla tarkastellaan myös mikä on kulttuurillisesti opittua ja mikä yksilöllisesti kehitettyä tapaa suhteuttaa itsemme ympäröivään maailmaan. Yksi fenomenografisessa analyysissä tärkeä asia on se, että kiinnitetään huomiota ennen kaikkea ajattelun ja näkemysten eroavaisuuksiin, eikä niinkään niiden lähteisiin, kuten sosiaaliseen statukseen tai kulttuuriin. Siten on myös vältettävä kategorisoimasta ihmisiä heidän ajattelunsa perusteella, vaan pikemminkin löytää ajattelun kategorioita ihmisten kuvauksien perusteella. (Marton 1981, 180–181, 188, 195.) Tämä asetti haasteita, kun tutkielman kehyksenä on juuri kahden ennakkoon määritellyn ihmisryhmän vertailu. Analyysissä olikin hyväksyttävä, että tuloksena syntyvien kategorioiden rajat eivät välttämättä noudata ennakkoon asetettuja osallistujaryhmiä, vaan rajanylitykset ovat mahdollisia.

Tutkielman analyysivaihe aloitettiin tutkimalla litteroituja haastatteluaineistoja, sekä kyselyvastauksia. Yksi vastaus 48:sta kyselyvastauksesta jouduttiin analyysin alussa hylkäämään, sillä se ei vastannut esitettyihin kysymyksiin. Muilta osin aineiston sisältö oli riittävää analyysin toteuttamiseksi. Martonin (1988, 155) menetelmän mukaisesti jokaisesta vastauksesta tulisi irrottaa yksi lainaus, joka tiivistää vastaajan ydinajatuksen aiheeseen liittyen. Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista, sillä vastaukset olivat huomattavasti laajempia, ja käsittelivät suurempaa kokonaisuutta, kuin mihin Martonin mallin mukainen analyysi on luotu. Näin ollen otin vastausten ydinajatuksen tiivistämiseen avuksi sisällönanalyysin menetelmiä, mukautettuna syntyneeseen tarpeeseen.

Sisällönanalyysissä tarkoituksena on pelkistää tutkimuskysymysten kannalta tärkeät ilmaukset koodeiksi. Tämän jälkeen koodien avulla aineisto jaetaan erilaisiin ala- ja pääryhmiin, ja siten saada vastaukset helposti tulkittavaan muotoon. Sisällönanalyysiä voidaan hyödyntää erilaisten materiaalien, kuten tekstien, haastattelujen, tai yksittäisten sanojen analysointiin.

Lisäksi sisällönanalyysiä pystytään käyttämään rinnakkaisena tai valmistelevana analyysimenetelmänä toisten analyysitapojen ohella, jolloin aineistosta on mahdollisuus saada parempi kuva ennen myöhempiä analyysivaiheita (Prior 2014, 361; Tuomi & Sarajärvi 2018, 78–79).

Sisällönanalyysin joustavuuden ja monikäyttöisyyden myötä se sopi hyvin myös tämän tutkielman aineiston analyysiin, sillä se ei rajannut ulkopuolelle vastauksia niiden muodon tai pituuden perusteella. Sisällönanalyysia mukailien käytiin yksitellen läpi jokaisen 55 vastauksesta, ja tiivistettiin niiden sisällöt ydinsanoihin, eli koodeihin, joista koostui kunkin vastauksen sisältö pelkistetyssä muodossa. Koodien avulla aineistoa oli myöhemmin mahdollista luokitella ja kategorisoida. Koodaamisen apuna aineistosta voidaan muodostaa pitkien lainausten sijasta lyhyitä säkeitä, jotka on helpompi käsitellä ja muokata koodeiksi (Saldana 2014, 584–585). Tutkielmassa käytetyt vastauksia kuvaavat säkeet löytyvät taulukon (liite 1) oikeasta sarakkeesta ja koodaamisen lopputuloksena saadut koodit ovat nähtävillä saman taulukon vasemmanpuoleisessa sarakkeessa.

Jokaisen vastauksen tiivistelmä sisälsi 4-10 erilaista koodia. Esimerkiksi haastateltava H5 tiivistelmä muodostui seitsemästä koodista, jotka olivat ”menestys paranee”, ”suvaitsevaisuus”, ”puutteellinen osaaminen”, ”ideologia”, ”koulutus”, ”resurssit” ja ”ryhmäkoot”. Jotkin ydinsanoista voidaan mieltää jatkumoksi, kuten henkilökunnan osaamista kuvaavat sanat ”hyvä osaaminen”, ”osaaminen vaihtelee” ja ”puutteellinen osaaminen”.

Fenomenografisen analyysin seuraavassa vaiheessa ydinsanoista muodostuneet vastaustiivistelmät käsitellään ja luokitellaan erillisinä vastaajistaan (Marton 1988, 155). Tämän vuoksi kaikki vastaajia yksilöivät tiedot, kuten lasten määrä, lasten tuen tarpeet ja lasten iät piilotettiin. Vaiheen pyrkimyksenä oli löytää askel askeleelta toisistaan eroavia vastausluokkia, jotka kuvaavat erilaisia ajattelun tapoja. Luokittelussa edettiin systemaattisesti haastattelun mukaisessa vastausjärjestyksessä. Ensimmäisenä vastaukset jaettiin eri luokkiin oppilaiden koulumenestystä käsittelevien ydinsanojen mukaisesti. Tässä vaiheessa luokkia saatiin kolme: menestys heikkenee, neutraali, sekä menestys paranee.

Menestysluokkien muodostamisen jälkeen kustakin luokasta eriteltiin seuraavien kyselyvastausten perusteella alaluokkia. ”Menestys heikkenee” luokan alta oli löydettävissä

kolme ryhmää, joista yksi koki, että inklusio tulisi mallina hylätä, ja pitäytyä mieluummin segregatioon pohjautuvassa opetusjärjestelmässä. Tämä luokka nimettiin ”pro-segregaatio”-luokaksi. Toinen alaluokka puolestaan koki, että inklusio aiheuttaa erilaisia henkilökohtaisia haittavaikutuksia oppilaille. Näitä olivat esimerkiksi psyykkiset oireet ja yksinäisyys. Haittavaikutusten korostamisen vuoksi luokka nimettiin ”Oppilaalle aiheutuvat haittavaikutukset” -luokaksi. Kolmas alaluokka koki, että vaikka oppilaiden koulumenestys heikkenee, on inklusion perusideologia kuitenkin hyvä. Tämä luokka sai nimekseen ”menestys heikkenee, mutta ideologia on hyvä”.

”Neutraali” luokan alta ei ollut löydettävissä erillisiä alaluokkia. Kokonaisuudessaan tähän luokkaan kuuluvien vastaajien määrä oli kohtuullisen pieni, joten luokan jakamiselle ei ollut myöskään määrän perusteella tarvetta. Vaikka luokka on nimensä perusteella neutraali, olivat tähän luokkaan kuuluvien vastaajien vastaukset kuitenkin edeltäviä luokkia inklusiomyönteisempiä.

”Menestys paranee” luokan alta oli löydettävissä ero henkilökunnan osaamiseen ja käytännön toteutukseen liittyvien vastausten osalta. Näin ollen alaluokkia muodostui kaksi. Ensimmäinen luokka koki, että menestys paranee, jos henkilökunnan taidot ovat riittävät ja käytännön toteutus saadaan toimimaan. Tähän ajatukseen pohjaten luokka nimettiin ”menestys paranee, jos käytännön toteutus toimii” -luokaksi. Toinen ryhmä oli puolestaan vielä myönteisempi, ja he arvioivat henkilökunnan osaamista paremmaksi, eikä käytännön toteutuksessa ollut niin paljoa moitittavaa. Viimeinen luokka oli selkeästi inklusiomyönteisin, joten se nimettiin ”pro-inklusion” -luokaksi.

Kaikkien vastausten luokittelu samoin perustein ei ollut mahdollista, sillä osa vastauksista oli puutteellisia. Esimerkiksi koulumenestystä arvioivan vastauksen puuttuessa vastaaja luokiteltiin muiden hänen vastaustiivistelmänsä sisältyneiden koodien mukaisesti. Samoin joitakin vastauksia oli luokiteltava ennemmin kokonaisuuden kuin yksittäisen piirteen pohjalta. Esimerkiksi kyselyyn vastaaja K18 koki, että inklusion vaikutukset oppilaan koulumenestykseen vaihtelevat, ja näin hän päätyi luokittelun ensimmäisessä vaiheessa neutraaliin luokkaan. Hänen muut vastauksensa olivat kuitenkin jyrkän inklusiovastaisia, ja hän toivoi kehitysehdotuksia selvittävässä kysymyksessä segregatiiviseen malliin palaamista. Näin ollen koulumenestysnäkemyksestään huolimatta hän ei kuulunut neutraaliin luokkaan, vaan pro-segregatiiviseen luokkaan.



Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysi eteni eri tavalla. Siinä tavoitteena ei ollut löytää vastaajaluokkia, vaan etsiä vastausten sisältä erilaisia tekijöitä, joiden vastaajat kokivat inkluusiossa vaikuttavan oppilaaseen. Vaikutukset rajautuivat haastattelu- ja kyselykysymysten johdosta koulumenestyksen ja sosiaalisen kehityksen piiriin. Nämä eivät kuitenkaan ohjanneet analyysia, vaan analyysi eteni aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimuksen tulos pyritään muodostamaan aineistosta valittujen tutkimusyksiköiden perusteella, ei pelkkää pohjateoriaa tai odotuksia hyödyntäen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80).

Koodien kategorisoinnissa tavoitteena on rakentaa yksittäisistä koodeista kategorioita, jotka ovat sisäisesti mahdollisimman yhtenäisiä. Ryhmien avulla on mahdollista käsitellä aineistoa sopivan kokoisissa yksiköissä, tutkia ryhmien välisiä yhteyksiä toisiinsa ja vastata tutkimustehtävään. (Saldana 2014, 587–588; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84–85.)

Kysymyksen analyysissa hyödynnettiin erillisten vastausten pohjalta tehtyä sisällönanalyysia (liite 1). Analyysia jatkettiin eteenpäin vaikutusten kannalta oleellisten koodien osalta. Kategorisoinnin myötä vaikutuksista saatiin esille neljä alakategoriaa (taulukot 1 ja 2), jotka olivat opetus, sosiaalinen ympäristö, mentaaliset vaikutukset ja koulumenestys. Alakategoriat pystyttiin jakamaan vielä kahteen pääkategoriaan, jotka olivat sisäiset vaikutukset ja ulkoiset vaikutukset.

TAULUKKO 1 – Inklusion ulkoiset vaikutukset oppilaalle.

Inklusion ulkoiset vaikutukset oppilaalle	Opetus (74)	Ei tukea (24)	Ei riittävää tukea
			Tulkitaan tuen tarve väärin
			Oikeanlaista tukea ei viedä luokkaan
		Opettajalla ei resursseja (32)	Ei mahdollista opettaa eri tasoja samaan aikaan
			Opettajalla ei aikaa huomoida kaikkia
			Opettajalle mahdotonta, kun tuen tarvetta liikaa
			Erityisoppilaat vievät kaiken ajan
		Häiriöt (18)	Heikentää työrauhaa
			Lisää levottomuutta
	Molemminpuolista häiriötä		
	Sosiaalinen ympäristö (97)	Sosiaalinen kehitys (27)	Kaverisuhteiden syntyminen
			Sosiaalisten taitojen kehittyminen
			Ryhmän tuki oppilaalle
			Hyvä luokkahenki
		Eriytyminen (20)	Kaikki omissa porukoissaan
			Erityisoppilaita syrjitään
			Oppilas on saanut leiman
			Ei kavereita
			Erilaisuutta ei hyväksytä
Toiset kokevat oudoksi			
Kiusaaminen (24)		Erityisoppilaita kiusataan	
		Heikoimmat oppilaat ajautuvat kiusaajiksi	
Ideologia (26)	Tasavertaisuus		
	Saa käydä lähikoulua		
	Yhteenkuuluvuus		

TAULUKKO 2 – Inklusion sisäiset vaikutukset oppilaalle.

