

”Luulen et kaikki opettajat suunnilleen tietää mitä se on” - maantiedon ja biologian  
opettajien näkemyksiä inklusiosta ja kolmiportaisesta tuesta

Ville Backlund 276355

Itä-Suomen yliopisto

Yhteiskunta- ja kauppätieteiden tiedekunta

Historia- ja maantieteiden laitos

Maantieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2021

Tiedekunta		Yksikkö	
<b>Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta</b>		<b>Historia- ja maantieteiden laitos</b>	
Tekijä		Ohjaaja	
<b>Ville Backlund 276355</b>		<b>Minna Tanskanen</b>	
Työn nimi			
<b>”Luulen et kaikki opettajat suunnilleen tietää mitä se on” - maantiedon ja biologian opettajien näkemyksiä inklusiosta ja kolmiportaisesta tuesta</b>			
Pääaine	Työn laji	Aika	Sivuja
<b>Maantiede</b>	<b>Pro gradu -tutkielma</b>	<b>Toukokuu 2021</b>	<b>50 s. + 4 s. liitteet</b>
Tiivistelmä			
<p>Suomi on sitoutunut inklusiivisen opetuksen kehittämiseen ja järjestämiseen jo vuonna 1994 Salamancan konferenssissa. Inklusiokehitys koulujärjestelmässämme on kuitenkin ollut verkkaista. Vuonna 2011 voimaan tullut perusopetuslain muutos tarkoitti siirtymistä kolmiportaiseen tukeen, jonka tarkoituksena on olla joustava ja oppimisen ongelmia ennaltaehkäisevä tukijärjestelmä. Inklusio on kontekstisidonnainen termi, jota ei voida tarkkaan määritellä. Suomen koulujärjestelmän kontekstissa inklusiolla on teoreettinen ja käytännöllinen näkökulma. Teoreettisena terminä inklusio on tasa-arvoa ja kaikille oppilaille yhteistä lähikoulua ajava työkalu, kun taas käytäntö on rajallisten resurssien aiheuttamia ongelmia ja opettajien ristiriitaisia asenteita inklusiota kohtaan.</p> <p>Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää teemahaastatteluiden ja sisällönanalyysin avulla, miten maantieteen opettajat käsittävät inklusion ja millaisia vaikutuksia inklusiolla on ollut heidän työhönsä. Tarkoituksena oli myös selvittää, miten kolmiportainen tuki on kouluissa järjestetty ja tukevatko inklusio ja kolmiportainen tuki toisiaan. Tätä tutkielmaa varten haastatellut opettajat näkivät inklusion sopivan vain osalle oppilaista ja määrittelivät inklusion eri tavoin, riippuen siitä, oliko heillä erityispedagogiikan opintoja. Kolmiportaisen tuen nähtiin toteutuvan yleisen tuen osalta, mutta tehostettuun ja erityiseen tukeen kaivattiin muutoksia lisäresurssien ja joustavan perusopetuksen muodossa. Opettajat kokivat myös aineenopettajan koulutuksen olevan kykenemätön antamaan työkaluja tehostetun ja erityisen tuen toteuttamiseen. Aineenopettajan koulutukseen kaivattiin erityispedagogiikan opintoja ja keinoja erityisyyden kohtaamiseen.</p> <p>Jos inklusio ei toimi sen määritelmän mukaisesti, niin olisiko ratkaisuna yhteisopettajuus, integraation ja inklusion välimuoto, jota tässä tutkielmassa haastatellut opettajat kuvailivat ja jota on ehdotettu aikaisemminkin ratkaisuksi teorian ja käytännön ristiriitaan vai tarvitsemme jonkin uuden tavan toteuttaa koulun tukitoimia. Kolmiportainen tuki ei kuitenkaan ole onnistunut tavoitteessaan inklusiivisesta lähikoulusta, eivätkä opettajat koe inklusion tukevan kaikkien oppilaiden oppimista.</p>			
Avainsanat: <b>inklusio, kolmiportainen tuki, perusopetuksen opetussuunnitelma, aineenopettaja</b>			

Sisällys	
<b>1. Johdanto</b>	1
<b>2. Inklusion eri määritelmät</b>	3
2.1 Inklusio yhteiskunnassa ja politiikassa	3
2.2 Koulutus ja koulumaailma	4
2.2.1 Inklusio Suomen koulujärjestelmässä	6
2.3 Opettajien asenteet inklusiota kohtaan	8
2.4 Inklusion määritelmä tässä tutkimuksessa	10
<b>3. Inklusio vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa</b>	12
3.1 Kolmiportainen tuki	13
3.1.1 Yleinen tuki	16
3.1.2 Tehostettu tuki	16
3.1.3 Erityinen tuki	17
3.2 Tukevatko kolmiportainen tuki ja inklusio toisiaan?	17
3.3 Maantiedon ja biologian opetussuunnitelmat tuen ja inklusion näkökulmasta	19
<b>4. Tutkimusongelma</b>	21
<b>5. Aineisto ja metodologia</b>	22
5.1 Metodologia	23
5.2 Teemahaastattelu	25
5.3 Sisällönanalyysi	26
<b>6. Tulokset</b>	29
6.1 Opettajankoulutus	29
6.2 Opettajien välinen yhteistyö	32
6.3 Käytäntö ja teoria	35
6.4 Muita huomioita	38
<b>7. Pohdinta</b>	40
7.1 Aineiston luotettavuudesta ja tutkielman etiikasta	40
7.2 Opettajankoulutus	41
7.3 Opettajien välinen yhteistyö, yhteisopettajuus ja tiedonkulku	42
7.4 Käytäntö vs. teoria	44
7.5 Lopuksi	46
<b>8. Lähteet</b>	47
<b>9. Liitteet</b>	51

## 1. Johdanto

Integraatiosta ja inklusiosta on tullut osa Suomen koulutuspoliittista keskustelua jo 1980-luvulla, kun keskustelu on siirtynyt koulutuksessa kohti inklusiota integraation kautta. Näiden termien sisältö ja keskeiset erot avataan tarkemmin seuraavassa osiossa. Inklusion kehityksen merkkipaaluja on ollut erityisesti Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) vammaisten vuosi 1983, joka tavoitteli kaikkien osallisuutta ja tasa-arvoa, sekä Salamancan konferenssi, joka johti Salamancan sopimukseen vuonna 1994. Salamancan sopimuksessa allekirjoittaneet maat ja järjestöt sitoutuivat siihen, että kaikilla lapsilla on oikeus käydä koulua samassa koulussa tuen tarpeesta riippumatta (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020b). Taustalla tässä kehityksessä ovat vaikuttaneet yksilön oikeudet liittyen tasa-arvoiseen kohteluun, yhdenvertaisuuteen ja koulutukselliseen tasa-arvoon (Oja, 2012: 37). Oma mielenkiintoni inklusiota kohtaan on herännyt ensimmäisessä opetusharjoittelussa, kun yksi ohjaavista opettajista kritisoi inklusiojärjestelmää. Hän näki inklusion vievän keskitason oppilailta mahdollisuudet menestyä, kun opettaja joutuu käyttämään aikansa muutamien hankalien oppilaiden tukemiseen. Itse en ollut inklusiosta aikaisemmin kuullut, eikä siitä aineenopettajan opinnoissa ole muutamaa artikkelia lukuun ottamatta juurikaan käsitelty. Niinpä halusin selvittää, miten inklusio on vaikuttanut ja millainen rooli sillä on maantiedon ja biologian opettajien työssä.

Inklusio koulujärjestelmässä on ollut julkisen mielenkiinnon kohteena jo pitkään, ja nousi taas otsikoihin vuosien 2019 ja 2021 keväällä, kun inklusio sai maanlaajuista huomiota useiden Helsingin sanomien artikkelien myötä. (Helsingin Sanomat, 16.2.2019; Helsingin Sanomat, 23.5.2019; Helsingin Sanomat, 18.9.2019; Helsingin Sanomat, 8.2.2021). Näissä artikkeleissa on keskitytty kuitenkin pääasiassa luokanopettajien näkökulmaan, eikä aineenopettajien näkemykset ja mahdolliset huolet ole nousseet esille samalla tavalla julkisessa keskustelussa. Aiheesta on kuitenkin löydettävissä jotain tietoa myös maantiedon ja biologian opettajilta kysyttynä. Biologian ja maantieteen opettajien liiton tekemän kyselyn (Vähä-Jaakkola, 2020) mukaan 61 %:a biologian ja maantiedon opettajista ilmoitti, että erityisopettaja ei ole tunneilla saatavilla, vaikka opetettavassa ryhmässä olisi oppilaita, jotka tarvitsevat erityisopettajan tukea. Vain 2 %:a vastaajista ilmoitti, että tunneilla on läsnä erityisopettaja, jos ryhmässä on paljon erityisoppilaita. Kyselyyn vastasi 91 biologian ja maantiedon opettajaa 47 eri kunnasta.

Opettajien suhtautumista inklusioon on selvitetty useissa eri kotimaisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa ja monesti on saatu ristiriitaisia tuloksia siitä, millä kaikilla tekijöillä on vaikutusta opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan (Saloviita, 2020a). Takala, Lakkala & Äikäs (2020b)

toteavat, että vaikka inklusioon liittyvien asiakirjojen ilmestymisestä on vuosikymmeniä, niin se käsitetään edelleen useilla tavoilla ja monet ovat edelleen sitä mieltä, että inklusio ei voi toimia.

Tässä tutkielmassa haluan selvittää, miten maantiedon ja biologian opettajat näkevät inklusion vaikuttaneen työhönsä ja miten he ylipäättään määrittelevät inklusion. Sekä sen, onko opettajien inklusion määrittämisellä vaikutusta siihen, miten he inklusioon suhtautuvat. Samalla on hyvä muistaa, että uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) (POPS) vuodelta 2014 termi inklusio mainitaan ainoastaan yhden kerran. Ilmeneekö inklusio POPS:ssa jotenkin muuten ja kokevatko opettajat kolmiportaisen tuen järkevänä tapana toteuttaa koulun tukitoimia. Oja (2012: 46–47) kirjoittaa kolmiportaisen tuen olevan se keino, jolla suomalaisesta koulusta rakennetaan inklusiivista, mutta onko vuonna 2011 voimaan tullut järjestelmä onnistunut tässä tavoitteessa.

## 2. Inklusion eri määritelmät

Inklusion määrittämiseen käsitteenä on useita erilaisia tapoja ja ne ovat usein kontekstisidonnaisia (Kuorelahti, Savolainen ja Puro, 2005: 44). Tässä osiossa käsitellään inklusiota ensin yleisesti ja tämän jälkeen avataan termiä poliittisena ja yhteiskunnallisena käsitteenä, jonka jälkeen tarkastellaan inklusiota koulutuksen kautta. Lopuksi tutustutaan siihen, miten inklusio näkyy suomalaisessa koulujärjestelmässä ja muodostetaan tässä tutkielmassa käytettävä inklusion määritelmä.

### 2.1 Inklusio yhteiskunnassa ja politiikassa

Inklusio-termin määrittäminen on nähty hankalaksi, sillä inklusiota käytetään helposti keskustelun puolihuolimattomana täyteenä ymmärtämättä kunnolla sen sisältöä ja merkitystä. Inklusion voidaan nähdä olevan enemmän kuin pelkästään integraatiota tai tasapäistämistä, eli se sisältää myös sosiaalisen, psykologisen, koulutuksellisen ja poliittisen näkökulman, kontekstista riippuen (Thomas & O'Hanlon, 2004: ix) Kuorelahti, Savolainen & Puro (2005: 44) kirjoittavat inklusion olevan kulttuurisidonnaista ja siksi sitä on mahdotonta määritellä kaiken kattavasti. Inklusiolla voidaan tarkoittaa myös toteutunutta tai koettua tasa-arvoa ja meidän voi sanoa toteuttavan inklusiota, kun otamme toiset huomioon, arvostamme heidän mielipiteitään ja saamme heidät tuntemaan olonsa arvostetuiksi (Turnbull, 2006: xiii – xiv.)

Inklusio on myös määritelty poliittisena käsitteenä, jonka päämääränä on kehittää yksilöä ja tätä kautta yhteiskuntaa. Samalla sana itsessään voidaan nähdä poliittisena, koska siihen sisältyy vastakkainasettelu. Jos joku otetaan mukaan, tarkoittaa se sitä, että vastaavasti osa ihmisistä on ulkopuolella, jolloin kyseessä on eksklusio, eli inklusion vastapari (Teittinen, 2003. ks. myös Takala, Lakkala & Äikäs, 2020b). Inklusion ja eksklusion on nähty liittyvän myös vahvasti hyvinvointivaltioiden tekemään politiikkaan mm. maahanmuutossa (Sainsbury, 2012: 137–138.) Poliittinen inklusio on nähty demokraattisen vaikuttamisen keinona. Tällöin erilaisten vähemmistöjen nähdään pyrkivän lisäämään omaa vaikutusvaltaansa erilaisin prosessein. Tavoitteena voi olla esimerkiksi kansalaisyhteisöjen saaminen erilaisille vähemmistöille tai taloudellisen tasa-arvon lisääminen (Wolbrecht et. al, 2005).