Inklusion sisäiset vaikutukset oppilaalle	Mentaaliset vaikutukset (35)	Psygyke (14)	Itsetunto heikkenee
			Jaksaminen ja keskittymiskyky kärsivät
			Psygykkinen oireilu
			Kuormittuminen ja stressi lisääntyy
		Suvaitsevaisuus (21)	Lisää suvaitsevaisuutta
			Erilaisuuden ymmärtäminen
	Ei ihmisten erittelyä		
	Koulumenestys (45)	Menestys heikkenee (22)	Heikentää oppimista
			Työskentely vaikeutuu
			Arvosanat huononevat
Motivaatio alhainen			
Menestys vaihtelee (11)		Menestys riippuu lapsesta	
		Menestys on kiinni opettajasta	
		Erytisoppilaille voi olla hyvä, mutta muille ei	
Menestys paranee (12)		Aktiivisella kehittämisellä saatu toimimaan	
		Arvosanat nousussa	
		Eri tasoiset otetaan huomioon	

Sisällönanalyysin jälkeen aineisto kvantifioitiin. Kvantifioinnissa haastatteluista ja kyselyvastauksista lasketaan, kuinka usein kukin koodeista ja alakategorioista esiintyy vastausten sisällä. Kvantifioinnin tuloksen voi lukea sulkujen sisältä taulukoista 1 ja 2 kunkin koodin ja alakategorian nimen jälkeen.

TAULUKKO 3 – Vaikutuskoodit jaoteltuna negatiivisiin ja positiivisiin

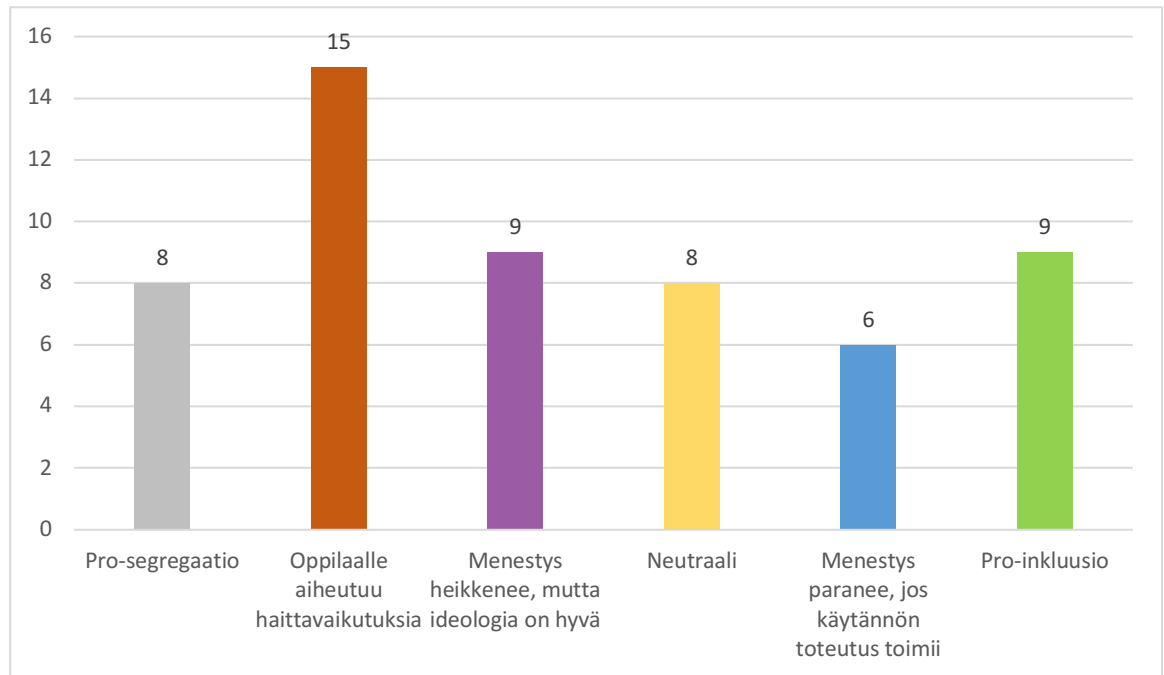
Myönteiset vaikutukset	Kielteiset vaikutukset
Sosiaalinen kehitys (27)	Ei tukea (24)
Ideologia (26)	Opettajalla ei resursseja (32)
Suvaitsevaisuus (21)	Häiriöt (18)
Menestys paranee (12)	Eriytyminen (20)
(Menestys vaihtelee (11))	Kiusaaminen (24)
	Psyhyke (14)
	Menestys heikkenee (22)

Analyysin seuraavassa vaiheessa vaikutuksia kuvaavat koodit jaoteltiin oppilaan kannalta myönteisiin- ja kielteisiin vaikutuksiin (taulukko 3). Kunkin koodin jälkeen on esitetty myös kvantifioinnin tulos. Koodeista ”menestys vaihtelee” on koodi, joka kuvasi aiemmassa vastaajaluokituksessa neutraalia vastaajaryhmää. Sen maininneissa vastaajissa oli paljon inklusiomyönteisiä vastaajia, ja näissä vastauksissa korostui myös kehitysehdotukset, sekä ideologian arvostus. Tämän vuoksi koodi on sijoitettu tässä jaottelussa myönteisten vaikutusten puolelle. Laskettaessa yhteen kummankin puolen saamat maininnat, voidaan koodien tasolla tarkasteltuna todeta, että kielteiset vaikutukset (154) ovat painottuneet vanhempien vastauksissa myönteisiä vaikutuksia (97) enemmän.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Vanhempien inklusioasenteet

Analyysin perusteella koko vastaajajoukosta oli löydettävissä kuusi vastaajaluokkaa, jotka erosivat selkeästi toisistaan inklusioasenteiltaan (kuvio 4). Vastausluokat olivat asetettavissa jatkumolle jonka toisessa päässä on segregatiomyönteisyys, ja toisessa päässä inklusiomyönteisyys. Jatkumoajattelua tukee luokittelussa käytettyjen ydinsanojen lisäksi se, että segregatiomyönteisessä päässä vastauksissa korostuivat inklusion kielteiset puolet, sekä sen poistaminen, kun taas inklusiomyönteisessä päässä esiin nostettiin myönteisiä puolia ja kehitysideoita. Luokat ”pro-segregaatio”, ”oppilaalle aiheutuu haittavaikutuksia” ja ”menestys heikkenee, mutta ideologia on hyvä” asettautuvat jatkumon segregatiomyönteiseen päähän, kun taas loput luokat ”neutraali”, ”menestys paranee, jos käytännön toteutus toimii” ja ”pro-inkluisio” ovat jatkumon inklusiomyönteisessä päässä. Neutraalin luokan sijoittumista inklusiomyönteiselle puolelle akselia tukee myös kyseisen vastaajaluokan vastauksissa esiintyneet kehitysehdotukset.



KUVIO 4 – Vastaajien määrät kussakin vastaajaluokassa.

### Luokka 1 – Pro-segregaatio

Lopullisen luokittelun pohjalta pro-segregaatioluokkaan kuuluvia vastaajia oli kahdeksan. Pro-segregaatio nimellä viitataan siihen, että luokka sijoittuu asenneakselin segregatiivisimpään päähän. Vaihtoehtoisesti luokkaa voitaisiin kuvata myös inklusiovas- taiseksi. Jokaisessa tämän luokan vastauksessa tuotiin suoraan esille ajatus joko segregatiivisen mallin paremmuudesta, sen säilyttämisestä niissä kouluissa joissa se on käytössä, tai inklusiivisten koulujen kohdalla inklusion poistamisesta. Monet tämän luokan vastaajista korostivat näkemyksiään hyvin vahvasti ja tiukkasanaisesti. Esimerkiksi vastaaja k16 tiivisti näkemyksensä yhteen lauseeseen kysyttäessä inklusion kehitysehdotuksia:

*Purkamalla atomeiksi ja heittämällä tulivuoreen. (k16)*

Luokkaan kuuluvista vastauksista ilmeni, että vastaajat kokivat inklusion vaikuttavan oppimistuloksiin heikentävästi tai vaihtelevasti. Sosiaalisten vaikutusten osalta tämän ryhmän vastauksissa painottuivat kiusaaminen ja eriytyminen. Vastaaja h6 epäilee että inklusoidun oppilaan erilaisuus pistäisi silmään luokassa, ja voisi siten johtaa ulos jäämiseen tai muiden silmätikuksi joutumiseen:

*No se riippuu tietysti niistä lapsista, mutta se voi johtaa siihen, että ne inklusion piirissä olevat lapset voi helpommin jäädä ulos siitä kaveriporukasta, jos se rupee jotenkin pistämään silmään siellä luokassa toimimisen kannalta. [...] itellä enemmän on se pelko, että jos ois tällanen erityistarvelapsi, niin joutusko se sitten silmätikuksi siinä luokkaympäristössä. (h6)*

Opettajien osaamisessa koettiin olevan puutteita, eivätkä oppilaat saaneet riittävää tukea oppimisen takaamiseksi. Yksittäisiä positiivisia mainintoja suvaitsevaisuudesta, ideologiasta tai sosiaalisten taitojen kehityksestä löytyi, mutta pääpaino oli kuitenkin inklusion negatiivisissa puolissa.

### Luokka 2 – Oppilaalle aiheutuvat haittavaikutukset

Toisen vastaajaluokan vastauksissa painottui nimen mukaisesti oppilaille aiheutuvat haittavaikutukset. Oppimistuloksiin luokan vastaajat uskoivat inklusion vaikuttavan heikentävästi. Tämän lisäksi vastauksissa korostui muita luokkia enemmän haitalliset vaikutukset oppilaisen psyykkeelle, jota esimerkiksi vastaaja k21 kuvasi itsetunnon heikkenemisenä ja psyykkisenä oireiluna:

*Lapset tuntevat olevansa huonompia kuin muut. Vanhempi lapsi kokee epäreiluna sen, että muilla ei ole samaa vaikeutta ymmärtää ohjeita ja tehtäviä. Lapsia arvioidaan samalla asteikolla kuin muita, vaikka heidät asetetaan epäedulliseen tilanteeseen. Vanhempana koen tilanteen epäreiluksi ja lapsien itsetuntoa syöväksi. [...] Nuorempi lapsi pärjää opillisesti, mutta oireilee psyykkisesti kouluympäristön vuoksi. (k21)*

Lisäksi kielteisiksi vaikutuksiksi luetaan oppilaiden eriytyminen erilaisiin ryhmiin. Myös kiusaamista esiintyi vastausten perusteella kummankin oppilasryhmän suuntaan.

Henkilökunnan osalta toisen vastaajaluokan vastauksissa nousi esille puutteellisen osaamisen lisäksi tuen saamisen vaikeudet, sekä ajan vähyys. Vastaajien mukaan opettajan aika menee erityisoppilaiden opettamiseen ja näiden toimintaan puuttumiseen. Tämä puolestaan vaikuttaa laajasti koko kouluympäristön toimintaan:

*Opettajan, lapseni, hänen kaveriensa ja heidän vanhempiensa tietojen mukaan luokassa on tilanteesta riippuen 3-4 oppilasta, jotka käytöksellään vievät opettajan ajasta n. 80%. He häiritsevät koko luokan opiskelua, ja tämä kaikki vaikuttaa negatiivisesti luokan ilmapiiriin, koulumyönteisyyteen ja opettajan jaksamiseen. (k10)*

Huolimatta siitä, että vastaajat suhtautuivat negatiivisesti inklusioon, vastauksissa ei kuitenkaan esitetty inklusion purkamista tai segragatiiviseen malliin palaamista. Vastaajien määrä tässä luokassa on suurempi suhteessa muihin, mutta etsimisestä huolimatta merkittäviä eroja ryhmän sisällä vastaajien väliltä ei kuitenkaan löytynyt minkään osatekijän suhteen. Näin ollen vastaajaluokka jätettiin kokonaiseksi, ja 15 vastaajan määrällä tutkimusluokista suurimmaksi.

### Luokka 3 – Menestys heikkenee, mutta ideologia on hyvä

Kolmas ja viimeinen jatkumon segregaatiomyönteiseltä puolelta löytynyt vastaajaluokka eroaa edellä esitetyistä ideologiaan liittyvän myönteisen painotuksen osalta. Vaikka vastaajat kokivat, että inklusio aiheuttaa oppimistulosten heikkenemistä, itse inklusion tausta-ajatuksen koettiin kuitenkin olevan hyvä.

*Idea on kaunis. Jokaisella on samanlainen oikeus kuulua joukkoon. Parhaimmillaan inklusio auttaa tuen tarpeista oppilaita kehittymään sosiaalisissa taidoissa paremmin, koska huonon käytöksen mallia saattaa olla vähemmän kuin luokassa, jossa on pelkkiä erityisoppilaita. (k35)*

Ideologian lisäksi kolmessa vastauksessa korostettiin inklusion vaikuttavan myönteisesti oppilaiden sosiaaliseen kehitykseen. Muita joukosta erottuvia myönteisiä piirteitä ei vastausten joukosta ollut löydettävissä. Henkilökunnan osaamisessa oli vastaajien mukaan puutteita, aivan kuten edellisissäkin vastaajaluokissa. Henkilökunnan osaamisen puute yhdisti selvästi kaikkia kolmea negatiiviselle puolella jatkumoa sijoittuvaa vastaajaryhmää.

Ydinsanoista ”oppilaiden valikointi” painottui tähän vastaajaluokkaan muita luokkia enemmän. Oppilaiden valikoinnilla tarkoitettiin sitä, että joitakin oppilaita ei inklusiivisella luokalle otettaisi heidän henkilökohtaisten ominaisuuksiensa tai tarpeidensa mukaisesti, kuten vastaaja k9 esitti.



*[...] Inklusiota suunnitellessa tulisi huomioida oppilaan kyky sopeutua koulu- ja myöhemmin myös työelämään. Mikäli oppilaalla on paljon haasteita koulunkäynnissä, tulisi puntaroida tarkkaan se, onko pienryhmä kuitenkin paras paikka oppilaalle. (k9)*

#### Luokka 4 – Neutraali

Neutraalin vastaajaluokan kaikki vastaukset koulumenestyksen osalta indikoivat, ettei vastaajien mielestä inklusio vaikuta oppimistuloksiin, tai jos vaikuttaa, se vaihtelee. Osassa vastauksista esimerkiksi tuotiin esille mielipide siitä, että inklusio voi vaikuttaa kielteisesti vain toiseen oppilasryhmistä: joko tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin, tai niihin joiden koulu sujuu ilman tukitoimia.

*Inklusio voi vaikuttaa hyvin erityistarpeiseen opilaaseen, kun hän saa ryhmän tuen ja näkee mallia. Se vaikuttaa negatiivisesti opettajan jaksamiseen sekä luokan "tavallisiin" oppilaisiin, koska resurssit eivät riitä ja erityinen vaatii enemmän. (k2)*

Koulumenestyksen lisäksi luokkaa yhdisti vahva usko inklusion ideologiaan. Ylipäättään neutraalin luokan vastaajien vastauksissa painoutuivat tasapuolisesti myönteiset ja kielteiset ydinsanat, kuten sosiaalinen kehitys ja suvaitsevaisuus, sekä toiseen suuntaan kiusaaminen ja tuen puute. Henkilökunnan osaamisessa puolestaan koettiin olevan edellisiä luokkia enemmän hyviä piirteitä ja vaihtelua.

*[...][opettaja] Joka oli tämän oman lapsen kohdalla, kun yhdistettiin se pienluokka, niin siellä oli ihan huippuosaajat, jotka ties mihin lähtee, ja heillä oli hyvät työkalut lähteä se toteuttamaan. Mutta sitten taas se on hirveän henkilökohtainen määritellä että kenellä riittää ja kenellä ei. Ehkä nään että tosi monella opettajalla ei niitä taitoja siihen asti oo, että sais sen toimimaan. Että sitten pitää olla kyllä paljon semmosta osaamista siihen että pystyy pyörittämään sen. (h4)*

Neutraalin vastaajaluokan vastauksissa nousi esiin myös paljon kehitysehdotuksia inklusiivisen mallin parantamiseksi. Näitä olivat esimerkiksi yhteistyön lisääminen, ryhmäkokojen pienentäminen ja opetustapojen uudistaminen. Näistä vahvimmin esiin nousi yhteistyön lisääminen, johon sisältyy niin henkilökunnan sisäinen yhteistyö, kuin myös yhteistyö kotien ja ammattilaisten kanssa.

### Luokka 5 – Menestys paranee, jos käytännön toteutus toimii

Viidennessä vastaajaluokassa koulumenestykseen liittyvät asenteet olivat ehdollisen myönteisiä. Vanhemmat kokivat, että inklusio voi toimia hyvin, mikäli henkilökunnan osaaminen on riittävää, ja käytännön toteutus on tehty toimivaksi.

*Kaikki tasavertaisia ja erilaisuuden hyväksyviä. Opitaan kuuntelemaan ja ymmärtämään erilaisuutta sekä myös tukemaan toisiamme vaikeuksissa. Jokaisessa koulussa pitäisi olla asiantuntijan hyödyntämisen käytäntö, jonka avulla pystytään toteuttamaan inklusiota paremmin. Myös rahoitusjärjestelmä täytyy muokata kuntia velvoittavaksi niin että sanktioidaan jos asiat jäävät toteutumatta. Nyt jokaiselle ei todellisuudessa koulu mahdollista tasavertaista oppimismahdollisuutta. (k29)*

*[Inklusiossa] Ei mitään [negatiivista] jos se toteutetaan oikein. (k31)*

Tämän lisäksi luokkaan sisältyi useita vastauksia, joissa vanhemmat kertovat erityisluokkamallisen opetuksen toimimattomuudesta. Näiden vastausten kohdalla vaadittiin varovaista käänteistä tulkintaa, sillä osassa näistä vastauksissa oltiin arvioitu ennemmin segregatioon pohjautuvan mallin toimivuutta, eikä niinkään inklusiivisen. Näin ollen mikäli vastaaja totesi vastauksessaan, että juuri segregatiivinen malli aiheuttaa esimerkiksi oppilaiden syrjimistä ja eriytymistä vertaisryhmästään, tarkoitti vastaaja samalla, että inklusiivisessa mallissa asia olisi paremmin. Tämän kaltaista tulkintaa tukee myös se seikka, että useissa näistä segregatiivisen mallin näkökulmasta kertovissa vastauksissa tuotiin samalla esille inklusion hyvä ideologinen tausta. Tästä huolimatta analyysissä vastauksia tulkittiin ennemmin neutraaliin, kuin inklusiomyönteiseen suuntaan, sillä segregatiivisen mallin vastustamisen ei itsessään suoraan voida ajatella tarkoittavan inklusion puolustamista.

Tekijä joka erottaa viidennen vastaajaluokan viimeisestä pro-inklusion ryhmästä oli siis henkilökunnan koettu heikko osaaminen, sekä käytännön toteutuksessa havaitut pulmat. Samaa jaottelua tukee myös se, että kaikki vastaajat olivat maininneet kehitysehdotuksissaan henkilökunnan lisäkouluttamisen, joka edistäisi inklusion toimivuutta.

*Erityisopetuksen aineopinnot pakolliseksi kaikille opettajille.  
Nepsyvalmennuskoulutus kaikille halukkaille opettajille ja avustajille. (k31)*

## Luokka 6 – Pro-inkluusio

Viimeisenä esiteltävä pro-inkluusio luokka sijoittui jatkumon inkluusiomyönteisempään päähän. Kaikkien vastaajien mielestä inkluusion vaikutukset koulumenestyksen kannalta ovat yksiselitteisen myönteiset.

*Voihan se enempi luoda motivaatiota, kun on sitä vähän erilaisempaakin siellä luokassa. Varmaan niinkun lapset oppii tarkkailemaan vähän niinkun muitakin oppimismenetelmiä ja saa vähän sellasta erilaista näkymystäkin. (h6)*

*Positiivinen merkitys. Opetusta. Erityisluokalla oleva lapsi on ollut aivan heitteillä, on ollut erityisluokalla vain säilössä, opetus ollut ala-arvoista. On oppinut hyvin niitä aineita, joissa on ollut integroituna, sillä esim. englannissa on ollut järjestelmällinen opetus toisin kuin erityisluokalla, jossa kaikilla eri haasteet ja eri luokka-asteita sekaisin. (k19)*

*Luulisin että kun kaikentasoiset oppilaat otettaisiin huomioon ja opetettaisiin sama asia useammalla oppimistavalla (lukeminen, kirjoittaminen, näkeminen, kuuleminen) niin arvosanat voisivat nousta ja oppimismotivaatio lisääntyä. (k41)*

Vastausten ydinsanojen joukosta löytyi vain yksittäisiä kielteisiä mainintoja, kuten eriytyminen tai liian suuret ryhmäkoot. Muutoin vastaukset ja siten inkluusioon liittyvät asenteet olivat myönteisiä.

Vastaajien mukaan oppilaiden sosiaaliseen kehitykseen inkluusio vaikutti myös hyvällä tavalla. Se lisäsi heidän mukaansa erilaisuuden ymmärrystä, suvaitsevaisuutta ja kehitti myös kaveritaitoja. Inkluusioon liittyvissä kehitysehdotuksissa korostui resursseihin liittyvät seikat.

*Luokassa on usein monta tuen tarvitsijaa joten lisää henkilökuntaa. (k42)*

*Luokat ois vähän pienempiä, ja sit että luokassa ois aina ne vakituiset ohjaajat ja sitten vaikka just semmonen erityisopettaja. Että siellä ois jo luokan sisällä sellanen resurssi että oppilaskin tietäs että ne sais apua ja tukea. Sit ei ois aina se luokanopettaja siellä yksin. (h6)*

Ylipäättään kaikista vastaajaluokista tarkasteltuna kehitysehdotuksia löytyi eniten niistä luokista, jotka sijoittuvat inklusiomyönteiseen päähän akselia. Vaikka vastaajat kokivat, että inklusiossa on vielä heikkouksia, he uskoivat, että johdonmukaisella kehitystyöllä niistä voidaan päästä yli.

## 6.2 Vanhempien näkemykset inklusion vaikutuksista oppilaisiin

Vanhempien näkemykset inklusion vaikutuksista oppilaisiin voitiin jakaa neljään alakategoriaan, jotka olivat opetus, sosiaalinen ympäristö, mentaaliset vaikutukset ja vaikutus koulumenestykseen. Kunkin alakategorian muodostaneista koodeista löytyi niin kielteisiä, kuin myönteisiä vaikutuksia oppilaaseen.

Opetus kategoriassa vanhempien vastauksissa mainittiin pääasiassa kielteisiä vaikutuksia. Inklusion koettiin vaikuttavan kielteisesti oppilaaseen, sillä opetuksessa ei erinäisistä syistä onnistuta. Haasteita aiheuttivat vastaajien mielestä se, ettei opettajalla ole aikaa tai mahdollisuutta huomioida kaikkia, tai hänen aikansa menee yksin erityisoppilaiden tukemiseen. Lisäksi koettiin, että erityisoppilaiden läsnäolosta aiheutuu häiriötä luokkaan, joka vaikuttaa osaltaan negatiivisesti muiden oppilaiden keskittymiseen ja siten oppimiseen.

*Se yleensä koetaan niin että se fokus karkaa tiettyjen oppilaiden tekemiseen. Opetuksen taso tai määrä voi sitä kautta kärsiä. Ennen kaikkea ja opiskelurauhan kanssa tuntuu olevan haasteita. (h7)*

Sosiaalisen ympäristön kategoriassa olivat melko tasaisesti edustettuina niin kielteiset kuin myönteisetkin vaikutukset. Kielteisinä vaikutuksina vastaajat kokivat kiusaamisen ja eriytymisen, jotka näkyivät arjessa esimerkiksi syrjimisestä ja yksinäisyytenä.

Suurimpana myönteisenä vaikutuksena mainittiin sosiaalinen kehitys, johon sisältyy kaverisuhteiden syntyminen, sosiaalisten taitojen kehittyminen ja luokan hyvä ilmapiiri. Ideologian osalta oppilaisiin vaikutti vastaajien mukaan esimerkiksi yhteenkuuluvuuden lisääntyminen, sekä mahdollisuus käydä omaa lähikoulua.