Inklusion tarkastelussa tulee muistaa, että integraatiolla on erilainen merkitys, kuin inklusiolla, vaikka termit ovat osittain sisällöltään samankaltaisia. Mobergin & Savolaisen (2015) mukaan integraation suora merkitys on kahden erilaisen osan yhdistämistä, jonka lopputuloksena alkuperäisiä

osia ei pystytä enää tunnistamaan. Tämä puolestaan tarkoittaa sitä, että integraatiota ei ole ilman segregatiota. Tavoitteellisella integraatiolla oletuksena on, että lopputulos, on osiensa summaa parempi. Inklusiolla puolestaan tarkoitetaan sitä, että ollaan alusta asti samassa ympäristössä ja porukassa, kuten koulussa.

Suomalaisten eduskuntapuolueiden koulutuspolitiikan ohjelmissa inklusiota ei ole erikseen mainittu lukuun ottamatta Kristillisdemokraattien koulutuspoliittista ohjelmaa, jossa inklusio mainitaan seitsemän kertaa puhuttaessa varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta. Tässä yhteydessä inklusion sanotaan olevan kaikkien lasten integrointia samaan opetusryhmään vammaisuuden asteesta tai tuen tarpeen asteesta riippumatta (Kristillisdemokraatit, 2020). Suomessa inklusio-termiä ei politiikassa ole juurikaan käytetty, ainakaan eduskuntapuolueiden ohjelmissa. Saloviidan (2012) mukaan vihreiden vuoden 2009 ja vasemmistoliiton vuoden 2007 koulutuspoliittisissa ohjelmissa inklusio esiintyi vielä tavoitteena. Tutustuttaessa vihreiden ja vasemmistoliiton tämänhetkisiin koulutuspoliittisiin ohjelmiin, kävi ilmi, ettei inklusiota enää nykyisissä ohjelmissa mainita.

Julkisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa ja politiikan teossa inklusio kuitenkin on Suomessa esiintynyt tänä keväänä. Vuoden 2021 alussa Annika Saarikko (tiede- ja kulttuuriministeri, kesk.) ja Jussi Saramo (opetusministeri, vas.) ottivat kantaa (Helsingin Sanomat, 8.2.2021) inklusion kriittisen tarkastelun ja opetuksen resurssien riittävyyden tiimoilta.

## 2.2 Koulutus ja koulumaailma

Inklusion käsite on tullut koulumaailmaan korvaamaan integraatiokäsitettä tai oikeammin korvaamaan siinä nähtyjä puutteita. Erityisesti Yhdysvalloissa inklusiokäsitteen on nähty vastaavan paremmin koulutuksen haasteisiin. Inklusion tarkoituksena on ottaa jokainen oppilas kaikkiin koulun toimintoihin mukaan, eli kaikki lapset haluttiin alusta asti mukaan lähikoulun yhteisöön ja opetukseen. Pohjoismaissa on 1970-luvulta asti käytetty integraatio termiä, kun on puhuttu yleis- ja erityisopetuksen yhdistämisestä. Tavoitteena on ollut kaikille yhteisen koulujärjestelmän luominen ja sitä kautta yhteiskunnassa toteutuvan tasa-arvon lisääminen. Tätä ristiriitaa termien selkeydessä selittää kansainvälisen ja Pohjoismaisten koulujärjestelmien erot, meillä koululaitos on perinteisesti ollut jo lähempänä yhtenäiskoulua, joten integraatio termiä ei ole nähty ongelmalliseksi (Moberg & Savolainen, 2015).

Kun tarkastelemme inklusion määrittämisen muutosta koulumaailmassa, on havaittavissa muutos puhettavassa. Emme puhu enää erityislapsista tai -opetuksesta, vaan olemme siirtyneet puhumaan

kaikkien oppilaiden tukemisesta ja eri taustojen sekä mielenkiinnon kohteiden tuoman potentiaalin maksimoinnista (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Saman viestin voi löytää myös Kiuppisen (2014) artikkelista, jossa katsotaan inklusio-opetuksen muuttaneen puhettavan lapsista, jotka tarvitsevat erityistä tukea, puheeseen inklusiivisista oppimisympäristöistä ja inklusiivisesta koulusta.

Ensimmäisen kerran inklusio tuli mukaan suomalaiseen koulutuspolitiikkaan virallisen sopimuksen tasolla vuonna 1994 Espanjassa järjestetyssä Salamancan konferenssissa. Salamancassa yli 90 maan hallitukset, Suomi mukaan lukien, allekirjoittivat sopimuksen, jossa sitouduttiin integraatioon ja inklusioon koulutuspolitiikassa (UNESCO, 1994: 5–14). Tavoitteena oli Hakalan & Leivon (2015) mukaan siirtyä vammaiskeskeisyydestä vahvuuskeskeisyyteen, sekä yksilöön keskittyvistä vaatimuksista yhteisölle asetettaviin vaatimuksiin. Tämä taas tarkoitti sitä, että muutos ei kohdistunut pelkästään tukea saaviin oppilaisiin, vaan kokonaisvaltaisesti koko koululaitokseen ja koulukulttuuriin. Saloviidan (2020a) mukaan Salamancan konferenssissa hyväksytty inklusion malli on kuitenkin kohdannut vastusta lähes kaikissa maissa, kun käytännön toteutusta on lähdetty tekemään.

Inklusion on nähty olevan koulutuksessa ja opetuksessa hyvin monisyinen ja ongelmallinenkin käsite, koska inklusiolla on vaikutussuhteita sosiaalisessa, historiallisessa, taloudellisessa, poliittisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Nämä eri kontekstit ovat eri tavalla esillä eri maissa ja kulttuureissa eri aikoina (esim. Mitchell, 2009: 1–3; Sayed et. al, 2003: 245; Rose, 2010: 3–5). Kuitenkin voidaan sanoa, että inklusion pääperiaatteista on olemassa kansainvälisen tiedeyhteisön konsensus, kun puhumme lapsista, jotka tarvitsevat jonkin asteista tukea opinnoissaan. Näihin pääperiaatteisiin kuuluu oikeus käydä koulua lähikoulussa oman ikäryhmän kanssa, oikeus riittävään tukeen oppimisessa, tarvittaessa eriytetty henkilökohtainen opintosuunnitelma ja oikeus olla täysimääräinen kouluyhteisön jäsen. Mitchell (2009) painottaa kuitenkin inklusion ymmärtämisessä sitä, miten jokaisen maan sen hetkiset vuorovaikutussuhteet sosiaalisten, poliittisten, taloudellisten, kulttuuristen ja historiallisten kontekstien kesken tekevät yhden universaalisti toimivan inklusiomallin muodostamisesta mahdotonta (Mitchell, 2009: 4–21). Koska inklusiolle ei ole määritelmää, jonka kaikki hyväksyisivät, niin Takalan, Äikäksen & Lakkalan (2020a) mukaan sitä tulee tarkastella monipuolisesti erilaisista näkökulmista.

Jos yhtä kaikkien hyväksymää mallia ei pystytä muodostamaan, vaan sen ymmärtäminen vaatii paikallisen kontekstin monipuolista ymmärtämistä ja hallintaa, herää kysymys, mikä on Suomen malli ja miten se ilmenee maantiedon opettajien työssä. Tämän selventämiseksi tarkastelen seuraavaksi suomalaisen koulujärjestelmän, suomalaisen inklusion ja kolmiportaisen tuen mallin erityispiirteitä.



### 2.2.1 Inklusio Suomen koulujärjestelmässä

Mobergin & Savolaisen (2015) mukaan inklusiiviselle kasvatukselle on Suomessa ehdotettu muotoa osallistava kasvatusta tai iskulausetta ”Yksi koulu Kaikille”. Koska nämä eivät ole yleisessä käytössä, niin tässä tutkielmassa on päädytty käyttämään kansainvälisen ja kotimaisen tutkimuksen käyttämää inklusio -termiä, kun tarkastelemme suomalaista koulujärjestelmää ja sen sisällä tapahtunutta kehitystä tasa-arvossa, lähikouluperiaatteessa, kolmiportaisessa tuessa ja inklusiiossa.

Kivirauman & Ruohon (2007) mukaan suomalainen koulujärjestelmä on ollut isojen muutosten kohteena 1960-luvun lopusta lähtien. Kun peruskoulu-uudistus tehtiin, sen myötä tuli maailmanlaajuisesti ainutlaatuinen tapa hoitaa erityisopetusta osa-aikaisena, jonka rinnalle jäivät elämään erityiskoulut ja luokat. Artikkelissa myös väitetään tämän olleen yksi iso syy suomalaisten lasten PISA menestyksessä 2000-luvun alkuvuosina. Oja (2012: 17–20) puolestaan avaa näitä muutoksia koulujärjestelmässä ja erityisesti erityispedagogiikassa tuoden esille, miten jokainen muutos on johtanut osaltaan kohti inklusiivisempaa koulua.

Osa-aikainen erityisopetus on se syy, miksi Suomen koulujärjestelmää voidaan Kivirauman & Ruohon (2007) mukaan pitää tasa-arvoisena, sillä ei ole sulkenut kaikkia tukea saavia oppilaita erityisluokkiin tai -kouluihin. Meillä on myös ollut eurooppalaisen kehityksen vastaisesti edelleen voimassa lähikoulu järjestelmä, vaikka vanhemmat voivatkin nykyään tietyn ehdoin valita lapsensa koulun. Pajun (2021) mukaan suomalainen koulutusjärjestelmä on sitoutunut osallisuuteen ja ulkopuolisuuden ehkäisemiseen, nämä asiat voidaan nähdä myös inklusion keskeisinä arvoina. Tämä näyttäytyy suomalaisen koulutuksen ilmaisuudella sekä tasa-arvoisilla mahdollisuuksilla, jotka tekevät kaikille mahdolliseksi opiskelun peruskoulusta toiselle asteelle ja siitä korkeakouluun sosioekonomisesta taustasta riippumatta.

Saloviita (2019) tuo kuitenkin esille, että vaikka hänen artikkelissaan vastanneista suomalaisista opettajista 66 %:a oli sitä mieltä, että inklusio on päämääränä Suomen Perusopetuslaissa (628/1998), niin näin ei kuitenkaan hänen mukaansa ole. Artikkelissa Perusopetuslain epämääräisen sanamuodon koettiin johtaneen suureen määrään erityisluokkia yläaste tasolla. Toisaalta taas Halinen & Järvinen (2008) haastavat tätä näkemystä ja sanovat, että inklusio näkyy Perusopetuslaissa ja vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, koska näissä molemmissa esitetään idea lapsen oikeudesta opiskella lähikoulussa ja saada yksilöllistä tukea. Myös Hakala & Leivo (2015) näkevät Perusopetuslain ja vuoden 2014 POPS:n tukevan inklusiivisen koulutuspolitiikan tekemistä Suomessa ja mahdollistavan inklusiivisen koulun. Dokumenteissa nähdään inklusion vaikuttaneen

siten, että kouluissa tulisi pyrkiä moniammatilliseen yhteistyöhön, lapsien vahvuuksien hyödyntämiseen, sekä oppimisympäristöjen parantamiseen. Eikä siihen, että keskityttäisiin oppilaiden ongelmiin.

Halisen & Järvisen (2008) mukaan suomalaisessa koulujärjestelmässä pyritään tukemaan kaikkien oppilaiden oppimista ja kasvamista ihmisinä, sekä varmistamaan tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille oppilaille. Suomalainen koulujärjestelmä on heidän mukaansa todisteena siitä, että yhdessä järjestelmässä on onnistuttu yhdistämään hyvät oppimistulokset, sekä tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille. He myös näkevät suomalaisen erityisopetuksen osana tätä inklusiivista järjestelmää. Takala, Äikäs & Lakkala (2020b) pitävät inklusiota integraatiokehityksen luonnollisena seuraavana vaiheena, matkalla kohti tasa-arvoista koulujärjestelmää. Heidän mukaansa inklusio tarkoittaa koulumaailmassa sitä, että kaikki lapset ovat tervetulleita kouluun mahdollisesta vammaisuudesta, ihonväristä, varallisuudesta, uskonnosta, sukupuolesta, kulttuurista, kielestä tai muista tekijöistä riippumatta. Suomessa tämä on heidän mukaansa ollut jo pitkään selviö, vaikkei suuressa osassa maailmaa asia olekaan ollut näin. Takalan, Äikkään & Lakkalan (2020b) mukaan koululta vaaditaan usein toimintatapojen muutosta ja joustavuutta, ”jos ja kun kouluun tulee koko ikäluokan kirjo.”