*Edellä mainitsemani edut ns. normaaleille lapsille, eli oppivat ymmärtämään ja tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja näkemään kaikkien lahjakkuudet*

*niillä osa-alueilla, joilla niitä löytyy. Inklusio-oppilaiden kannalta on mielestäni tärkeää vertaisryhmän mukana toimiminen ja mahdollisuus kaverisuhteisiin ja yhteistyöhön oman luokan oppilaiden kanssa. (k6)*

*Pysyvät suhteet ja ympäristö, mallioppiminen. Kaverisuhteiden tiiviys kantaa myös vapaa-ajalle. Yhteenkuuluvuus kasvaa omaan lähiyhteisöön. (k17)*

Mentaaliset vaikutukset olivat mainintojen mukaan pienin ryhmä. Siihen sisältyy kaksi koodia, jotka kuvaavat muutoksia oppilaan ajattelussa tai psyykkeessä. Vastaajat kokivat, että joidenkin lasten psyykkiseen hyvinvointiin ja jaksamiseen inklusiolla on kielteisiä vaikutuksia. Itsetunnon heikkeneminen, kuormittuminen ja stressi näistä muutamina esimerkkeinä. Suurempana myönteisenä vaikutuksena puolestaan koettiin suvaitsevaisuuden lisääntyminen, joka näkyy oppilaissa erilaisuuden ymmärtämisenä kouluympäristössä.

Viimeiseksi alakategoriaksi muodostui vaikutus oppilaiden koulumenestykseen. Tämä on luonnollinen kategoria, sillä sitä erityisesti kysyttiin kyselyssä ja haastattelussa. Koodit kategorian alla ovat miltei samat, kuin vastaajaluokkia kuvatessa. Ainoana poikkeuksena on ryhmä, jonka vastaukset indikoivat, ettei inklusiolla ole mitään vaikutusta koulumenestykseen. Moni vastaaja luokastaan huolimatta koki, että inklusio ei yksin välttämättä vaikuta oppimistuloksiin, mutta sen toteutuksen kannalta oleelliset tekijät, kuten resursointi, osaaaminen ja asenteet yhdessä muodostavat inklusion vaikuttavuuden. Esimerkiksi vastaaja k42 kokee, että inklusio on saatu toimimaan hyvin vasta aktiivisen kehitystyön tuloksena.

*Koulu oli 4.luokan keväällä varsin ylpeä saavutuksistaan kun heidän mielestään voitiin siirtyä erityisestä tuesta tehostettuun. Tehostettua tukea koulu on kuitenkin osannut antaa paremmin kuin erityistä [...] Nyt 6.luokalla saatuaan lisäkoulutusta opettajat havaitsivat että esim matematiikan koetulokset paranivat 5:sta 10:een kun lapsi saa tehdä kokeen yksin erityisopettajan kanssa ja saa eteensä max 2 tehtävää kerrallaan. Hyvä vaikutus ilmenee oikeastaan vasta nyt, kun tuki saatiin vihdoin kuntoon [...] (k42)*

Muodostuneet kaksi pääkategoriaa kuvasivat tapaa, jolla kategorian alaiset asiat vaikuttavat oppilaaseen. Inklusion ulkoisia vaikutuksia yhdistää se, että ne ovat joko kokonaan riippumattomia oppilaasta itsestään, tai muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden

kanssa. Inklusion sisäiset vaikutukset puolestaan ovat oppilaan sisäisiä muuttujia, jotka näkyvät tämän ajattelun tai koulumenestyksen muodossa, mutta ovat kuitenkin enemmän yksilöllisiä tekijöitä, joissa oppilaan oma rooli on suurempi.

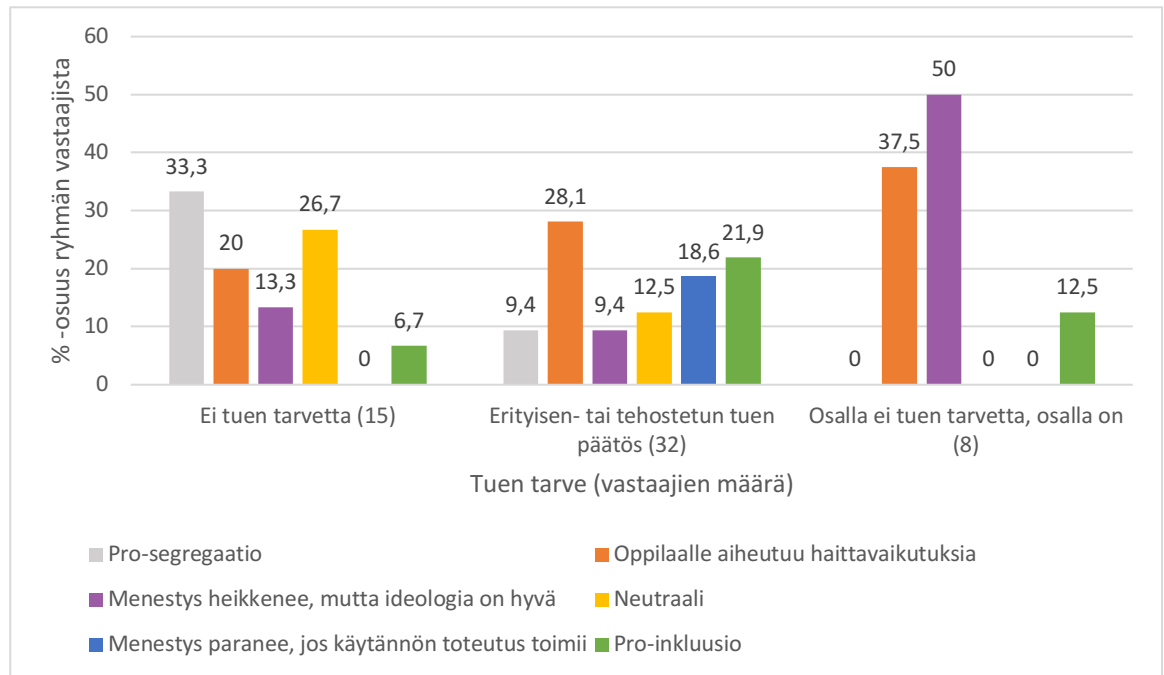
### **6.3 Oppilaiden tuen tarpeen suhde vanhempien inklusioasenteisiin**

Kuviosta 5 voidaan havaita selvisi, että vanhemmat, joiden lapsilla ei ollut erityisen- tai tehostetun tuen tarvetta, jakautuivat vastaajaluokkiin niin, että segregatiiviselle puolelle sijoittui noin 67 % vanhemmista. Loput 33 % sijoittuivat inklusiiviselle puolelle, kuitenkin vahvasti neutraalia ryhmää (26,7 %) painottaen. Suurin vastaajaluokka tässä ryhmässä oli pro-segregatiivinen luokka, johon sijoittui kolmasosa (33%) vastaajista.

Erityisen- tai tehostetun tuen päätöksen saaneiden lasten vanhemmat puolestaan jakautuivat hieman enemmän inklusiiviselle puolelle (noin. 58%), ja tällöin ero segregatiiviselle puolelle sijoittuneisiin vanhempiin (noin. 42%) jäi verrattaen pieneksi. Pientä eroa korostaa myös se, että vaikka kokonaisuudessaan ryhmä oli lievästi positiivinen, suurin vastaajaluokka oli kuitenkin luokka 2, ”oppilalle aiheutuu haittavaikutuksia”.

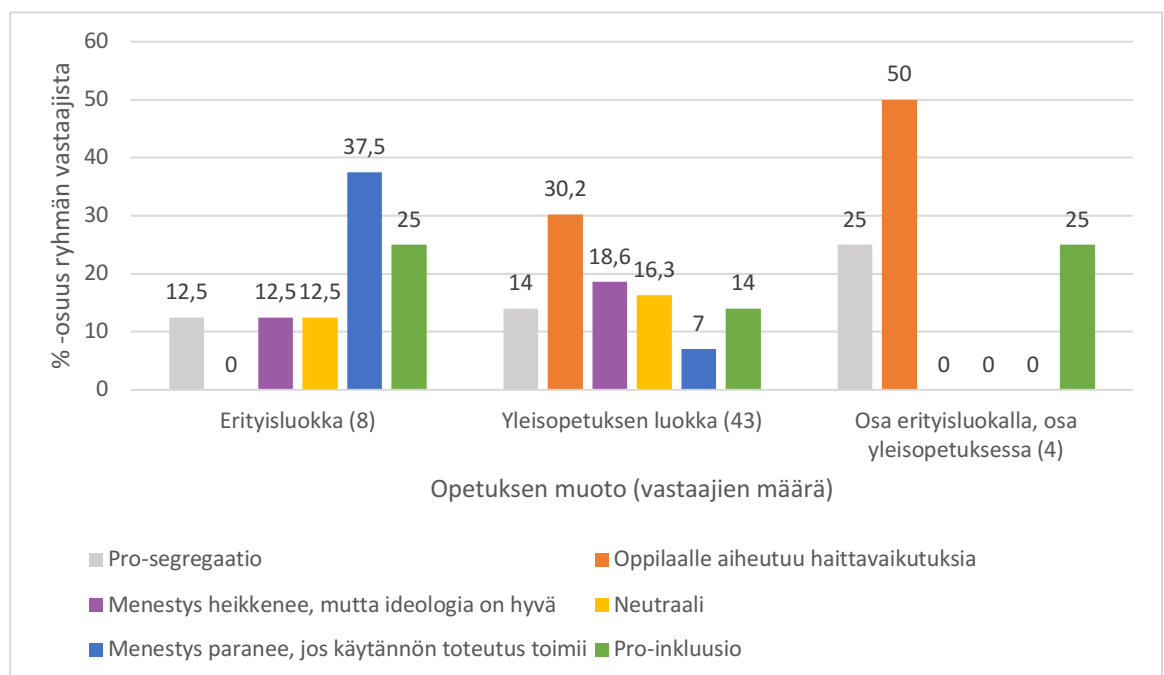
Kun verrattiin näiden kahden ryhmän sijoituksia vastaajaluokkien ääripäihin, on havaittavissa, että pro-segregatiiviseen luokkaan sijoittui noin 24 prosenttiyksikköä enemmän niistä vastaajista, joiden lapsilla ei ollut tuen tarvetta, kuin niistä joiden lapsilla oli jokin tuen päätös. Samoin pro-inklusiiviseen ryhmään sijoittui noin 15 prosenttiyksikköä enemmän niistä vastaajista, joiden lapsilla oli jokin tuen päätös, kuin niistä, joiden lapsilla tuen tarvetta ei ollut.

Vastaajat, joilla on sekä tuen päätöksen saaneita lapsia, että lapsia joilla tuen tarvetta ei ollut, jakauma oli jyrkempi, osin pienestä vastaajamäärästä johtuen. Näistä vastaajista 87,5 % sijoittui jatkumon segregatiiviselle puoliskolle. Yksikään vastaajista ei kuitenkaan edustanut jyrkintä pro-segregatiivista luokkaa.



KUVIO 5 – Vastaajien jakautuminen eri vastaajaluokkiin lasten tuenpäätöksien mukaisissa ryhmissä (%).

Seuraavana tarkastelussa oli vastaajien lasten saaman opetuksen muodon suhde eri vastaajaluokkiin. Kuvion 6 mukaisesti vanhemmat, joiden lapset opiskelevat erityisluokalla, jakautuvat 75% vahvuudella jatkumon inklusiomyönteiselle puolelle. Suurin vastaajaluokka on luokka 5 – ”menestys paranee, jos käytännön toteutus toimii”.



KUVIO 6 – Jakautuminen eri vastaajaluokkiin opetusmuodon mukaisissa ryhmissä (%).