Antikainen (2006) puhuu sen puolesta, että Suomessa ja muissa Pohjoismaissa koulutusjärjestelmä on rakentunut hyvinvointivaltion mukana ja siihen on vaikuttanut vahvasti sosiaalidemokraattinen politiikka ja sen ajama laajempi ideologia. Antikaisen mukaan Pohjoismainen elämäntyyli ja kulttuuri ovat luoneet pohjan elämänpituiselle oppimiselle, jo ennen kuin se on siirtynyt koulutuspuheisiin. Chong (2018) puolestaan näkee Suomen koulujärjestelmän ja sen inklusiiokehityksen onnistuneen, koska se on mennyt uusliberaaleja uudistuksia, kuten valtakunnallisia tasokokeita vastaan. Sen sijaan suomalainen koulujärjestelmä on pyrkinyt näkemään erilaiset oppilaiden tarpeet normaaleina. Tässä voidaan onnistua ennaltaehkäisevällä tuella ja yksilöllisellä koulutuksella. Kuitenkin osa tutkijoista näkee myös huolestuttavia kehityssuuntia, Kivirauman & Ruohon (2007) artikkelissa oltiin huolissaan globaalin kilpailuyhteiskunnan rantautumisesta Suomen kouluihin, joka voi johtaa kohti eksklusiota, inklusion sijaan. Mikä puolestaan voi johtaa lähikoulu periaatteen rapautumiseen, sekä koulujen ja sitä kautta oppilaiden eriarvoistumiseen.

Olen tässä osuudessa pyrkinyt tuomaan esille sen, miten suomalaisen koulujärjestelmän kehitys on rakentunut monien tapahtumien kautta. Tämän kehityskulun myötä inklusio voidaan nähdä osin kaksijakoisena. Toisaalta perusopetuslaki ja koulujärjestelmän uudistukset sekä yhteiskunnan demokraattinen kehitys ja kulttuurimme ohjaavat myös koulujärjestelmäämme kohti inklusiota. Toisaalta taas erityiskoulut ja -luokat, globaali kilpailuyhteiskunnan kehitys ja koulutuspoliittisen keskustelun sävyt voidaan nähdä inklusiiokehityksen vastavoimina. Kuten Saloviidan (2019)

artikkelissa tuotiin ilmi, niin opettajat eivät välttämättä kunnolla ymmärrä työtään ohjaavaa lainsäädäntöä. Myös inklusion määrittelemättömyys tuo haasteen sen ymmärtämiselle ja sen erilaisille vaikutuksille.

### 2.3 Opettajien asenteet inklusiota kohtaan

Opettajan ammattia on tutkittu ja määritetty lukemattomissa kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa ja konsensus on saavutettu siitä, että opettajan ammatti on erittäin vaativa ja siitä suoriutuakseen opettajalla tulee olla korkean tason osaamista ja hyvä koulutus. Lisäksi opettajan työ on nähty merkittäväksi OECD:n, EU:n, Unescon ja Unicefin mukaan, koska opettajien nähdään olevan erittäin tärkeitä niin kansallisen hyvinvoinnin kuin yksittäisen ihmisenkin menestyksen takaajina (Opetusministeriö, 2007).

Lukuisissa tutkimuksissa on tutkittu opettajien asenteiden ja minäpystyvyyden suhdetta inklusiiviseen opettamiseen (Savolainen, Malinen & Schwab. 2020.) Saloviidan (2019) mukaan opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat vaikuttavampien tekijöiden joukossa, kun pyritään toteuttamaan Salamancan konferenssin, vuoden 1994, julistuksen mukaista inklusiivista koulua. Suomalaisten opettajien asenteita inklusiota kohtaan tutkittaessa on havaittu, että aineenopettajien ja luokanopettajien asenteet ovat erityisopettajia negatiivisempia (Moberg & Savolainen, 2015.) Aineenopettajien kohdalla syyksi on arveltu sitä, että opettajat ovat orientoituneita enemmän opettaviin aineisiin kuin kasvatukseen sekä heidän suurempia oppilasmääriään ja oppilaiden iästä johtuvaa isompaa vaihtelua erilaisilla osaamisen alueilla (Saloviita, 2020a). Kun italialaisten opettajien asenteita inklusiota kohtaan vertailtiin, saksalaisten ja suomalaisten opettajien asenteisiin Saloviidan & Consegnaatin (2019) tutkimuksessa, niin havaittiin että italialaiset opettajat olivat suhtautumisessaan inklusiota kohtaan huomattavasti positiivisempia. Syiksi arveltiin mahdollisia eroja maiden kulttuureissa, lisäksi aineistosta nousi esille se, että Italiassa opettajat kokivat resurssien tulevan tukea tarvitsevien oppilaiden mukana luokkaan, kun taas Saksassa ja Suomessa tukea tarvitsevien oppilaiden nähtiin useammin lisäävän opettajan työmäärää. Boer, Pijl & Minneart (2011) puolestaan löysivät 26 tutkimusta käsittävässä katsauksessaan, että ala-aste (regular primary school) tasolla opettajat suhtautuivat lähtökohtaisesti inklusioon negatiivisesti tai neutraalisti. Tutkimukset oli tehty vuosien 1998 ja 2008 välillä ja näistä 26 tutkimuksesta viisi oli tehty Euroopan maissa, seitsemän Lähi-Idässä ja Afrikassa, neljä Aasiassa, ja kymmenen Yhdysvalloissa.

Sukupuolen on myös havaittu eri tutkimuksissa vaikuttavan siihen, miten opettajat suhtautuvat inkluusioon. Saloviita (2020b) toteaa, että naiset suhtautuvat yleisesti hieman positiivisemmin inkluusion kuin miehet, mutta ero ei ole kovinkaan suuri. Boyle, Topping & Jindal-Snape (2013) puolestaan havaitsivat merkittävän eron naisten ja miesten suhtautumisessa ja heidänkin havainnoissaan naiset suhtautuivat miehiä positiivisemmin inkluusioon. He kuitenkin toivat esille, että tämän osalta on saatu lukuisissa tutkimuksissa ristiriitaisia tuloksia ks. (Avramidis & Norwich, 2002; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; Savolainen, Malinen & Schwab, 2020).

Boyle, Topping & Jindal-Snape (2013) havaitsivat myös, että positiivinen suhtautuminen inkluusiota kohtaan väheni ensimmäisen opetusvuoden jälkeen. Tässä tutkimuksessa iällä tai opetusvuosilla ei muuten havaittu olevan vaikutusta inkluusioon suhtautumisessa. Muissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että opetusvuosien lisääntyessä suhtautuminen inkluusioon muuttuu negatiivisemmaksi. Saloviidan (2020b) tutkimuksessa havaittiin jaettaessa opettajat kymmenen vuoden välein ikäryhmiin (20, 30, 40, 50 ja 60 ja sitä vanhemmat), että aina vanhempaan ryhmään siirryttäessä opettajien suhtautuminen inkluusioon muuttui negatiivisemmaksi, vaikka havaittu muutos ei ollutkaan kovin suuri. Myös Boer, Pijl & Minneart (2011) havaitsivat, että mitä enemmän opettajalla oli opetusvuosia, sitä negatiivisemmin inkluusioon suhtauduttiin, toisaalta inkluusiosta saatu koulutus työuran aikana lisäsi positiivisuutta inkluusiota kohtaan. Samanlaisia havaintoja tekivät myös Alexandri, Papailiou ja Nikolaou (2017), kun he selvittivät lastentarha- ja alakouluopettajien suhtautumista inkluusioon, kun heidän ryhmäänsä tuli lapsia, joilla oli todettu autismi.

Saloviita (2020c) esittää, että yksi syy negatiivisille asenteille voi olla se, että riittäviä resursseja ei ole saatavilla inkluusion toteuttamiseen, joka taas johtaa siihen, että yleinen ilmapiiri inkluusiota kohtaan pysyy negatiivisena. Tämä negatiivinen ilmapiiri puolestaan estää lainsäädännän tasolla riittävien resurssien säätämisen, joten ikävä kierre toteuttaa itseään. Toisaalta Saloviidan (2020a) tutkimuksessa todettiin, että opettajan käytössä olevilla materiaalisilla resursseilla, kuten pienemmällä luokkakoolla tai avustajien läsnäololla ei ollut vaikutusta siihen, miten opettajat suhtautuivat inkluusioon. Kuitenkin aineettomilla resursseilla kuten koulun johdon tuella ja mahdollisuudella saada tukea työtovereilta ja erityisopettajilta oli positiivinen vaikutus siihen, miten opettajat suhtautuivat inkluusioon. Jos näitä aineettomia resursseja oli saatavilla, niin opettajien suhtautuminen inkluusiota kohtaan oli positiivisempaa.

Tässä osiossa esitetystä kirjallisuudesta käy ilmi, että inkluusioon suhtautumisella on monia erilaisia vaikuttimia takanaan, eikä kaikkien roolia tai kausaliteettia ole pystytty aukottomasti todistamaan. Lisäksi myös kulttuurieroilla tuntuisi olevan merkitystä, kuten Saloviidan ja Consegnaatin (2019)

aineistosta käy ilmi. Tästä kaikesta herääkin kysymys: Voisiko opettajien tavoilla määrittää inklusiota, olla mahdollisesti jotain tekemistä inklusioon suhtautumisen kanssa?

## 2.4 Inklusion määritelmä tässä tutkimuksessa

Koska tarkoituksena on selvittää aineenopettajien käsityksiä inklusiosta, niin tässä tutkielmassa käytetty määritelmä liittyy vahvasti koulumaailmaan. Samalla on tiedostettu se, että inklusiota ei voida tarkkaan määritellä ks. esim. (Takala, Äikäs & Lakkala, 2020a; Sayed et. al, 2003: 245; Rose, 2010: 3–5). Kuitenkin joitain suomalaisia erityispiirteitä inklusiossa on. Suomessa inklusio nähdään tasa-arvon asiana, mutta samalla halutaan varmistaa, että kaikkien oppilaiden ulottuvilla on riittävästi eri tukimuotoja. Tämä on johtanut siihen, että osa oppilaista opiskelee edelleen erityiskouluissa ja -luokissa, minkä puolestaan voidaan sanoa sotivan inklusion perusajatusta vastaan, jonka mukaan kaikkien lasten tulisi saada opetusta lähikoulussaan.

Tätä ristiriitaa suomalaisessa inklusiossa on ratkomassa kolmiportainen tuki, joka käsitellään tarkemmin seuraavassa osiossa. Tämän tuen tavoitteena on havaita ongelmia etukäteen, sekä estää niiden paheneminen ja olla joustava, niin että oppilas voi siirtyä kumpaankin suuntaan tuen portailta opintojensa aikana (Oja, 2012: 46–47). Tavoitteena on siis tehdä tuesta ennaltaehkäisevää ja mahdollisimman joustavaa.

Kun nämä erityispiirteet otetaan huomioon, käsitetään inklusio tässä tutkielmassa kahden eri määritelmän kautta, teoreettisen ja käytännöllisen, joka muistuttaa hieman Ravetin (2011) kahden näkökulman määrittelyä inklusiolle. Ravet puhuu inklusiossa olevan vastakkainasettelu oikeudenmukaisuuden ja oppimistulosten välillä. Ravet (2011) kysyy, voidaanko kaikkia oppilaita opettaa yhdessä ja samalla huolehtia siitä, että oppimistulokset pysyvät hyvinä. Tässä tutkielmassa inklusio puolestaan nähdään teoreettisella tasolla tasa-arvoa edistävänä tapana toimia ja ajatella. Inklusio on koulutuspoliittinen työkalu, jonka tarkoituksena on taata jokaiselle lapselle paikka lähikoulussaan, yleisen opetuksen ryhmässä. Lähtökohtana inklusioajattelussa on silloin se, että kaikki mahdollinen tuki, mitä lapsi tarvitsee menestyäkseen opinnoissaan, kulkee lapsen mukana, eikä lasta siirretä muualle samaan tarvitsemaansa tukea. Tämä auttaa marginaalissa olevia ryhmiä (kuten pahoista kognitiivisista ongelmista kärsiviä lapsia) osallistumaan ”tavallisen” koulun arkeen. Ja toisaalta auttaa lapsia, jotka saavat korkeintaan yleistä tukea, näkemään millainen erilaisuuden kirjo yhteiskunnassa vallitsee sekä antaa mahdollisuuden kehittää empatiakykyä ja muiden arvostamista.

Käytännön tasolla inklusio puolestaan on Suomen kontekstissa kolmiportaisen tuen ja rajallisten resurssien todellisuutta. Aineenopettajista ja luokanopettajista yli puolet pitää inklusiota lähtökohtaisesti negatiivisena asiana, erityisesti silloin, kun se nähdään opettajan työmäärää lisäävänä (Saloviita, 2020a.) Kolmiportaisen tuen käyttöönoton jälkeen erityiskouluissa kokonaan opetuksensa saavien osuus on lähes puolittunut, mutta toisaalta erityistä tukea saavien lasten osuus on noussut takaisin lähes samalle tasolle, mitä se oli ennen kolmiportaista tukea. Lisäksi osa-aikaisesti muussa kuin yleisen opetuksen ryhmässä opiskelevien oppilaiden osuus on pysynyt lähes samana vuosien 2011 ja 2019 välillä (Tilastokeskus, 2020).