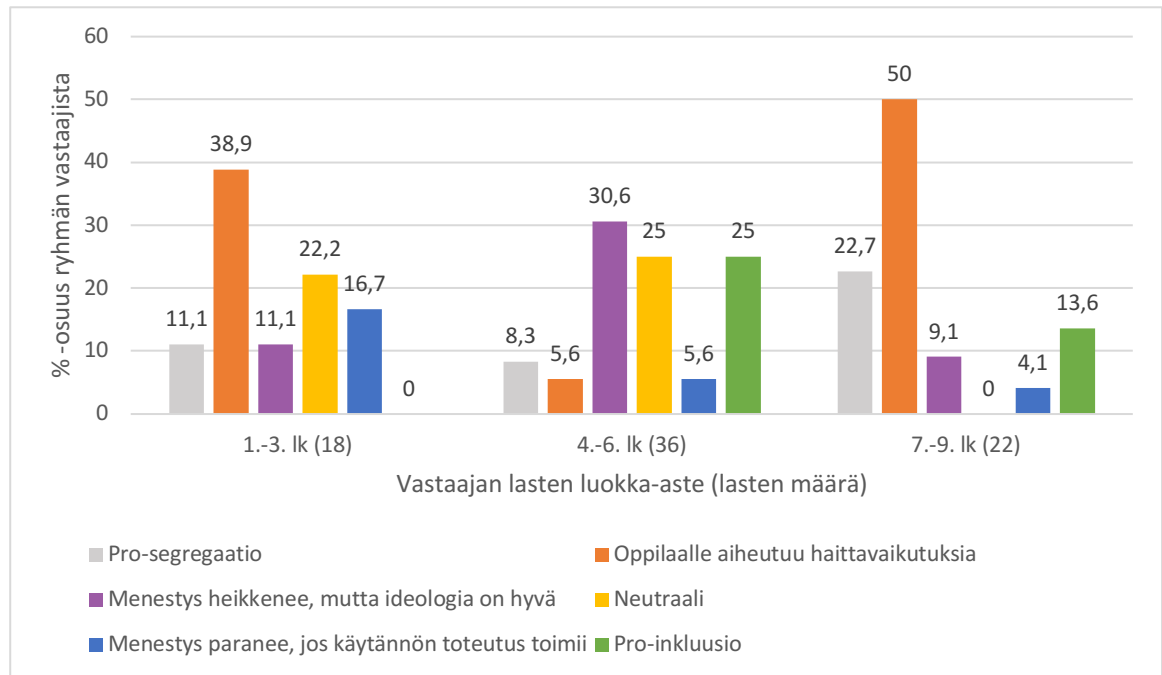
Yleisopetuksen luokilla opiskelevien oppilaiden vanhemmat jakautuivat akselille niin, että noin 63% vastaajista sijoittui jatkumon segregatiomyönteiselle puolelle. Näin ollen myönteisesti inklusioon asennoituvia oli yleisopetuksen oppilaiden vanhemmista noin 37%. Suurin vastaajaluokka tässä ryhmässä oli luokka 2 – ”oppilaille aiheutuu haittavaikutuksia”.

Kolmantena ryhmänä olivat ne vanhemmat, joiden lapsista osa opiskeli yleisopetuksen luokalla ja osa erityisluokalla. Näistä vastaajista 75% sijoittui segregatiomyönteiselle, ja 25% inklusiomyönteiselle puolelle. Prosenttien jyrkkyyteen vaikutti vastaajien pieni määrä (n:4). Opetusmuodon mukaisessa tarkastelussa vastaajaluokkien ääripäiden vaihtelu eri ryhmien välillä oli heikompaa.

#### **6.4 Lasten iän suhde vanhempien inklusioasenteisiin**

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä oli lasten iän suhde vanhempien sijoittumiseen johonkin vastaajaluokista. Tässä tarkastelussa lasten iät oli jaettu kolmeen ryhmään; 1.-3. -luokkalaisiin, 4.-6. -luokkalaisiin, sekä 7.-9. -luokkalaisiin. On huomioitava, että viimeiseen ryhmään sisältyi myös mahdollisia pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaita, joiden peruskouluvuosien määrä ja ikä voi olla muita suurempi. Samaa jakoa segregatiomyönteiseen ja inklusiomyönteiseen puoleen jatkumoa hyödynnettiin myös näissä tuloksissa.





KUVIO 7 – Vastaajien jakautuminen eri vastaajaluokkiin lasten ikäryhmän mukaisissa ryhmissä (%).

Kuten kuviosta 7 voidaan havaita, 1.-3.-luokkalaisten vanhemmista noin 61% sijoittui jatkumon segregatiomyönteiselle puolelle. Loput 39% sijoittuvat inklusiomyönteiselle puolelle melko tasaisesti. Ainut poikkeus on, ettei yksikään näistä vastaajista kuulunut pro-inklusiiviseen luokkaan. Suurin luokka tässä ryhmässä oli vastaajaluokka 2 – ”oppilaalle aiheutuu haittavaikutuksia”.

4.-6.-luokkalaisten vanhemmat jakautuivat akselille melko tasaisesti, niin että noin 45% vastaajista edusti segregatiomyönteisiä asenneluokkia, ja loput 55% inklusiomyönteisiä. Suurin osa vastauksista (56%) painottui akselin kahteen keskimmäiseen luokkaan. Keskimäinen ikäryhmä oli kaikista ryhmistä inklusiomyönteisin. Myös pro-inkluisio luokkaan sijoittui tässä ikäryhmässä enemmän vastaajia (25%) kuin muissa kahdessa ryhmässä yhteensä (noin 14%).

Viimeisessä 7.-9.-luokkalaisten vanhemmista koostuvassa ryhmästä painotus oli selkeän segregatiomyönteinen, sillä 82% vastaajista sijoittui negatiiviselle puolelle akselia. Tässä ikäryhmässä ei ollut yhtään neutraaliin luokkaan kuuluvaa vastaajaa. Pro-segregaatio luokkaan sijoittui tässä ikäryhmässä enemmän vastaajia (noin 23%), kuin muissa kahdessa ryhmässä.

## 7 POHDINTA

Tilastokeskuksen (2019) mukaan tehostetussa tuessa olevien oppilaiden määrä on lähes nelinkertaistunut vuosien 2011 ja 2019 välillä. Erityisen tuen oppilaiden määrän kasvu on ollut maltillisempaa, ja se on noussut samassa ajassa 9,3 %. Kokonaisuudessaan erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden määrä kaikista perusopetuksen oppilaista vuonna 2019 oli 20,1 %. Perusopetuksen oppilaiden määrä on kasvanut vuosien 2011-2019 aikana 4%. Kun erityisessä ja tehostetussa tuessa olevien oppilaiden määrä kasvaa, on enenevässä määrin tärkeää ymmärtää muutoksen vaikutuksia yhteiskunnalle ja yksilöille. Ihmisten kielteiset tai syrjivät asenteet voivat johtaa eriarvoistumiseen tai syrjäytymiseen. Näiden välttäminen myös koulukontekstissa on tärkeää.

Tutkimalla vanhempien asenteita inkluusiosta, voidaan paremmin ymmärtää vanhempien osallisuuden merkitystä, perheiden tuen tarvetta sekä esimerkiksi parantaa koulun ja perheiden välistä kommunikointia (Hotulainen & Takala 2014, 142). Osallistamalla lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä tahoja ja tukemalla perheitä omassa kasvatustyössään, voidaan edistää monia eettisiä ja yhteiskunnallisia tavoitteita. Martonin (1981, 183) mukaan oppimisprosessissa on kyse ihmiselle muodostuneiden käsitysten muuttamisesta tai rakentamisesta. Jos ajatellaan vanhempia, ja heidän asenteidensa muokkaamiseen ryhtymistä, on etukäteen hyvä tiedostaa, millaisia asenteita heillä aiheesta valmiiksi on. Näin pystytään löytämään toimivia interventioita, joiden avulla ihmiset näkemyksiä ja asenteita ja sitä kautta inkluusion toimivuutta olisi mahdollista lisätä.

Vaikka turhasta oppilaan leimaamisesta erityisoppilaaksi onkin pyritty pääsemään eroon, on erilaisilla diagnooseilla ja luokituksilla yhä merkittävä rooli esimerkiksi kouluhallinnossa ja erilaisten tukipäätösten tekemisessä (Jahnukainen 2011, 495). Tämän ei voida katsoa olevan inklusion periaatteiden mukaista, sillä mikäli oppilaat jaetaan hallinnollisesti erilaisiin tukiluokkiin, on jako todennäköisesti osittain näkyvä myös arjen tasolla.

### **7.1 Vanhempien asenteiden taustalla kokemukset lasten opetuksesta**

Vanhemmat jakautuivat tutkielmassa löytyneisiin vastaajaluokkiin painottuen lievästi segregaatiomyönteiselle puolelle jatkumoa. Segregaatiomyönteiselle puoliskolle asettui 58 % vastaajista, ja inklusiomyönteiselle 42 %. Mikäli neutraali ryhmä jätetään pois positiivisten joukosta, ero on vielä merkittävämpi: Puhtaan myönteisesti inklusioon suhtautui vastaajista vain 27 %.

Raffertyn ja Griffinin (2005, 181–184) tutkimuksessa todettiin vastaajien kokevan, että inklusio auttaa kehitysvammaisia lapsia saamaan hyväksyntää yhteiskunnassa, kehittää heitä toimimaan paremmin yhteiskunnassa ja luo heille itsenäisen toiminnan taitoja. Vanhemmat olivat myös samaa mieltä siitä, että inklusiosta on hyötyä myös normaalisti kehittyneille lapsille. Inklusion ajateltiin esimerkiksi lisäävän sensitiivisyyttä, erilaisuuden hyväksymistä, sekä omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamista. Normaalisti kehittyneiden oppilaiden oppimistuloksista oltiin huolissaan vain pienessä osuudessa vastanneista vanhemmista. Inklusiota tuettiin vanhempien keskuudessa enemmän, jos kyse oli puhe-, kuulo-, tai liikuntavammaisuudesta.

Lisäksi saman suuntaisia myönteisiä asenteita inklusiota kohtaan on saatu esille slovenialaisessa tutkimuksessa (Schmidt ym. 2020, 701). Siinä vastaajat osoittivat voimakasta avoimuutta inklusiota ja sen tuottamia hyötyjä kohtaan. Vastaajat painottivat erityisesti yhdenvertaisuutta ja sosiaalisia hyötyjä. Myös tämän tutkielman vastaajat nostivat samoja myönteisiä piirteitä esille, kun emt. tutkimukset, mutta niiden suhde kielteisiin vaikutuksiin oli erilainen. Kielteiset vaikutukset saivat tutkielmassa lähes 150 mainintaa, kun myönteiset maininnat jäivät hieman alle 100 kappaleeseen. Kielteisten määränemmistö näkyi myös

vastaajaluokissa, joista suurimmaksi muodostui juuri inklusion haittavaikutuksia korostava luokka.

Eri vastaajaluokat painottuivat eri tavoin joidenkin vastaajaryhmien kohdalla. Pääsääntönä voidaan pitää, että erityisluokkalaisten vanhemmat ja tuen tarpeessa olevien lasten vanhemmat suhtautuivat inklusioon hieman myönteisemmin, kuin yleisopetuksen oppilaiden ja yleisen tuen oppilaiden vanhemmat. Saman suuntaisia tuloksia on löydetty useista kansainvälisistä tutkimuksista (Schmidt ym. 2020, 701; Su ym. 2020, 953; Paseika & Schwab 2020, 262). Niissä on todettu, että erityisen tuen lasten vanhemmat suhtautuivat inklusioon myönteisemmin kuin ne vanhemmat, joiden lapsilla ei ollut tuen tarvetta.

Aineistosta erottui joukko vastaajia, jotka kokivat, että inklusio toimisi parhaiten, jos oppilaita valikoitaisiin heidän sopeutumiskykynsä mukaisesti yleisopetuksen luokalle. Vanhemmilla oli siis kokemus siitä, että kun oppilaalla on vaikeuksia tulla toimeen yleisopetuksen luokassa, on ongelma lähtökohtaisesti lapsessa, eikä niinkään luokkaympäristössä. Sama ilmiö näkyy myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Rafferty & Griffin 2005, 181–184; Pilj 2016, 557; Paseika & Schwab 2020, 262). Niissä todettiin, että inklusioon suhtauduttiin vähemmän myönteisesti tilanteissa, joissa oppilailla oli tunne-elämän pulmia, autismia tai kognitiivisia haasteita. Myös kehitysvamman vakavuus oli suhteessa vanhempien inklusioasenteisiin: mitä lievemmästä vammasta oli kyse, sitä inklusiomyönteisempiä vanhemmat olivat (Rafferty & Griffin 2005, 181–184). Inklusion ideologiseen taustaan pohjaten tiettyjen oppilaiden sopimattomuus yleisopetuksen luokkiin on mielenkiintoinen asia. Ehkä tulisikin mieluummin kysyä, mikä oppiympäristössä on ongelmana, kun osa oppilaista ei sopeudu siihen (Ainscow 2000, 7).

Yläkouluikäisten oppilaiden vanhemmat suhtautuivat eri ikäluokista kaikista negatiivisimmin inklusiota kohtaan. Vastaajista 82 % asettui luokkien segregaatiomynteiselle puoliskolle, ja lähes 23 % jyrkimpään pro-segregaatio luokkaan. Ikäryhmien mukaista aiempaa tutkimusta ei ollut saatavilla, joten kysymykseksi jää, onko linja globaali, ja mihin se perustuu. Yläkouluikäisten vanhemmilla voidaan kuitenkin katsoa olevan mallin käytöstä eniten kokemusta, sillä parhaimmillaan oppilaat ovat olleet järjestelmän piirissä jo lähes kymmenen vuotta. Male (2011, 185) kokoaa, että tutkittaessa opettajien inklusioasenteita, opettajien nuori ikä ja kokemattomuus voivat vaikuttaa myönteisesti heidän inklusioasenteisiinsa. Suoranaista johtopäätöstä tästä ei voitane vetää, mutta on kuitenkin mahdollista, että sama

ilmiö näkyy osin myös vanhempien asenteissa. Tutkielmassa ikäryhmä ei kuitenkaan noudata lineaarista linjaa suhteessa vastaajaluokkiin, vaan inklusiomyönteisin ryhmä oli 4.–6. luokkalaisten vanhemmat. Nuorimpien 1.–3.-luokkalaisten vanhemmat jäivät asenteissa keskimmäiseksi luokaksi.

Huolestuttavana piirteenä tutkielman tuloksissa on pidettävä erityisluokilla opiskelevien oppilaiden vanhempien kriittistä suhtautumista erityisluokkamuoitoisesta opetuksesta. Vastajien määrä tässä ryhmässä oli pieni, mutta asenteet melko jyrkästi segregatiivisia. Kuvaa asennetta poikkeuksellisesti juuri segregatiivisuutena, sillä moni vastaaja kertoi, että segregatiivisen mallin mukainen erityisluokka aiheuttaa ongelmia niin oppimisessa, kuin myös sosiaalisessa kehityksessä. Eräs vastaaja kuvasi esimerkiksi, että hänen lapsensa muuttui entistä autistisemmaksi opiskeltuaan erityisluokalla, sen sijaan yleisopetuksessa hänen sosiaaliset taitonsa kehittyivät huomasti. Erityisluokalla opiskelu voi tulla kyseeseen silloin, kun muut tukitoimet eivät ole oppilaalle riittäviä (Ahtiainen 2017, 22). Onkin siis erittäin tärkeää, että suuressa tuen tarpeessa oleva oppilas saa osaavaa ja laadukasta tukea opetusmuotoon katsomatta.

## **7.2 Inklusion taustalla vaikuttavat opetusmenetelmät ja resurssit**

Opettajien resurssien ja voimavarojen ehtymisellä voi olla negatiivisia vaikutuksia koko inklusion onnistumisen kannalta. Koulujen johdon ja opetuksen järjestäjän toiminta ovat tässä suhteessa merkityksellisessä roolissa. Opettajien tulee saada riittävää tukea oppilaitoksen sisällä, jotta heidän mahdollisuutensa inklusiivisten toimintatapojen toteutukseen lisääntyvät (Boyle ym. 2011, 177). Myös kansainvälinen tutkimus osoittaa, että opettajat kaipaavat tukea ja koulutusta pystyäkseen paremmin toteuttamaan inklusiivista opetusta luokissaan (Somma 2020, 384; Male 2011, 186). On siis ymmärrettävää, että mikäli opettajat kokevat jäävänsä yksin haastavassa tilanteessa, heidän työmotivaationsa, ja inklusioasenteensa voivat heikentyä. Tämä puolestaan saattaa heijastua myös inklusion toteutukseen ja vanhempien tyytyväisyyteen.

Tuen lisäksi opetuksen järjestäjän on taattava riittävät resurssit, joilla tukea on mahdollista tarjota. Pulkkinen ja Jahnukaisen (2016, 181) tutkimuksen mukaan rehtorit kokivat, etteivät kunnat rahoita oppilaitoksia riittävästi suhteessa erityisen tuen tarvisijoihin. Vastaavasti

kuntien edustajat kokivat, että rahoituksen ja tuen tarpeen suhde on melko hyvässä tasapainossa. Myös tämän tyyppinen ristiriita rahoituksen riittävydestä voi näkyä opettajien jakamisessa, ja siten inklusion toteutuksessa. Esimerkiksi Pasekan ja Schwabin (2020, 258) mukaan yksi suurimmista esteistä inklusion toteutuksessa on resurssien puute, tai niiden epätarkoituksenmukainen kohdentuminen. Lisäksi emt. tutkimuksessa todettiin myös, että tutkimuksessa on löydetty viitteitä resurssien ja asenteiden linkittymisestä toisiinsa.

Tutkimukseen osallistuneet huoltajat arvioivat, että oppilaiden saama tuki yleisopetuksen luokissa väheni inklusion myötä. Tämä on linjassa Ainscown (2000, 4) arvion kanssa siitä, että opettajat usein pyrkivät rakentamaan oman normaalin opetuksen päälle yksilöllistettyä opetusta tuen tarpeessa oleville oppilaille. Tämä ei hänen mukaansa ole mahdollista, sillä luokassa on paljon oppilaita, ja opettajalla vähän aikaa. Sen sijaan opetus pitäisi alunperin suunnitella sellaiseksi, ettei erityisiä tukitarpeita tarvittaisi, vaan jokainen oppilas pysyisi mukana jo ensimmäisellä opetuskerralla.

Laadukkaan opetuksen kannalta on tärkeää tietää, mitä taitoja, tietoja ja taipumuksia opettajalta vaaditaan inklusiivisen mallin toteuttamiseksi (Blecker & Boakes 2010, 436). Suuri joukko kyselyyn ja haastatteluun vastanneista vanhemmista koki, että opettajalla ei ole vaadittavaa osaamista inklusion toteuttamiseksi. Tämä on sikäli yllättävää, että Suomessa opettajat ovat pääasiassa korkeasti koulutettuja alansa ammattilaisia. Yhtenä vastauksena pulmaan voi olla puutteelliset opetusmenetelmät. Ainscow (2000, 6–8) uskoo, että opettajilla on taipumus lukkiutua muutamaan tuttuun opetusmenetelmään, joista he valitsevat kullekin tunnille sopivimman. Näin ollen, mikäli opettajan käyttämät menetelmät eivät sovi luokan oppilaiden tarpeisiin, ei inklusion toiminnalle ole riittäviä edellytyksiä. Inklusiivisesta opettajuudesta on luotu useita malleja. Esimerkiksi Lakkalan ja Määtän (2011, 34) malliin sisältyy neljä ydinaluetta: joustava oppimissuunnitelma, vaihtelevat tehtävät, monipuoliset opetuksen tavat ja yhteisopettajuus. Mallissa kaikki osa-alueet tähtäävät oppilaalle suotuisien ja mukautuvien oppimismahdollisuuksien luomiseen.

Vanhemmilta kysyttiin kyselyssä ja haastattelussa myös inklusion kehitysehdotuksia. Kehitysehdotusten jäsentymättömyys jätti teeman ulos varsinaisesta analyysistä. Kiinnostava yhdenmukaisuus oli kuitenkin siitä, ketkä vanhemmista esittivät eniten kehitysehdotuksia.

Mitä positiivisempi tai inklusiomyönteisempi vastaaja oli, sitä enemmän aitoja kehitysehdotuksia hänen vastauksessaan tuotiin esille. Negatiivisessa päässä ehdotusten määrä oli vähäisempi, ja ne osin keskittyivät inklusion lakkautukseen.

Kehitysehdotuksiin tiivistyy myös inklusion tulevaisuus. Suurin osa tutkielmaan osallistuneista vanhemmista pystyi nimeämään niin positiivisia, kuin negatiivisiakin puolia inklusiosta ja sen toteutuksesta. Kysymys kuuluikin, kumman puolen vastaaja koki merkittävämäksi, ja minkä perusteiden pohjalta hän loi oman näkemyksensä asian suhteen. Toiset voivat asenteenmuodostumisprosessissaan painottaa esimerkiksi luokan häiriötilanteita, kun taas toiset keskittyvät suvaitsevaisuuden lisääntymiseen. Katse tulisikin kiinnittää yksittäisten huomioiden sijasta siihen, kuinka inklusion myönteisiä vaikutuksia osataan vahvistaa ja hyödyntää, ja miten haittavaikutuksia pystytään kitkemään pienemmiksi.

Koulutusjärjestelmän kehitystyössä on kiinnitettävä huomiota vanhempien asenteisiin, ja selvittää niiden taustoja. Vanhemmat pystyvät tuomaan tärkeitä huomioita ja kehitysehdotuksia mukaan keskusteluun. Vaikka he eivät konkreettisesti koulupäivään osallistukaan, he muovaavat lastensa asenteita ja suhteutumista yleisesti koulutusta ja toisia yksilöitä kohtaan. Olisikin syytä tarkemmin tutkia, mitkä tekijät vaikuttavat vanhemman asenteiden muodostumiseen, ja kuinka niitä käytännössä pystyttäisiin muovaamaan. Kun seuraavia askeleita erityisopetuksen kehittämiseksi otetaan, tuleekin laajasti kuulla niin henkilökuntaa, vanhempia, kuin oppilaitakin. Jokainen näkemys ja asenne tuo tärkeitä lisäulottuvuuksia rakentavaan keskusteluun.

Vaikka vanhempien näkemykset resurssien ja osaamisen puutteesta ovat vain subjektiivisia kokemuksia tilanteesta, ne mitä luultavimmin heijastelevat myös koulujen arkitodellisuutta. Ei ole yhdentekevää, kuinka inklusiivisia menetelmiä toteutetaan, sillä huonosti järjestettynä inklusiivinen malli voi kääntyä tavoitteitansa vastaan, eri osapuolten tyytymättömyyden vuoksi. Tämän tutkielman vastaajat tekisivät käytännön tasolla monia muutoksia: kouluissa pienennettäisiin luokkakokoja, lisättäisiin tukiresursseja, ja taattaisiin erityisluokkapaikka niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat. Lisäksi opettajille mahdollistettaisiin lisäkoulutusta, ja vanhempia kuultaisiin enemmän. Toiveet kuulostavat realistisilta ja loogisilta, mutta jostakin syytä kaikki koulutuksen järjestäjät eivät niitä huomioi. Onkin syytä arvioida, toteuttavatko kaikki tahot inklusiota puhtaan pedagogisista lähtökohdista, vai vaikuttavatko taustalla jotkin muut motiivit.

### 7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Eri vastaajaryhmien inkluusioasenteita on tutkittu jo lähtien inkluusion alkuajoista. Tutkimusten janalta voidaan havaita muutoksia asenneilmapiirissä, mutta tarkempia interventio-tyyppisiä tutkimuksia on vähän. Kun tiedostetaan vanhempien ja opettajien asenteiden siirtymisvaikutus lapseen, ja toisinaan hyvinkin negatiivinen asennoituminen inkluusiota ja erityisen tuen oppilaita kohtaan, olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka asenteisiin olisi mahdollista vaikuttaa. Yksi tapa tällaisen interventiotutkimuksen toteutukseen olisi etsiä koulu, jossa inkluusiivisen opetuksen toteutuksessa on paljon haasteita, ja asenteet kielteisiä. Tämän jälkeen yhteisössä toteutettaisiin interventio, jossa opetusmetodeja parannettaisiin, ja tietoa sekä tukea tarjottaisiin niin oppilaille, opettajille, kuin vanhemmillekin. Pienen kokeilujakson jälkeen olisi mahdollista selvittää, kuinka käytännöt ja asenneilmapiiri on muuttunut.

Toinen mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi oppilaiden inkluusioasenteet. Opettajista ja vanhemmista löytyy aineistoa varmasti enemmän, mutta lasten osalta aihe on vielä tuntemattomampi ainakin suomalaisessa kontekstissa. Oppilaiden inkluusiokäsityksiä käsittelevän tutkimuksen voisi yhdistää helposti myös sosiaalisia verkkoja käsittelevään tutkimukseen, jossa olisi mahdollista selvittää asenteen yhteyttä kaveripiirin muodostumiseen. Etenkin tämä olisi tärkeää siksi, että moni tähänkin tutkielmaan vastanneista vanhemmista toi esiin huolen erityisoppilaiden ja tukea tarvitsemattomien oppilaiden eriytyemisestä eri kaveripiireihin.