Inklusio voidaan siis nähdä Suomen kontekstissa yhteiskunnallisesti arvokkaana, tasa-arvoa lisäävänä koulutuksen ohjaajana, joka on käytännössä edennyt hitaasti. Samalla inklusiota on myös syytetty osaksi peruskoulussa olevia ongelmia (Helsingin Sanomat, 8.2.2021.)

### 3. Inkluisio vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Opetushallituksen kehittämä ja julkaisema opetussuunnitelman perusteet (OPS) tai tarkemmin, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS), antaa yhtenäisen pohjan, josta kunnat ja koulut kehittävät omia opetussuunnitelmiaan paikallisten tarpeiden mukaan. Perusopetuksen tavoitteena on auttaa oppilaita kasvamaan ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä, sekä antaa heille tietoja ja taitoja, joita he tarvitsevat elämässään ja jatko-opinnoissa. Perusopetus on kaikille maksuton ja antaa kelpoisuuden jatko-opintoihin (Opetushallitus, 2021).

Inkluisio mainitaan vuoden 2014 POPS:ssa yhden kerran, sivulla 15:

*”Perusopetuksen tehtävää voidaan tarkastella sen opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän näkökulmasta. Perusopetusta kehitetään **inklusioperiaatteen** mukaisesti. Opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä pidetään huoli.”*

Ensimmäinen huomioitava seikka tässä lainauksessa on se, että inkluisio mainitaan ainoastaan perusopetuksen kehittämisen tavoitteena. Itse opetuksen järjestämisestä ja inklusiosta ei POPS:ssa puhuta ollenkaan.

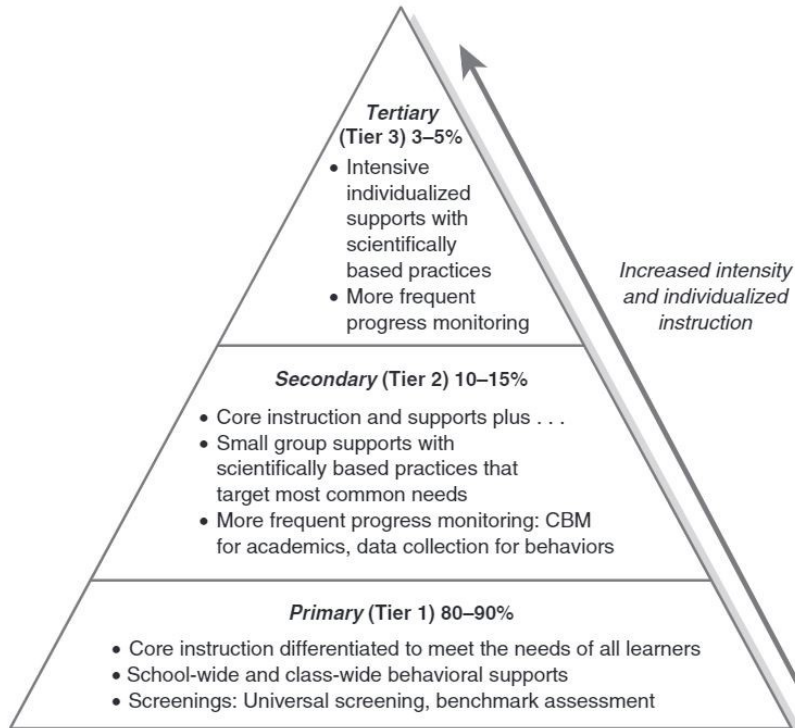
Tätä kerran mainittua inklusioperiaatetta ei myöskään avata tässä 550 sivuisessa dokumentissa sen tarkemmin. Ja kuten aikaisemmin on käynyt ilmi, niin inkluisio on käsitteenä hyvin monisyinen ja kontekstisidonnainen. Kuitenkin kolmiportainen tuki on Ojan (2012: 37–60) mukaan mm. oppilaslähtöisyyden, eri tukikeinojen ja monialaisen yhteistyön ansiosta viemässä suomalaista peruskoulua integraatiosta kohti inklusiota.

Vaikka inklusiota ei sanana mainitakaan kuin yhden kerran, pitäisi sen siis ilmentyä kolmiportaisessa tuessa. Seuraavaksi esitellään kolmiportainen tuki vuoden 2014 POPS:n mukaisesti, sekä sen kansainvälinen vertailukohde. Tarkoituksena on selvittää millaisia yhtymäkohtia kolmiportaisella tuella ja inklusiolla on, sekä tarkastella tukevatko kolmiportainen tuki ja inkluisio toisiaan myös käytännössä, kuten esim. Hakala & Leivo (2015) väittävät.

### 3.1 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisen tuen kansainvälistä mallia voi hakea Yhdysvalloissa käytettävästä *Response to Intervention* mallista (RTI malli), joka Jahnukaisen & Itkosen (2010) mukaan pyrkii antamaan tukea oppimisen vaikeuksiin ennakoivasti, eikä diagnosoimaan erilaisia vammoja/häiriöitä, jotka voidaan nähdä ihmisiä lokeroivina tekijöinä. Moores (2008) kuvailee RTI mallia myös kolmen portaan malliksi, jossa tuki muuttuu aina intensiivisempään suuntaan mentäessä seuraavalle tasolle.

Shores (2009: 1–11) puolestaan kertoo RTI mallin olleen alun perin suunnattu akateemisten oppimisvaikeuksien, kuten lukemisen tai kirjoittamisen ongelmien varhaiseen tunnistamiseen ja ehkäisyyn. Tämän jälkeen mallia on alettu soveltaa myös käytöksen aiheuttamiin ongelmiin opintopolun varrella ja näiden kahden eri mallin yhdistämiseen on pyritty, koska oppimisen ja käyttäytymisen haasteita voidaan harvoin käsitellä erikseen. Ensimmäinen tason tukea oppilaista saa n. 80–90 %, kun taas toisen tason tukea, joka on ensimmäistä intensiivisempää, saa n. 10–15 % oppilaista. Kolmannella tasolla kehitetään ja otetaan käyttöön henkilökohtainen opintosuunnitelma, mikä on myös suomalaisen kolmiportaisen tuen mukaista toimintaa. Tukien samankaltaisuutta voi havainnoida kuvioista 1 ja 2.



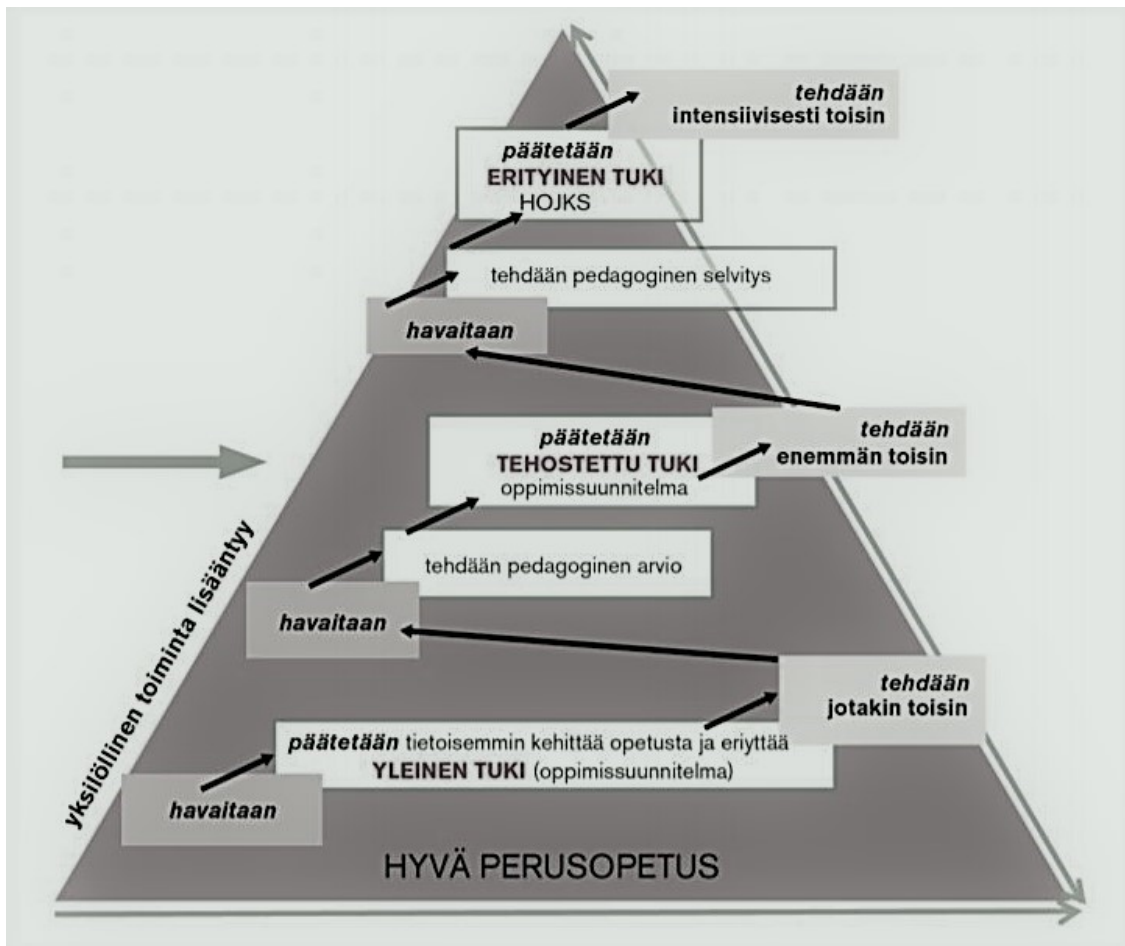
Kuvio 1. RTI mallin kolme eri tasoa Shores (2009: 3). Alin taso tarkoitettu kaikille oppilaille ja sitä saa 80–90 % oppilaista, toisen tason tukea saa 10–15 % oppilaista ja siinä mukana pienryhmissä opiskelua, kolmannella tasolla tukea saa 3–5 % oppilaista ja se on intensiivistä ja sisältää enemmän oppilaan kehityksen tarkkailua. © Shores 2009.



Suomessa kolmiportainen tuki otettiin käyttöön vuonna 2011 voimaan tulleen perusopetuslain uudistuksen myötä (laki Perusopetuslain muuttamisesta 2010). Tarkoituksena oli parantaa eri asiantuntijoiden välistä yhteistyötä opettajien kanssa, sekä varmistaa oppilaiden oikeus riittävän varhaisessa vaiheessa annettavaan tukeen. Suomalainen kolmiportainen tuki eroaa RTI mallista siten, että erilaisia oppimisen vaikeuksia ei ole missään vaiheessa eroteltu esimerkiksi käytökseen liittyvistä haasteista, vaan oppilaalle pyritään tuomaan kaikki tuki, mitä tämä tarvitsee menestyäkseen opinnoissaan.

Suomen malli on siis kolmiportainen tuki, joka muodostuu nimensä mukaisesti kolmesta eri tasoisesta tuesta, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Vuoden 2014 POPS:ssa (Opetushallitus, 2014) kolmiportaisen tuen yleisten periaatteiden mukaan; annetun tuen tulee olla suunniteltua, tavoitteellista ja oppilaan tarpeiden mukana muuttuvaa. Tukea annetaan niin pitkää kuin se on tarpeellista ja kerrallaan oppilas on vain yhden tuen tason piirissä. Tavoitteena on oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja varhainen tunnistaminen, sekä ongelmien syvenemisen, monimuotoistumisen ja pitkäaikaisvaikutteiden estäminen. Ojan (2012: 46–47) mukaan kaikki oppilaat voivat saada yleistä tukea, kun taas tehostettua tukea kohdistetaan ennaltaehkäisevänä toimenä ja tavoitteena on estää yleistä tukea saavien oppilaiden ongelmien syveneminen. Erityinen tuki on huomattavasti kahta edellistä laajempaa ja siihen ovat oikeutettuja oppilaat, jotka eivät saa riittävästi apua tehostetusta tuesta.

Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) (2017) mukaan kolmiportaisen tuen myötä suomalaisissa kouluissa oppimiseen liittyvistä tukitoimista ja tuen antamisesta on tullut aikaisempaan verrattuna selvästi paremmin suunniteltua. Kuitenkin raportissa todettiin, että eri kuntien ja koulujen välillä voi olla suuriakin eroja niissä käytänteissä, miten tuki on toteutettu.



Kuvio 2. Kolmiportaisen tuen malli Ahtiainen et. al. (2012: 26) mallissa kaksisuuntainen nuoli kuvaa oppilaan mahdollista liikkumista tuen eri muotojen välillä opintopolkunsa aikana.