Kolmantena jatkotutkimusaiheena inkluusioasenteisiin liittyen on asenteita ja niiden suhdetta toisiinsa vertaileva tutkimus. Kuten johdanto-osiossa totesin, vanhempien asenteet voivat olla yhteydessä lasten asenteisiin. Samoin esimerkiksi keskustelun yhteydessä asenteella on olemassa tietty siirtovaikutus. Olisikin mielenkiintoista tietää, pitääkö tämä hypoteesi paikkansa, ja vaikuttavatko vanhempien asenteet lapseen, tai esimerkiksi opettajan asenne vanhempiin.



## 8 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 115), sekä TENK (2019) luettelevat tutkittavien suojaamiseksi laadittuja ohjeita, joiden pohjalta laadin tiivistetyn suunnitelman samojen asioiden huomioimiseksi tässä tutkielmassa. Tutkielma on toteutettu niin, että:

1. Tutkielmaan osallistuvilta pyydettiin lupa tutkielman tekemiseen, sekä henkilötietojen käsittelyyn. Osallistujilla oli mahdollisuus kieltää tietojensa käyttö ja keskeyttää mukanaolonsa milloin tahansa.
2. Tutkielmaan osallistujille kerrottiin tutkielman tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit.
3. Osallistujien hyvinvointi oli tutkielmassa ensisijaista.
4. Tutkielman teko oli luottamuksellista, eikä sitä käytetty muuhun, kuin etukäteen kerrottuun tarkoitukseen.
5. Tutkielma toteutettiin niin, ettei tutkielman osallistujien nimettömyys vaarantunut.

Näiden ohjeiden lisäksi tutkielmassa noudattatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden, sekä yliopiston omien ohjeistuksien perusteella tulkittiin, ettei erilliselle toimikunnan tekemälle eettiselle arvioinnille ollut tarvetta.

Tutkielman luotettavuuteen vaikuttaa usea eri tekijä. Laadullisessa tutkimuksessa menetelmän virheet ja inhimilliset muuttujat voivat osittain vaikuttaa luotettavuuteen. Tutkimusaineisto on luettu läpi useaan kertaan, myös ryhmittelyn jälkeen. Näin ollen syntyneet ryhmät

ja ala- sekä pääkategoriat on todettu soveltuviksi jokaiselle vastaajalle myös luokittelun jälkeen.

Yksi luotettavuutta heikentävä asia on tutkielman tekijän tekemä tulkinta kyselyvastauksista. Etenkin kirjallisten tuotosten kohdalla ei ole ollut mahdollisuutta esittää tarkentavia kysymyksiä tai pyytää selvennyksiä epäselviin kohtiin. Tällöin tapauksissa korostuu tutkielman tekijän tekemä tulkinta, johon voi sisältyä myös virheitä. Toisaalta myös haastatteluiden osalta haastattelun eteneminen, ja käyty keskustelu haastateltavan ja haastattelijan välillä voi vaikuttaa tutkimustulosten luotettavuuteen (Aaltio & Puusa 2020, 175). Koen että osaltaan kahden aineistonkeruumenetelmän käyttäminen tukee luotettavuutta. Kyselyissä tutkielman tekijän vaikutus vastauksiin on pienempi, ja haastatteluissa puolestaan voidaan syventää tietämystä ja ymmärtää paremmin vastausten taustaa lisäkysymysten muodossa.

Yhtenä luotettavuutta haittaavana seikkana laadullisessa tutkimuksessa voidaan pitää tutkielman tekijän harkinnanvaraista valikointia, kun aineiston määrä on suuri ja sisältö vaihtelevasti kysymyksiin vastaavaa. Kirjoittaja voi tällöin jättää huomiotta tai auki kirjoittamatta sellaisia kommentteja tai lainauksia, jotka eivät vastaa hänen odotuksiaan tai jotka ovat muodoltaan vähemmän mielenkiintoisia (Prior 2014, 364). Tämän luotettavuutta haittaavaa ongelmaa voidaan vähentää systemaattisilla metodeilla, kuten sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysia on käytetty hyödyksi kaikkien tutkimuskysymysten taustalla vaihtelevalla määrällä. Prior (2014, 364–365) toteaa, että sisällönanalyysin avulla lukijan on mahdollista havaita, onko tutkimuksessa käytetty koko dataa vai vain sen osia, ja lisäksi raportissa pystytään tarjoamaan kuvaus koko aineistosta tiivistelmän muodossa, eikä näin keskityä pelkästään muutamaa esimerkkiä. Tutkielman analyysiosiossa tarjotaan taulukkomuodossa tutkimusjoukon vastauksia kuvaavat ydinsanat, sekä myös sisällönanalyysia kuvaava ryhmittely.

Useat lähteet nostavat esiin reflektiivisyyden merkityksen laadullisessa tutkimuksessa, sillä tutkimuksen objektiivisuuteen voidaan vaikuttaa tunnistamalla ja tuomalla esiin tutkimuksen tekijän oma subjektiivisuus (Aaltio & Puusa 2020, 170–171; Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Huomio on validi, sillä omat inkluusioasenteeni eivät voi olla täysin vaikuttamatta tutkimustyöhöni, vaikka siihen olen tutkielman tekemisen aikana pyrkinyt. Tutkielman tulokset ovat kuitenkin osin ristiriitaiset omien ennakko-oletuksieni ja ajatuksieni kanssa. Pidän inkluusiota itse ideologisena välineenä todella hyvänä, mutta samalla ajattelen, että usein sen

resursointi on liian heikkoa, eikä henkilökunnan osaaminen riitä sen onnistuneeseen toteuttamiseen. Näin ollen ainakaan kovin suurta assimilaatiota tutkielman tekijän asenteiden ja tulosten välillä ei ole päässyt käymään. Tutkielman tekijän subjektiivisuus tulee esille myös esimerkiksi aineiston luokittelun rajatapauksissa: Kun on pitänyt tehdä päätös vastaajan sijoittamisesta joko akselin negatiiviselle tai positiiviselle puolelle, on pitänyt tehdä tarkkaa ja harkittua aineistoon pohjautuvaa päätöksentekoa, eikä pohjata ratkaisua omiin ennakkoodotuksiin.

Aaltion ja Puusan (2020, 123) ohjeistuksen mukaisesti yksi luotettavuuteen vaikuttava seikka on tulosten siirrettävyys. Tulee pohtia, voisiko joku toinen tutkija jossakin toisessa paikassa päätyä saman suuntaisiin lopputuloksiin. Tutkielmaan osallistuttiin ympäri Suomea. Vastaajien paikkakuntia ei kyselyn yhteydessä kysytty, mutta niitä tuli esiin esimerkiksi haastatteluiden yhteydessä, sekä kirjallisten vastausten osana. Tutkielmaa ei myöskään ollut etukäteen rajattu millekään tietylle alueelle. Kuten aineiston analyysistä selvisi, osallistujien kokemuksissa käytänteissä ja asenteissa oli paljon vaihtelua. Näin ollen siirrettävyyden osalta on huomioitava, että alue ja sen käytänteet voivat vaikuttaa tulosten samankaltaisuuteen. Lisäksi on huomioitava, että aineiston määrä oli hyvä, sillä vastaajia oli yhteensä 55. Laajojen aineistojen kohdalla tutkijan on mahdollisuus tehdä luotettavampia tulkintoja ilmiöistä (Puusa & Julkunen 2020, 191).

Tutkielman validiuden tarkastelu laadullisessa tutkimuksessa tapahtuu eri käytänteiden kautta kuin määrällisessä. Laadullisessa tutkimuksessa se merkitsee käytännön tasolla erilaisten päättelyketjujen avaamista ja julki tuomista. Reliaabeliutta puolestaan ei ole mahdollista toteuttaa toistomittauksin, joten tällöin todentaminen on tehtävä prosessin yksityiskohtaisten kuvauksen, perusteluiden ja analyysin julki tuomisen avulla. (Aaltio & Puusa 2020, 170–171, Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Tutkielmassa olen pyrkinyt perustelemaan kaikki päätelmäni analyysin vaiheiden, lainausten ja vastaajien jakautumisen perusteella. Prosessin kuvaus on tehty myös huolellisesti ja yksityiskohtaisesti lähteitä hyödyntäen. Ulkopuolisen lukijan on mahdollista seurata tutkielman etenemistä, ja verrata tuloksia esimerkiksi koodiaineistoon.

## 9 LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus oy, 169–181.
- Ahtiainen, R. 2017. Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models. Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. Helsinki studies in education 13. Doctoral dissertation. University of Helsinki: Helsinki.
- Ainscow, M. 2000. Reaching out to all learners: Some lessons from international experience. School Effectiveness and School Improvement 11 (1), 1–19.
- Bohner, G. & Dickel, N. 2011. Attitudes and attitude change. Annual Review of Psychology 62, 391–417.
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D. & Norwich, B. 2011. The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. School Psychology International 33 (2), 167–184.
- De Luis, E. C. 2016. Inclusive education in Spain: promoting advocacy by legislation. Support for Learning, 31(2), 164–176.

- Felder, F. 2021. Celebrating diversity in education and the special case of disability. *Educational Review*, 73(2), 137–152.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.). *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Yliopistopaino: Helsinki, 1–32.
- Hjörne, E. 2016. The narrative of special education in Sweden: History and trends in policy and practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), 540–552.
- Hodkinson, A. 2010. Inclusive and special education in the English educational system: Historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education* 37(2), 61–7.
- Hotulainen, R. & Takala, M. 2014. Parents' views on the success of integration of students with special education needs, *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140–154.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Jahnukainen, M. 2011. Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55(5), 489–502.
- Juvakka, T. & Kylmä, J. 2007. *Laadullinen terveystutkimus*. Edita Publishing Oy. Helsinki
- Lääkietieteellisestä tutkimuksesta annettu laki 1999/488. Suomen säädöskokoelma.
- Lakkala, S. & Määttä, K. 2011. Toward a theoretical model of inclusive teaching strategies – An action research in an inclusive elementary class. *Global Journal of Human Social Science* 1(8), 31–40.

- Male, D. 2011. The Impact of a Professional Development Program on Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *Support for Learning* 26(4), 182–186.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.). *Qualitative research in education – focus and methods*. Lontoo: The Falmer Press, 141–161.
- Metsämuuronen, J. 2011. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International methelp. Helsinki.
- Paseka, A. & Schwab, S. 2020. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254–272.
- Perusopetuslaki 628/1998. Suomen säädöskokoelma.
- Pijl, S. J. 2016. Fighting segregation in special needs education in the Netherlands: the effects of different funding models. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), 553–562.
- Prior, L. 2004. Content Analysis. Teoksessa P. Leavy (toim.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford University Press: New York, 359–379.
- Pulkinen, J. & Jahnukainen, M. 2016. Finnish reform of the funding and provision of special education: the views of principals and municipal education administrators. *Educational Review* 68(2), 171–188.
- Puusa, A., Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa: A. Puusa, P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudamus oy. 181–193.

- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa: A. Puusa, P. Juuti. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus oy. 58–72.
- Rafferty, Y. & Griffin, K. W. 2005. Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention* 27(3), 173–192.
- Saldana, J. 2014. Coding and Analysis Strategies. Teoksessa: Leavy, P. 2014. *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford University Press: New York, 581–605.
- Schmidt, M., Krivec, K. & Bastič, M. 2020. Attitudes of Slovenian parents towards pre-school inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 696–710.
- Simmons, B. & Bayliss, P. 2007. The role of special schools for children with profound and multiple learning difficulties: is segregation always best? *British Journal of Special Education*, 34(1), 19–24.
- Somma, M. 2020. From segregation to inclusion: special educators' experiences of change. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 381–394.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2019, Liitetaulukko 3. Tehostettua tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2011–2019 . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 6.12.2020].
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2019. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 6.12.2020].
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Esi- ja peruskouluopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-3709. 2019. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 6.12.2020].

- Su, X., Guo, J. & Wang, X. 2020. Different stakeholders' perspectives on inclusive education in China: parents of children with ASD, parents of typically developing children, and classroom teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 948–963.
- Torgbenu, E. L., Oginni, O. S., Opoku, M. P., Nketsia, W. & Agyei-Okyere, E. 2021. Inclusive education in Nigeria: exploring parental attitude, knowledge and perceived social norms influencing implementation. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 377–393.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelu-kunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki.
- Virtanen, J. 2011. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International methelp: Helsinki. 155–216.
- Zimmermann, K., Heuer, J. & Mau, S. 2018. Changing preferences towards redistribution: How deliberation shapes welfare attitudes. *Social Policy & Administration* 52(5), 969–982.