Kun Kajaanissa siirryttiin kolmiportaiseen tukeen Heikkinen & Saari (2012: 144–146) pitivät tärkeänä, että opettajien jaksamista oli tukemassa toimiva tiimiorganisaatio, jossa koulun sisäiset, koulujen väliset ja rehtoreiden väliset tiimit olivat kehittämässä uutta tukijärjestelmää. Lisäksi työtovereiden yhteistyöllä ja monilla muilla kehittämistoimilla saatiin opettajan työn raskautta vähennettyä. Dahlgrén & Partanen (2012: 237–238) puolestaan näkevät yhteisopettajuuden olevan tehokas keino lähikoulu periaatteen ja toimivien tukimuotojen yhdistämiseen.

Seuraavaksi käsitellään yksityiskohtaisemmin kolmiportaisen tuen eri tasot POPS:n (Opetushallitus, 2014) mukaan ja käsitellään myös jokainen tuen taso aineenopettajan näkökulmasta.

### 3.1.1 Yleinen tuki

Ensimmäinen annettava tukimuoto on yleinen tuki ja sen antamiseen ei tarvita erillistä päätöstä tai tutkimuksia oppilaan pärjäämiseen liittyen. Yleistä tukea voivat olla erilaiset ohjaukseen tai pedagogisiin ratkaisuihin liittyvät keinot. Kaikki perusopetuksen tukimuodot ovat käytettävissä lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella tapahtuvaa oppimäärän mukauttamista ja tähän päätökseen liittyvää erityisopetusta (Opetushallitus, 2014: 61–63). Aineenopettajan tulee tarjota yleistä tukea välittömästi, kun hän havaitsee oppilaalla viitteitä koulunkäynnin tai opiskelun haasteista. Vaikka yleistä tukea annetaan yleensä aineenopettajan omilla opetuksen järjestelyillä, ja pedagogisten ratkaisujen keinoilla, on hyvä muistaa, että laaja-alainen erityisopettaja on myös yksi keinoista ja häntä tulisi vähintään konsultoida (Vitka, 2018). Yleistä tukea saa kaikista perusopetuksen oppilaista noin 80 %:a (Ahtiainen et. al., 2012: 52.)

### 3.1.2 Tehostettu tuki

Kun nähdään oppilaan kannalta parhaaksi siirtyä yleisestä tuesta tehostettuun tukeen, tehdään kirjallinen pedagoginen arvio, jossa kuvataan oppilaalle annettu yleinen tuki ja sen vaikutukset oppilaan oppimiseen. Pedagogisen arvion tekemisessä on apuna erityisopettaja, mutta päävastuu on aineenopettajalla (Vitka, 2018). Pedagogiseen arvioon kirjataan myös oppilaan, tämän huoltajan ja koulun näkökulmasta oppimisen kokonaistilanne, oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, oppimisen ja koulunkäynnin erityistarpeet, oppimisvalmiudet. Lisäksi tulee arvioida, millaisilla erilaisilla tukijärjestelyillä oppilaan oppimista voidaan tukea. Näitä voivat olla esimerkiksi oppimisympäristöihin tai ohjaukseen liittyvät ratkaisut. Tähän arvioon tulee myös liittää arvio tehostetun tuen tarpeesta (Opetushallitus, 2014: 63–64).

Tehostetun tuen aikana oppilaalle kirjataan myös oppimissuunnitelma, jonka avulla koulu ja oppilaan huoltajat voivat seurata annettua tukea ja tehdä yhteistyötä asian tiimoilta. Oppimissuunnitelmasta löytyy oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä seuranta ja arviointi (Opetushallitus, 2014: 64–66). Tehostettu tuki on kokonaisuutena monipuolisempaa ja intensiivisempää kuin yleinen tuki, mutta erillisten tehostetun tuen opetusryhmien perustaminen ei ole kolmiportaisen tuen mukaista (Oja, 2012: 56).

### 3.1.3 Erityinen tuki

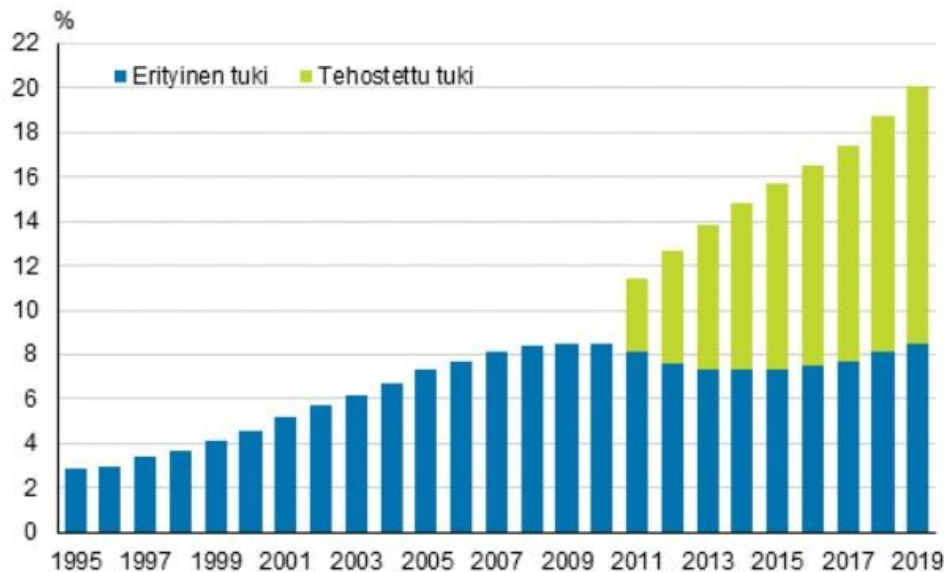
Kolmas tuen muoto on erityinen tuki, jonka antamiseen tarvitaan aina erityisen tuen päätös, joka tehdään moniammatillisen yhteistyön ja arvioinnin tuloksena. Oppilaan huoltajilla on oikeus valittaa päätöksestä, joten siihen on liitettävä valitusosoite. Päätöksen on oltava aina perusteltu ja perustelut sisältyvät mahdollisiin lausuntoihin ja pedagogiseen selvitykseen. Tavallisesti päätös erityisestä tuesta tehdään, kun todetaan, että tehostettu tuki ei ole riittävää tai muusta perustellusta syystä ennen perusopetuksen alkamista. Tällaisia syitä voivat olla vakavat onnettomuudet tai sairaus. Myös mahdollisen vammaisuuden tai muun lääketieteellisen diagnoosin perusteella oppilas voidaan siirtää erityisen tuen piiriin ilman tehostettua tukea (Opetushallitus, 2014: 66–68).

Erityisessä tuessa oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa määritellään oppilaan opetuksen tavoitteet, keinot ja sisällöt. HOJKS tarkistetaan vähintään kerran lukuvuodessa ja sitä muokataan oppilaan tarpeiden mukaisesti. Tarvittaessa oppilaan oppimääriä eri aineissa voidaan yksilöllistää tai opetuksesta vapauttaa, jos eri tukimuodoin ei nähdä realistiseksi saavuttaa tavoitteita ensin yleisessä oppimäärässä ja myöhemmin yksilöllistetyssä oppimäärässä. Opetuksesta vapauttaminen on kuitenkin viimeinen keino, jonka harkinta tehdään aina yksilöllisesti moniammatillisessa yhteistyössä ja se perustuu Hallintolakiin 434/2003, kuten muutkin erityisestä tuesta annettavat päätökset (Opetushallitus, 2014: 68–72). Tästä huolimatta oppilasta tulee mahdollisuuksien mukaan pyrkiä integroimaan yleisopetukseen aina kun oppilaalle annettava tuki ja hänen omat vahvuutensa sen mahdollistavat (Vitka, 2018).

### 3.2 Tukevatko kolmiportainen tuki ja inklusio toisiaan?

Kun vertaillaan inklusion määritelmiä ja kolmiportaista tukea, voidaan inklusion periaatteita nähdä suuressa osassa kolmiportaista tukea. Erityisesti maininnat tuen ennaltaehkäisevyydestä ja oppilaan tarpeiden mukaan joustamisesta ovat inklusioajattelun mukaisia. Kuitenkin Suomen koulujärjestelmän kolmiportaisessa tuessa on vielä nähtävissä merkkejä vanhasta kahden rinnakkaisen koulujärjestelmän mallista, kun POPS:ssa mainitaan, että oppilaan edun vuoksi oppilas voidaan siirtää toiseen kouluun tai opetusryhmään. Kolmiportaisen tuen periaatteiden mukaan tehostetun tuen oppilaiden tulisi opiskella yleisopetuksessa, eikä heistä saisi muodostaa omia opetusryhmiään (Vitka, 2018.)

Osviittaa väliotsikon kysymykseen voidaan hakea myös tilastoista. Tilastokeskuksen (2020a; 2020b) julkaiseman tilaston mukaan ks. kuvio 3, perusopetuksen oppilaista n. 20 %:a oli tehostetun tai erityisen tuen piirissä vuonna 2019.



Kuvio 3. Erityistä ja tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus kaikista perusopetuksessa olevista oppilaista vuosien 1995 ja 2019 välillä. Ennen vuotta 2011 erityisopetukseen siirretyt tai otetut oppilaat on rinnastettu erityistä tukea saaviin oppilaisiin.

Kolmiportaisen tuen ensimmäisinä vuosina voidaan nähdä siirtymää kohti inklusiivista koulua, kun erityistä tukea saavien osuus on ollut laskusuunnassa. Kuitenkin vuoden 2015 jälkeen erityistä tukea saavien oppilaiden osuus on ollut nousussa. Näiden oppilaiden opetus voi tapahtua pienryhmissä, erityisluokalla tai erityiskoulussa, mutta mahdollisuuksien mukaan opetuksen tulisi tapahtua yleisopetuksen luokassa (Vitka, 2018.) Jotta inklusio periaatteen voisi sanoa toteutuvan kouluissa, niin kolmiportaisen tuen olisi pitänyt johtaa erityistä tukea saavien oppilaiden opiskelemiseen yleisopetuksen luokissa. Tilastokeskuksen (2020a; 2020b) mukaan kehitys on ollut ainakin osittain tämän suuntaista. Erityisen tuen piirissä oli 8,5 %:a kaikista perusopetuksen oppilaista. Näistä oppilaista erityiskoulujen erityisryhmissä kokonaan opetusta saavien osuus on tippunut vuoden 2011 13,3 %:sta 6,9 %:in vuoteen 2019 mennessä. Kuitenkin kokonaan yleisopetuksen ryhmässä opiskelee erityistä tukea saavista oppilaista vain 22,5 %. Tämä luku on vaihdellut 20 %:n molemmin puolin vuodesta 2011 lähtien, joten kehityksen ei voi suoraan sanoa olevan menossa inklusiivisempaan suuntaan, vaikka erityiskouluissa opiskelevien oppilaiden määrä onkin tippunut reippaasti. Varsinkin, kun huomioon otetaan se, että erityistä tukea saavien oppilaiden osuus kaikista perusopetuksen oppilaista on lähes samalla tasolla, mitä se oli ennen kolmiportaisen tuen käyttöönottoa.

OAJ on selvittänyt kolmiportaisen tuen toteutumista ja resurssien riittävyyttä ja julkaisi asiasta selvityksen vuonna 2017, jonka mukaan erityisesti tehostettu tuki on liian byrokraattinen, mikä tekee siitä vaikean saavuttaa. Selvityksen mukaan kolmiportainen tuki on lisännyt opettajien työmäärää huomattavasti, mutta siitä huolimatta erityisen tuen oppilaiden oikeuksia ei voida aina toteuttaa, koska tukea ei ole riittävästi saatavilla (OAJ, 2017).

Kolmiportaisen tuen periaatteen voidaan sanoa olevan inklusioajattelun mukaista, sillä kaikilla tuen tasoilla ohjataan järjestämään opetusta yleisopetuksen ryhmissä, mutta kuten tilastoista voidaan havaita, niin käytännössä kehitys kohti aidosti inklusiivista koulua on ollut hidasta tai jopa olematonta.

### 3.3 Maantiedon ja biologian opetussuunnitelmat tuen ja inklusion näkökulmasta

Vuoden 2014 POPS:ssa (Opetushallitus, 2014) on myös maantiedon ja biologian oppiaineiden kohdalla annettu ohjeita oppiaineen tuesta ja eriyttämisestä kyseisissä oppiaineissa. Biologian osalta sanotaan, että oppilaiden yksilölliset tarpeet tuen suhteen tulee huomioida työtapojen valinnassa. Tärkeäksi asiaksi oppiaineen tavoitteiden kannalta mainitaan erilaisten vaikeuksien tunnistaminen laboratorio- ja maastotyöskentelyn suhteen. Lisäksi kehoitetaan tukemaan oppilaita yksilöllisesti ja huomioimaan erilaiset tukimuodot. Eriyttäminen mainitaan mahdolliseksi ”tutkimustehtävissä, joissa oppilaat toimivat erilaisissa rooleissa ja etenevät yksilöllisesti ajattelun taitojen eri tasoille.” (Opetushallitus, 2014: 438).

Maantiedossa puolestaan mainitaan keskeisenä päämääränä, tunnistaa oppilaan tuen tarpeet spatiaalisessa hahmottamisessa, sekä vaikeudet karttojen lukemisessa ja tulkitsemisessa, jotta oppiaineen tavoitteet tuen osalta täyttyvät. Myös maantiedon osalta puhutaan oppilaan omien vahvuuksien tunnistamisesta ja hyödyntämisestä, lisäksi puhutaan erilaisten tukimuotojen hyödyntämisestä. Eriyttäminen on mainittu tismalleen samalla lauseella, kuin biologian osuudessa (Opetushallitus, 2014: 443).

Valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta ei siis suoraan löydy näiden oppiaineiden kohdalta mainintaa inklusiosta. Kuitenkin puhe oppilaan omien vahvuuksien tunnistamisesta ja niiden hyödyntämisestä voidaan nähdä inklusio periaatteen mukaisena, sillä Saloviidan (2012) mukaan inklusiivinen opetus voidaan määrittää siten, että kaikki saman alueen lapset käyvät alusta asti samaa lähikoulua ja saavat kaiken tarvitsemansa tuen omassa luokassaan.

Kuitenkaan kovin tarkasti tuen järjestämisestä ei POPS:n (Opetushallitus, 2014) ainekohtaisissa ohjeissa puhuta. Niinpä opettajaa on ohjaamassa aikaisemmin esitelty kolmiportaisen tuen osuus ja kuntien sekä koulujen omat opetussuunnitelmat ja käytänteet tuen järjestämisestä. Teoriassa inklusio siis on mukana kolmiportaisessa tuessa, mutta käytännössä opettajilla ja kouluilla on melko vapaat kädet tuen järjestämisessä, sillä POPS ei sido heitä tiettyyn tapaan toteuttaa opetusta tai tukea. Tämä herättääkin kysymyksen: Miten kolmiportainen tuki on kouluissa ja erityisesti maantiedon ja biologian tunneilla järjestetty? Onko resursseja, kuten erityisopettajan tukea saatavilla ja näkevätkö opettajat inklusion ja kolmiportaisen tuen toimivaksi tavaksi toteuttaa tukea kouluissa?

#### 4. Tutkimusongelma

Miten maantiedon ja biologian opettajien työssä näkyy inklusio ja miten he käsittävät inklusion? Tämä kysymys on ohjannut tutkielman tekoa ja vaikka inklusiosta ja kolmiportaisesta tuesta kertova kirjallisuus vastaa moneen asiaan, ei tähän nimenomaiseen kysymykseen löydy vastausta. Uusimmassa POPS:ssa vuodelta 2014, termi inklusio mainitaan ainoastaan yhden kerran ja silloinkin vain opetuksen kehittämistä ohjaavana periaatteena. Kuinka paljon tämä kerran mainittu termi on muuttanut maantieteen ja biologian opettajien työtä ja miten se näkyy koulujen arjessa? Inklusio kyllä nousee esille POPS:n sisällöissä kolmiportaisen tuen muodossa, mutta ei kovinkaan vahvasti maantiedon ja biologian osalta. Onko kolmiportainen tuki järjestetty niin, että se mahdollistaa inklusion aineenopettajien työssä? Nämä ovat niitä kysymyksiä, joihin tässä tutkielmassa pyritään vastaamaan.

Inklusiota on tutkittu aikaisemmin erittäin monipuolisesti tieteellisissä julkaisuissa ja opinnäytetöissä. Auli Heikkilä (2016) selvitti Pro Gradu -tutkielmassaan, miten maantiedon opettajat ottavat opetuksessaan huomioon erityisiä oppijoita ja Kerttuli Palovaara (2016) puolestaan käsitteli Pro Gradu -tutkielmassaan musiikinopettajien keinoja kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Näissä molemmissa tutkielmissa selvitettiin kattavasti inklusioperiaatetta koulutuksessa, mutta kuitenkin opettajilta ei kysytty, miten he inklusion ymmärtävät, vaan ainoastaan, miten he tukevat oppilaita opetuksessaan ja millaisia keinoja opetuksen eriyttämiseen on käytetty. Birgit Paju (2021) puolestaan selvitti väitöskirjassaan, millaisia inklusioon liittyviä yhteistyömenetelmiä opettajilla on käytössään. Paju toteaa erityisopettajan koulutuksen ja pätevyuden kehittymisen olevan tärkeitä asioita inklusiivista koulua rakentaessa, mutta historiallisten kehityskulkujen takia inklusiivisten työtapojen kehittäminen on ollut Suomessa haastavaa, kun on yritetty saada erityisopetusta ja yleistä opetusta toimimaan yhdessä. Tämän tutkielman kannalta mielenkiintoinen havainto oli se, miten monenlaisia odotuksia kouluihin ja opetukseen kohdistuu tuen osalta ja kuinka tämä on haastavaa koulujen työntekijöille.

Jotta yläpuolella esitettyyn ongelmaan löytyisi vastaus, muodostettiin seuraavanlaiset tutkimuskysymykset:

- Miten maantieteen opettajat käsittävät inklusion?
- Miten kolmiportainen tuki on järjestetty kouluissa ja tukeeko se inklusiota?

Näiden kysymysten avulla pyrittiin rakentamaan teemahaastattelu, joka antaisi vastauksia tutkimusongelmaan.



## 5. Aineisto ja metodologia

Ilman aineistoa ei voi tehdä tutkimusta ja hyvä tutkimus puolestaan vaatii hyvän aineiston, mutta vaikka näissä molemmissa onnistuisi, ei niistä ole hyötyä, jos olennaista tietoa ei osata löytää tuosta hankitusta aineistosta. Aloittelevan tutkijan on myös hyvä muistaa, että laadullinen ja määrällinen tutkimus eivät välttämättä ole toisiaan poissulkevia menetelmiä, vaan aina tulisi tapauskohtaisesti pohtia millaiset menetelmät antavat parhaan lopputuloksen (Hakala, 2007: 12).

Aineistona tässä tutkielmassa toimii opettajien haastattelut, jotka tehtiin alkuvuoden ja kevään 2021 aikana. Haastattelun teoreettiseksi lähtökohdaksi valittiin temahaastattelu ja itse haastattelu eteni kolmen valitun teeman mukaisesti. Näiden teemojen avulla pyrittiin selvittämään haastateltujen näkemystä kolmiportaisen tuen käytännön toteutuksesta kouluissa ja sen toimivuudesta, käsityksiä inklusiosta, sekä siitä, miten inklusio on vaikuttanut ja mahdollisesti tulevaisuudessa vaikuttaa haastateltujen työhön. Saaduista vastauksista pyrittiin myös näkemään, millainen suhtautuminen haastateltavilla oli inklusiota kohtaan. Taulukkoon 1 on kirjattu haastatteluihin osallistuneiden opettajien taustatiedot. Näihin tietoihin ei merkitty opettajien sukupuolta, koska tieteellistä konsensusta ei ole saatu muodostettua siitä, että onko opettajien sukupuolella merkitystä inklusioon suhtautumisessa.

Taulukko 1. Opettajien taustatiedot.

Haastateltava ja haastattelun kesto	Kuinka monta vuotta toiminut opettajana	Mitä aineita opettaa	Koulutustausta
N1, 52 minuuttia	2	Maantieto, biologia ja muut luokanopettajalle kuuluvat aineet. Opiskelee erityisopettajaksi.	Filosofian maisteri. Aineenopettajan ja luokanopettajan pätevyys.
N2, 38 minuuttia	15	Maantieto, biologia ja terveystieto.	Filosofian maisteri. Aineenopettajan pätevyys.
N3, 48 minuuttia	8	Maantieto ja biologia, opiskelee luokanopettajaksi.	Filosofian maisteri. Aineenopettajan pätevyys.
N4, 50 minuuttia	17	Maantieto, biologia ja terveystieto.	Filosofian tohtori. Aineenopettajan ja erityisopettajan pätevyys.

Näiden opettajien lisäksi oli sovittu haastattelu yhden muunkin opettajan kanssa, hänellä olisi ollut työkokemusta yli 30 vuotta, mikä olisi tuonut aineistoon tärkeää syvyyttä. Valitettavasti tämä kyseinen opettaja ilmoitti, ettei pystykään osallistumaan haastatteluun. Vaikka tämä oli tutkielman kannalta ikävä asia, niin se on samalla hyvin ymmärrettävää, sillä viimeisen vuoden aikana opettajilla on ollut paljon ylimääräistä kuormitusta työssään COVID-19 aiheuttaman pandemian vuoksi.

Haastattelut pyrittiin pitämään keskustelun omaisina ja etukäteen valmistelluista kysymyksistä poikettiin, vain jos haastateltavalla oli aiheeseen liittyvää lisätietoa. Toki tämänkaltaisissa tapauksissa haastattelijan on vaikea erottaa, tuoko ennalta sovitusta haastattelusta poikkeaminen lisäarvoa tutkielmaan. Koska haastateltavat olivat oman alansa asiantuntijoita, niin ennalta suunnitellusta kaavasta poikkeaminen nähtiin tarpeelliseksi. Lyhyin haastattelu kesti 38 minuuttia ja pisin 52 minuuttia, yhteensä litteroitua tekstiä tuli 1,5 rivivälillä ja 12 fontilla hieman yli 38 sivua. Haastatelluista opettajista kaikki olivat toimineet maantiedon ja biologian opettajina yläasteella ja kaksi heistä opetti myös lukiossa maantiedon, biologian ja terveystiedon sisältöjä. Yksi haastatelluista toimi haastattelun tekohetkellä erityisopettajana, joka kiersi useammassa koulussa. Haastattelut olivat toimineet opettajina Kymenlaakson, Keski-Suomen ja Pohjois-Karjalan maakunnissa useissa eri kouluissa.

## 5.1 Metodologia

Metodologia on Häklin (1999: 11–17) mukaan reflektiivisyydellään tiedettä luonnehtiva erityispiirre, jonka tarkoituksena on tarkastella tietoa koskevia olettamuksia, tutkimusmenetelmien mahdollisuuksia ja rajoituksia. Sekä yhteiskunnallisia sitoumuksia, jotka liittyvät teoreettisiin selitysmalleihin ja käsitteisiin. Metodologia on siis eräänlaista tieteen itsetutkiskelua, jonka avulla tutkimuskohde voidaan erottaa paremmin ja samalla tutkija havainnoi itseään tekemässä tutkimusta. Tuomen ja Sarajärven (2009: 95–96) mukaan sisällönanalyysissä yhtenä mahdollisena ongelmana on se, voidaanko olla varmoja siitä, että aineiston analyysi tapahtuu aineiston antaneiden henkilöiden ehdoilla ja missä määrin tutkijan ennakkokäsitykset aiheesta vaikuttavat analyysiin. Myös havainnoille yleisesti hyväksytty teoriaperiaate aiheuttaa ongelmia, sillä käytetyt menetöt, käsitteet ja tutkimusasetelma jo itsessään vaikuttavat havainnointiin ja siitä tehtäviin johtopäätöksiin.

Tässä tutkielmassa on päädytty tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä laadullisen tutkimuksen menetelmillä ja tarkemmin sanottuna teemahaastatteluilla, joille tehtiin sisällönanalyysi. Tämä siitä syystä, että tavoitteena on selvittää, miten maantieteen ja biologian opettajat määrittelevät inklusion

ja millaisia kokemuksia kolmiportaisesta tuesta, sekä inklusiosta heillä on. Näihin menetelmiin päädyttiin, koska monissa tutkimuksissa opettajien inklusio asenteita on tutkittu kyselylomakkeilla, joilla selvitetään asenteita, mutta ei kuitenkaan opettajien ymmärrystä aiheesta (ks. esim. Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013; Saloviita & Consegna, 2019; Saloviita, 2020b). Näissä tutkimuksissa opettajat ovat vastanneet esimerkiksi sähköpostin välityksellä lähetettyyn kyselyyn ja vastauksista on muodostettu tilastollisia analyyseja, joista on tehty johtopäätöksiä siitä, mitkä eri asiat vaikuttavat opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan. Kuitenkin tutkimus, jossa on useita satoja vastauksia ja jossa kyselyitä on lähetetty useita tuhansia, vaatii huomattavan määrän resursseja. Vastausprosentit ovat määrällisissä tutkimuksissa usein alhaisia, mikä puolestaan voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, kun kattavaa otantaa kohderyhmästä ei välttämättä saada.

Koska aineenopettajien inklusion määrittelystä ei löytynyt juurikaan laadullisia tutkimuksia teoreettista viitekehystä muodostettaessa, nähtiin laadullinen tutkimus haastatteluaineistolla perustelluksi metodiksi tässä tutkielmassa. Näin aiheesta voidaan saada syvällisempään ymmärrykseen johtavaa tietoa. Myös rajalliset käytettävissä olevat resurssit tukevat valittuja menetelmiä.