## 10 LIITTEET (3)

Liite 1. – Sisällönanalyysin avulla muodostetut ydinsanat ja esimerkkisisällöt

E-ryhmä ei toimi	Erytisyiluokka ei toimi, liikaa ongelmia
	Erytisyiluokalla opetus on heikompa
	Erytisyiluokalla parhaimmat kärsivät
Ei tukea	Ei riittävä
	Tulkitaan tuen tarve väärin
	Oikeanlaista tukea ei viedä luokkaan
Ei vaikutusta oppilaan menestykseen	Ei vaikutusta, välillä pulmia, mutta tulokset hyviä
	Ei vaikutusta
Eriytyminen	Kaikki omissa porukoissaan
	Eriyisoppilaita syrjitään
	Oppilas on saanut leiman
	Ei kavereita
	Eriaisuutta ei hyväksytä
	Toiset kokevat oudoksi
Häiriöt	Heikentää työrauhaa
	Lisää levottomuutta
	Molemmipuolista häiriötä
Henkilökunnalla hyvä osaaminen	On osaamista erilaisten ammattilaisten kautta
	Osaaminen on ollut hyvää
	Opettajilla hyvä ymmärrys
Henkilökunnan osaaminen vaihtelee	Osaaminen vaihtelee paljon
	Joillakin ammattiryhmillä on parempi osaaminen
	Osa tarjoaa tukea, osa ei anna sitä edes pyydetäessä
Henkilökunnan puutteellinen osaaminen	Liikaa negatiivista palautetta oppilaille
	Ei osaamista tai tietoa tietyistä osa-alueista
	Asenneongelma
	Koulutus ei anna valmiuksia inklusion toteutukseen
Henkilökunnan koulutus	Lisäkoulutusta opettajille

	Enemmän erityisosaamista tietyissä osa-alueissa
Ideologia	Tasavertaisuus
	Saa käydä lähikoulua
	Yhteenkuuluvuus
Kiusaaminen	Erityisoppilaita kiusataan
	Heikoimmat oppilaat ajautuvat kiusaajiksi
Opettajalla ei resursseja	Ei mahdollista opettaa eri tasoja samaan aikaan
	Opettajalla ei aikaa huomoida kaikkia
	Opettajalle mahdoton paikka, kun tuen tarvetta liikaa
	Erityisoppilaat vievät kaiken ajan
Opetustavat	Monipuolisemmat oppimisen tavat ja toiminnallisuus
	Opetusmenetelmien joustavuus ja uudistaminen
	Inkluusioluokille erityisopettaja työpariksi
	Ulkona oppiminen
Oppilaan menestys heikkenee	Heikentää oppimista
	Työskentely vaikeutuu
	Arvosanat huononevat
	Motivaatio alhainen
Oppilaan menestys paranee	Aktiivisella kehittämisellä saatu toimimaan
	Arvosanat nousussa
	Eri tasoiset otetaan huomioon
Oppilaiden menestys vaihtelee	Menestys riippuu lapsesta
	Menestys on kiinni opettajasta
	Erityisoppilaille voi olla hyvä, mutta muille ei
Oppilaiden valikointi	Oppilaiden valikointi tarpeiden mukaisesti
	Inkluusio ei sovi kaikille
	Käytöshäiriöiset pienryhmiin
	Tuettavien oppilaiden määrää rajoitettava
Psygyke	Itsetunto heikkenee
	Jaksaminen ja keskittymiskyky kärsivät
	Psyykkinen oireilu
	Kuormittuminen ja stressi lisääntyy
Resurssit	Oppilaile henkilökohtaiset ohjaajat

	Lisää moniammatillisen tuen toimintaa
	Resurssit suuremmiksi
	Ei resursseja yksilölliseen tukeen
Ryhmäkoot	Ryhmäkoot pienemmiksi
	Liian ruuri ryhmä
Segregaatio	Lisää erityisluokkia
	Ei inklusiota käyttöön, vanha malli parempi
	Inklusio tulisi poistaa
Sosiaalinen kehitys	Kaverisuhteiden syntyminen
	Sosiaalisten taitojen kehittyminen
	Ryhmän tuki oppilaalle
	Hyvä luokkahenki
Suvaitsevaisuus	Lisää suvaitsevaisuutta
	Erilaisuuden ymmärtäminen
	Ei ihmisten erittelyä
Yhteistyö	Oppilaiden osallistaminen
	Moniammatillisen tuen toiminta
	Yhtenäinen linja eri opettajien kesken
	Yhteistyö kodin kanssa

Liite 2.

## **Rekisteri- ja tietosuojaseloste pro gradu -tutkielmaa varten**

### 1. Rekisterin ylläpitäjä

Joakim Kärkäs  
Karjamäentie 12 A 2, 80230 Joensuu  
+358 458 811 990  
joakimka@student.uef.fi

### 2. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus

Henkilötietoja käsitellään pro gradu -tutkielman tekemisen yhteydessä erityispedagogiikan oppiaineessa.

### 3. Henkilötietojen kerääminen

Henkilötietoja kerätään verkossa toteutettavan kyselyn, sekä suullisesti toteutettavan ja äänitallioitavan haastattelun yhteydessä.

### 4. Kerättävät henkilötiedot ja niiden käsittely

Jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla luodaan oma vastaajakoodi, jonka avulla vastaukset on mahdollista erotella toisistaan.

Lisäksi vastausten taustatietoihin kerätään kyseiseen vastaajaan liittyvän oppilaan syntymävuosi, sekä tieto kyseisen oppilaan pedagogisen tuen päätöksistä, ja opetuksen järjestämisen muodosta. Muita henkilötietoja kuten nimeä tai asuinpaikkakuntaa ei kerätä.

Tietojen käsittely tapahtuu rekisterin ylläpitäjän salasana/sormenjälkisuojatulla tietokoneella.

Tutkimukseen osallistujia ohjeistetaan välttämään vastauksissaan oppilasta yksilöivien tietojen julki tuomista. Näitä ovat esimerkiksi oppilaan tai hänen kanssaan työskentelevien nimet, sekä tieto oppilaitoksesta tai paikkakunnasta. Mikäli näitä tietoja löytyy vastauksista, ne muutetaan peitenimiksi, ja alkuperäiset tiedot hävitetään.

Henkilötietojen käsittelijöitä ovat tutkielman tekijä, eli rekisterin ylläpitäjä, sekä tämän pro gradu -tutkielman ohjaajat.

### 5. Aineiston säilyttäminen ja tuhoaminen

Aineistoa säilytetään mahdollisimman pitkälle anonymisoidussa muodossa rekisterin ylläpitäjän salasana/sormenjälkisuojatulla tietokoneella.

Haastattelu ja kyselyaineistot tuhoaan kuuden kuukauden kuluttua tutkielman hyväksymisen jälkeen. Tällöin kaikki alkuperäiset kysely ja haastatteluaineistot, sekä niiden varmuuskopiot hävitetään pysyvästi. Lisäksi osallistujalla on oikeus pyytää omien tietojensa poistamista jo ennen kuuden kuukauden säilytysajan päättymistä.

Liite 3.

### **Vanhempien inklusionäkemyksen ja asenteiden eroja peruskoulussa**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa vanhempien näkemyksiä ja mielipiteitä inklusiivisesta opetusmallista. Inklusiolla tarkoitetaan pyrkimystä siihen, että suurinta osaa tukea tarvitsevista oppilaista opetettaisiin yleisopetuksen luokissa, ja siten karsittaisiin erityisluokkien ja -koulujen määrää. Inklusiossa oppilasta tuetaan erityisryhmien sijaan esimerkiksi osa-aikaisella erityisopetuksella tai avustajan avulla. Yksi inklusion periaatteista on myös se, että opetus suunniteltaisiin jo alun perin sellaiseksi, että se vastaisi erilaisten oppijoiden moninaisiin tarpeisiin.

Voit vastata kysymyksiin joko kirjallisesti tällä lomakkeella, tai osallistumalla haastatteluun jotakin etämenetelmää hyödyntäen. Kysymykset ovat kummassakin tapauksessa samansisältöiset. Kyselyvastaukset kerätään ja käsitellään nimettöminä. Kyselyvastauksissa ei ole tarvetta kertoa lapsen nimeä, koulua jota tämä käy, tai hänen opetuksensa osallistuneiden ammattilaisten nimiä.

Kyselyssä on neljä taustakysymystä, sekä kuusi asiakysymystä. Vastaaaja voi itse määrittää vastaustensa pituudet. Kaikki vastaukset ovat hyödyksi tutkimuksen kannalta. Joidenkin kysymysten yhteydessä on apukysymyksiä ja näkökulmia, joita vastauksissa saa halutessaan hyödyntää.

Rekisteri- ja tietosuojaselosteeseen voit tutustua täällä:

<https://docs.google.com/document/d/1FwCh2AQnZhCNT30b1W7LI2mKYE8RNvVSBOpGeD2mnEY/edit?usp=sharing>

#### **1. Haluan vastata tähän tutkimukseen \***

Tämän kirjallisen kyselyn kautta  
Puhelimitse tehtävän haastattelun kautta

#### **2. Olen tutustunut rekisteri- ja tietosuojaselosteeseen \***

<https://docs.google.com/document/d/1FwCh2AQnZhCNT30b1W7LI2mKYE8RNvVSBOPGeD2mnEY/edit?usp=sharing>

Kyllä  
En

#### **3. Lapsen syntymävuosi \***

Jos sinulla on useampi peruskouluikäinen lapsi, merkitse kaikkien heidän syntymävuotensa.

2013

2012  
 2011  
 2010  
 2009  
 2008  
 2007  
 2006  
 2005  
 2004

**4. Lapsen tuen tarve \***

Lapsillani ei ole pedagogisia tukipäätöksiä  
 Lapsillani on tehostetun tai erityisen tuen päätös  
 Osalla lapsistani on tuen päätös ja osalla ei

**5. Opetuksen paikka \***

Lapseni opiskelee lähikoulussa yleisopetuksen luokalla  
 Lapseni opiskelee lähikoulussa erityisluokalla  
 Lapseni opiskelee erityiskoulussa  
 Osa lapsistani opiskelee yleisopetuksessa ja osa erityisluokassa tai -koulussa

**6. Vapaa kuvaus lasteni opetuksen järjestelyistä**

(Mikäli tiedossa: Ryhmän koko, opettajien ja ohjaajien määrä, oppilaan integroituminen yleisopetuksen ryhmään joissakin oppiaineissa, kuvaus ryhmän sosiaalisesta ympäristöstä jne.)

**7. Millaisia vaikutuksia inklusiolla on mielestäsi oppilaiden koulumenestykseen? \***

(Esim. arvosanat, oppimistulokset, oppimismotivaatio, voivatko vaikutukset olla erilaiset eri oppilalla, mikä inklusiossa vaikuttaa tuloksiin, mistä päättelet tämän?)

**8. Millaisia vaikutuksia inklusiolla on mielestäsi oppilaiden välisiin ihmissuhteisiin? \***

(Esim. kaveripiirin muodostuminen, sosiaaliset taidot, kiusaaminen, vapaa-ajan vietto)

**9. Onko henkilökunnalla mielstäsi riittävästi osaamista inklusion toteutukseen? Perustelee. \***

(Voit eritellä eri ammattilaisia kuten luokanopettajat, erityisopettajat, avustajat,

ohjaajat, aineenopettajat, rehtori)

**10. Mitä positiivista inklusiosta mielestäsi on? \***

(Esim. taustaideologia, tuki- ja materiaaliressurit, käytännön toteutus, inklusion seuraukset)

**11. Mitä negatiivista inklusiosta mielestäsi on? \***

(Esim. taustaideologia, tuki- ja materiaaliressurit, käytännön toteutus, inklusion seuraukset)

**12. Kuinka inklusiota voisi mielestäsi kehittää? \***

**13. (Vapaaehtoinen) Yhteystiedot**

Mikäli sinuun saa ottaa yhteyttä lisäkysymysten tai tarkennusten muodossa, voit jättää yhteystietosi alla olevaan kenttään. Mikäli et toivo jatko yhteydenottoa, voit jättää kentän tyhjäksi.