Laadullinen tutkimus itsessään voidaan nähdä sateenvarjona, jonka alla on useita erilaisia laadullisia tutkimuksia. Koska laadullisella tutkimuksella on laajat perinteet, niin tutkielman tekijän on tärkeä kiinnittää huomiota siihen, mitä ja mistä hän on kertomassa (Tuomi & Sarajarvi, 2009: 9). Laadullinen tutkimus voidaan nähdä myös prosessina, sillä aineistosta nousevien näkökulmien ja tulkintojen voidaan nähdä muuttuvan työskentelyn aikana. Lisäksi laadullisen tutkimuksen luonne johtaa siihen, että kaikkia vaiheita ei välttämättä voida jäsentää ja nähdä etukäteen, vaan ne muovautuvat tutkimuksen edetessä (Kiviniemi, 2007: 70). Laadullisessa tutkimuksessa on myös hyvä muistaa, että aineiston kerääminen ja sen käsittely tapahtuu hyvinkin samanaikaisesti ja laadulliseen tutkimukseen kuuluu myös lähtemättömästi jatkuva tulkinta ja tämä voi aiheuttaa jo aineiston hankkimisvaiheessa erilaisia tulkinnan ongelmia (Hakala, 2007: 22). Tämä piti paikkansa myös tämän tutkielman osalta, sillä kaikkia haastatteluista tehdessä nousi haastatteluiden aikana esiin ajatuksia, jotka tuntuivat sopivan jo sellaisenaan tuloksiin tai pohdintaosuuteen. Kuitenkin näitä hetkellisiä tulkintoja ja haastatteluiden aikana esille nousseita ajatuksia oli vaikea myöhemmin kohdentaa aineistoon, kun sitä kirjoitettiin puhtaaksi.

## 5.2 Teemahaastattelu

Eskolan ja Vastamäen (2007: 25–28) mukaan teemahaastattelu on keskustelua tutkijan ja haastateltavan välillä, jossa tutkija yrittää vuorovaikutuksen avulla selvittää asioita haastateltavalta, jotka kuuluvat tutkimuksen aiheeseen. Teemahaastattelussa on etukäteen määritetty aiheet, joista keskustellaan, mutta haastattelussa ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä. Haastattelijan tehtäväksi jää varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teemat käydään läpi, mutta aiheiden käsittelyn laajuus ja sisältö voi vaihdella haastatteluiden välillä. Tuomi ja Sarajärvi (2009: 75) lisäävät edellisiin vaatimuksiin muistutuksen siitä, että teemahaastattelulla pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia aiheeseen, joten tutkimuksen viitekehyksen on hyvä olla kirkkana mielessä. Myös teemahaastattelun avoimuus voi vaihdella tutkimuksen tarpeiden mukaan.

Eskola ja Vastamäki (2007: 28–29) puhuvat siitä, että on hyvä huomioida, missä tilassa haastattelu suoritetaan, jotta haastateltava tuntee olonsa mukavaksi. Näin korona aikana haastattelut suoritettiin etäyhteydellä Teams- ja Zoom-sovelluksilla, joten haastateltavat saivat itse valita paikan, jossa osallistuivat haastatteluun. Haastateltavat saivat myös itse ehdottaa heille sopivia aikoja, joten heillä oli mahdollisuus suunnitella missä ja milloin haastattelu tehdään.

Kun aineistoa kerätään teemahaastatteluiden avulla, on tärkeää muodostaa kysymykset käyttäen hyödyksi aikaisempaa kirjallisuutta aiheesta, teoriaa sekä luovaa ajattelua. Näin varmistetaan se, että muodostetut teemat ja kysymykset auttavat vastaamaan tutkimusongelmaan (Eskola & Vastamäki, 2007: 34). Kun haastattelun teemat ja kysymykset alkoivat muovautua lopulliseen muotoonsa, oli havaittavissa kolme erilaista teemaa. Nämä teemat olivat:

- Kolmiportainen tuki
- Inklusio
- Inklusion vaikutukset opettamiseen

Nämä kolme erilaista teemaa mahdollistivat inklusion ja kolmiportaisen tuen lähestymisen niin niiden teoreettisen kuin käytännön toteutuksen näkökulmista. Kun kolmiportainen tuki (käytäntö) oli käyty läpi, siirryttiin kysymyksissä inklusioon ja millaisena haastateltavat sen näkivät (teoria). Tarkoitus oli selvittää, milloin haastateltavat ovat inklusiosta ensimmäisen kerran kuulleet ja millaisia ajatuksia aiheesta oli herännyt. Tämän jälkeen siirryttiin kohti nykyistä työnkuvaa ja inklusion roolia nykyisessä työyhteisössä. Viimeisessä teemassa käsiteltiin haastateltavien näkemystä siitä, millaisia vaikutuksia inklusiolla on ollut heidän omaan työhönsä ja miten he näkevät inklusion kehittyvän tulevaisuudessa (teoria ja käytäntö). Lopuksi haastateltaville annettiin

mahdollisuus antaa vielä tarkentavia kommentteja tai muuta tärkeäksi katsomaansa lisätietoa. Tällainen lähestymistapa, jossa käsiteltiin teemoja käytännön ja teorian näkökulmista, nousi esille teoreettisesta viitekehyksestä, missä määritettiin inklusio kahden ristiriitaisen mallin (teoria ja käytäntö) kautta.

Teemahaastattelussa päädyttiin puolistrukturoituun malliin, koska se tuntui antavan riittävästi vapautta haastateltujen omien näkemysten esiintuomiseen ja samalla pystyttiin huolehtimaan siitä, että kaikissa haastatteluissa keskustelu kulki kuitenkin samojen teemojen kautta kohti päämäärää, eli kolmiportaisen tuen kautta inklusiokäsitteen määrittelyä. Tästä syystä jokaisessa haastattelussa teemat käsiteltiin samassa järjestyksessä, vaikka Eskolan ja Vastamäen (2007: 28) mukaan teemahaastattelussa teemojen käsittelyjärjestys voi eri haastatteluissa myös muuttua. Joitain kysymyksiä saatettiin jättää kysymättä, jos haastateltava oli käsitellyt aikaisemmissa vastauksissa jo kysymyksen sisällön. Näin tapahtui esimerkiksi neljännessä haastattelussa, jossa haastateltava kertoi käyneensä erityisopettaja koulutuksen vuonna 2006. Niinpä kysymys: ”*Oletko saanut koulutusta erityisopetukseen liittyen? (tuen antamiseen, eriyttämiseen ylös tai alaspäin jne.)*” jätettiin kysymättä. Aihetta ei kuitenkaan jätetty väliin, vaan haastateltavalta kysyttiin, mitä erityisopetuskoulutus oli pitänyt sisällään ja oliko saadulla koulutuksella ollut vaikutusta opettajan suhtautumisessa inklusioon.

Teemahaastattelun runkoon, jonka mukaan haastattelut toteutettiin, voi tutustua tarkemmin liitteessä 1. Suluissa olevat kysymykset olivat mahdollisia tarkennuksia, joita esitettiin, jos haastateltavalla ei ollut alkuperäiseen kysymykseen juurikaan sanottavaa tai niiden arveltiin tuottavan arvokasta lisätietoa aineistoon.

### 5.3 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on yksi perusanalyysimenetelmistä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Se ei ole pelkästään yksittäinen metodi, vaan sitä voidaan pitää eräänlaisena teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysin toteutuksessa voidaan käyttää yleisesti kuuden eri vaiheen listaa (Tuomi & Sarajarvi, 2009: 91–94). Tämä lista on seuraavanlainen:

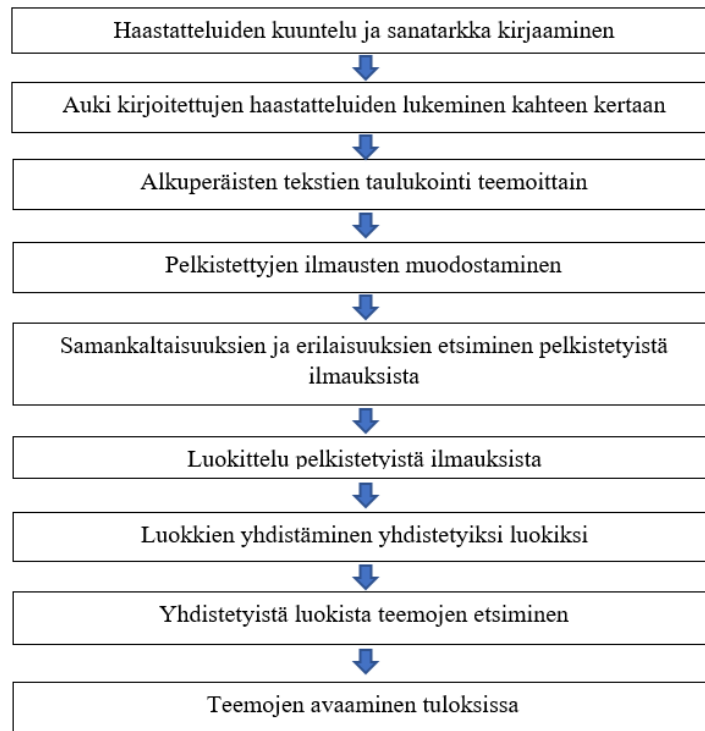
- Päätetään mikä aineistosta on riittävän kiinnostavaa lopulliseen analyysiin.
- Merkitään aineistoon ne kohdat, joissa tuo kiinnostuksen kohde näkyy.
- Jätetään muut asiat pois.

- Tästä kerätystä aineistosta muodostetaan erillinen osuus.
- Teemoitellaan aineisto (tai luokitellaan, tyypitellään jne.)
- Tehdään yhteenveto

Sisällönanalyysin etenemisessä korostuu rajauksen merkitys. Koska mielenkiintoista materiaalia voi olla tutkimuskysymysten ulkopuolellakin, tärkeintä on kuitenkin löytää oman tutkimuksen kannalta oleellisin tieto. Tässä tutkielmassa aineisto teemoiteltiin, koska haastattelu itsessään oli teemahaastattelu, niin oli helpompi aloittaa analyysi kolmesta valmiista teemasta. Tarpeen mukaan voitaisiin muodostaa lisää teemoja, jos niitä aineistosta nousisi analyysin edetessä esille.

Tarkoituksena oli muodostaa analyysi, jossa aineistosta nousisi uusia näkökulmia käsiteltävään aiheeseen ja jonka perusteella pystyttäisiin vastaamaan tutkimusongelmaan ja -kysymyksiin. Toki tämä ei ole käytännössä mahdollista, sillä objektiivisuuteen on mahdotonta pyrkiä, kun käytetyt termit ja aiemmin esitelty kirjallisuus on ohjannut ensin haastattelun laatimista ja myöhemmin aineistolle tehtävää analyysia (Tuomi ja Sarajärvi, 2009: 95–98).

Käytännössä analyysi eteni siten, että haastatteluiden tekemisen jälkeen haastattelut kirjoitettiin puhtaaksi ja luettiin ensimmäisen kerran. Kun kaikki haastattelut oli litteroitu, ne luettiin toisen ja kolmannen kerran läpi, tämän jälkeen tekstistä merkittiin kolmiportaiseen tukeen ja inklusioon liittyviä ilmauksia omilla väreillään. Myös inklusion vaikutukset työhön ja opettamiseen saivat omat värikoodinsa. Tämän jälkeen samankaltaisia asioita, jotka liittyivät tutkimusongelmaan, laitettiin alkuperäisinä ilmauksina taulukkoon. Näistä alkuperäisistä ilmauksista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia, joissa alkuperäinen lainaus lyhennettiin siten, että ilmauksen ydinsanoma tulee ilmi. Pelkistetyt ilmaukset luokiteltiin haastatteluiden kolmen eri teeman sisällä. Näistä luokista muodostettiin seuraavaksi yhdistettyjä luokkia. Kuviossa 4 näkee, miten tutkielman sisällönanalyysi eteni. Kuviossa on mukailtu malli Tuomen ja Sarajärven (2009: 109) mallista.



*Kuvio 4. Sisällönanalyysin käytännön vaiheet tässä tutkielmassa. Mukailten Tuomi ja Sarajärvi (2009: 109).*

Lopulliseen aineistoon valittiin 53 pelkistettyä ilmausta. Muutamia pelkistettyjä ilmauksia jätettiin luokittelusta pois, koska ne käsittelivät pelkästään ala-asteen opetusta tai olivat esim. pohdintaa siitä, onko kaikkien etu käydä lukiota. Nämä 53 pelkistettyä ilmausta luokiteltiin ja näin saatiin 35 luokkaa. Tämän jälkeen luokkien sisältöjä vertailtiin. Tämän vertailun avulla samankaltaiset luokat yhdistettiin ja muodostettiin yhdistetyt luokat, joita saatiin yhteensä 16. Pelkistetyt ilmaukset, luokittelu ja yhdistetyt luokat on listattu liitteessä 2. Kun näitä yhdistettyjä luokkia tarkasteltiin, saatiin lopulliset teemat muodostettua. Tuomi ja Sarajärvi (2009: 109) puhuvat kokoavien käsitteiden muodostamisesta, mutta tässä tutkielmassa on johdonmukaisempaa puhua uusista teemoista, koska uusia käsitteitä ei muodostettu, vaan tarkasteltiin, mitkä olivat ne teemat, jotka haastatteluissa nousivat esille. Yhdistetyistä luokista muodostui lopulta kolme erilaista teemaa, jotka avataan tarkemmin ”6. Tulokset” luvussa. Tälle aineistolle sisällönanalyysi tuntuu olleen järkevin ja hyödyllisin lähestymistapa, sillä aineistosta saatiin koostettua tehokkaasti tutkielman kannalta oleelliset tiedot, minkä pitäisi myös näkyä tuloksissa.

## 6. Tulokset

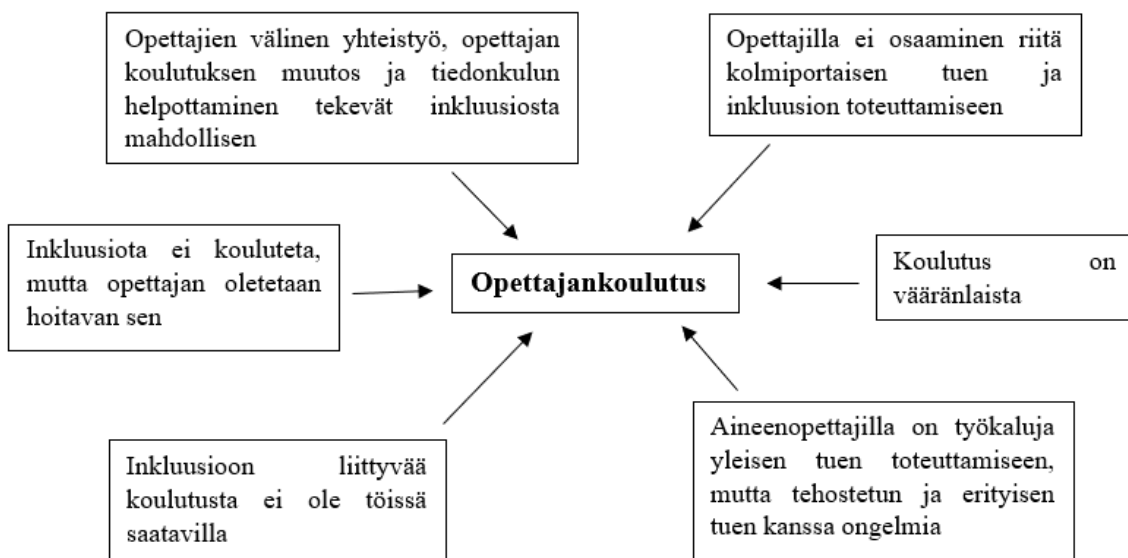
Haastattelun kolme teemaa eivät erottuneet sisällönanalyysin jälkeen enää kolmena erillisenä teemana, vaan aineistoista nousi esiin kolme uutta teemaa, kun käsiteltiin kolmiportaista tukea ja inklusiota. Nämä uudet teemat olivat:

- Opettajankoulutus
- Opettajien välinen yhteistyö ja tiedonkulku
- Käytäntö ja teoria

Kuvioista 5, 6 ja 7 näkyy, miten lopulliset teemat nousivat sisällönanalyysistä esille ja mitkä olivat ne yhdistävät luokat, joista nämä teemat muodostettiin.

Myös muita mielenkiintoisia seikkoja, kuten inklusion kehittäminen tukiverkoston suuntaan, nousi esille ja näihin perehdytään tämän osion lopussa, mutta opettajankoulutus, opettajien välinen yhteistyö ja tiedonkulku kouluissa, sekä käytännön ja teorian välinen ristiriita olivat ne teemat, jotka nousivat esille kaikista useimmiten, kun haastattelut analysoitiin.

### 6.1 Opettajankoulutus



Kuvio 5. Opettajankoulutuksen -teema ja yhdistetyt luokat, joista se muodostui.

Opettajankoulutus ja sen kehittäminen tuli esille lukuisissa vastauksissa kaikissa haastatteluissa, paitsi ensimmäisessä. Ensimmäinen haastateltava opiskeli työn ohessa erityisopettajan pätevyyttä,



eikä nähnyt lisäkoulutusta inklusioon liittyen tarpeelliseksi. Itseasiassa hän koki oman nykyisen työnkuvansa, jopa sotivan inklusiota vastaan ja tämän takia inklusio nähtiin hyödyttömänä.

*”Rehellisesti sanottuna en kyllä kaipais ollenkaan (lisäkoulutusta inklusioon liittyen) ja se johtuu siitä kun, tavallaan työ ja työkenttä, missä olen päässyt toimimaan, sotii inklusioperiaatetta vastaan, mutta on toisaalta inklusion puolesta, niin oon ollut ihmeellisessä välitilassa. Koen että inklusiosta ei ole minulle varsinaisesti hyötyä.”*  
– N1

Muut haastatellut puolestaan näkivät erityispedagogiikan opetuksen lisäämisen aineenopettajien opinnoissa erittäin tärkeäksi. Näin opettajilla olisi enemmän keinoja antaa tukea sitä tarvitseville oppilaille ja kykyä kohdata erilaisuutta. Erityisesti aineenopettajien koulutus nähtiin ongelmallisena. Yksi näistä kolmesta haastatellusta, jotka pitivät koulutuksen kehittämistä tärkeänä, opiskeli haastattelun aikaan luokanopettajaksi. Hän kertoi saaneensa luokanopettaja opinnoissa huomattavasti enemmän tietoa mm. eriyttämiseen liittyen, kuin mitä aineenopettajan opinnoissa kahdeksan vuotta aikaisemmin.

*”Meil on tavallaan vanha sukupolvi opettajina, jotka eivät ole saaneet erityispedagogiikan koulutusta tai eivät osaa kohdata erityisyyttä ja se on se suurin pulma. Ja siihen niin kuin opettajan koulutukseen pitäisi ottaa roimasti sellaista sosiologiaa ja kehityspsykologiaa. Ja semmosta erityisyyden huomioimista oppituntien suunnittelussa ja sitten tämmöisen ihan opetuksen järjestämisessä.”* – N2

*”Ja toivottavasti erityisopetusta tulis enemmän opettajankoulutukseen. Et nyt tuolla luokanopettajaopinnoissa on tullu tosi paljon eriyttämistä ja muutenkin tietoa, et en muista et olis aineenopettaja koulutuksessa ollu mitään näistä.”* – N3

*”Äsken puhuttiin niistä resursseista, niin niitä pitäisi kohdentaa opettajan koulutukseen, et opettajat monesti tuntee itsensä aika kädettömäksi.”* – N4

Yksi haastatelluista näki myös oman osaamisensa olevan liian alhaisella tasolla, eikä kokenut pärjäävänsä oppilaiden lisääntyvien haasteiden kanssa. Hän oli myös yllätynyt työelämän aloittaessaan siitä, mitä kaikkea aineenopettajan vastuulle tuen tiimoilta kuuluukaan ja sanoi oppilaiden lisääntyvien pulmien aiheuttaneen tunteen, että pitäisi olla erityisopettajan pätevyys. Lisäksi toivottiin, että nykyiset aineenopettajan ammattiin opiskelevat saisivat työkaluja erilaisten tuen tarpeiden kohtaamiseen koulun arjessa.

*”Mut ei kuitenkaa itsellä oo siihen pätevyyttä, kun ei oo saanu minkäänlaista koulutusta, et tuntuu et pitäis olla erityisopettaja, kun niitä pulmia tuntuu oppilailta olevan vaan enemmän ja enemmän ... Ja itelle tuli töissä vähän yllätyksenä et ai tää kuuluu mulle tää homma, et eiks erityisopettaja hoidakaan näitä.” – N3*

*”toivon et opiskelijat sais enempi tukea siihen, et miten toimia tällaisissa tilanteissa ja luokissa ja sitten omassa työssään.” – N4*

Kukaan haastatelluista ei myöskään ollut saanut omissa aineenopettajan opinnoissaan kattavasti tietoa inklusiosta tai erityispedagogiikasta. Kun opettajia pyydettiin määrittelemään inklusio, niin kaksi haastatelluista, joilla oli pedagogisista opinnoista suoritettuna vain aineenopettajan pedagogiset opinnot, määrittelivät inklusion hyvin lyhyesti, vaikka muuten puhuivatkin inklusioon liittyvistä asioista huomattavasti laajemmin.

*”Inklusio tarkoittaa kaikkea sitä diversiteettiä, mitä yhteiskunnassa on läsnä olevana. Sitä se on.” – N2*

*”Jokainen lapsi sais opetusta lähikoulussa. Näin mä sen aattelisin.” – N3*

Kahdesta muusta haastateltavasta toinen oli käynyt erityisopettajan opinnot 2000-luvun puolessa välissä ja toinen suoritti niitä haastattelun tekoaikaan töiden ohella. Näiden opettajien määrittelyt inklusiosta olivat huomattavasti pidempiä ja monitasoisempia. Näissä pidemmissä määrittelyissä inklusio kuitenkin määriteltiin enemmän integraation kuin inklusion määritelmänä. Kun taas kaksi lyhyempää määritelmää olivat lähempänä inklusion teoreettista, kaikkien oppilaiden tasa-arvoa korostavaa lähtökohtaa.

*”No napakasti kaikki mukaan periaate. Millä tarkoitan sitä, että pääsääntöisesti opiskelu tapahtuu yleisopetuksessa, yleisopetuksen ryhmissä, on suuria ryhmiä, on luokkien välistä toimintaa. Koulun sisällä on hyvin avointa toimintaa. Koulussa käytetään avoimia oppimisympäristöjä. Esim. (koulun nimi) on mielestäni malli esimerkki inklusio koulusta samoin (paikan nimi) on inklusio ala-aste. Sitä tarkoittaa tai siten voisin määritellä inklusiota, että ei sulkeuduta, vaan ollaan avoimia.” – N1*

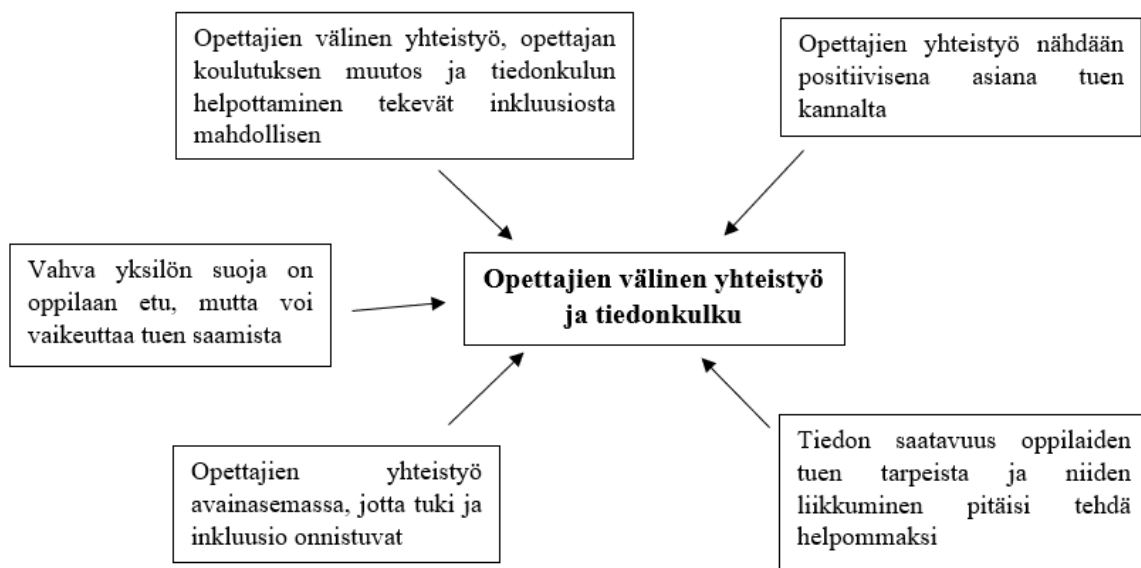
*”Inklusio on sitä, että mahdollisuuksien mukaan otetaan kaikki oppilaat opiskelemaan yhteiseen kouluun, samaan kouluun ja samaan tilaan. Ja tavoitteet ja tuki on sitten vaihtelevasti, mutta niinhän se vaihtelee normaalissakin luokassa, mutta*

*ehkä ennemmin oli sitä, että eriytettiin erilleen, mutta nyt sitte pyritään siihen, että pystyis olemaan yleisopetuksessa mukana.” – N4*

Kun haastateltavilta kysyttiin, olivatko he saaneet lisäkoulutusta inklusioon tai erityisopetukseen liittyen työssään, niin kukaan haastatteluun osallistuneista opettajista ei joko ollut saanut sitä ollenkaan, tai sitten se oli ollut tuen tekniseen toteuttamiseen, kuten kirjausten tekemiseen tai seudullisen yhteistyöhön liittyvää. Eli sama puute, joka oli haastateltavien mielestä aineenopettajan koulutuksessa, jatkui myös työelämässä saadussa koulutuksessa, tarkoittaen sitä, että opetuksen eriyttämiseen, tuen antamiseen ja erilaisuuden kohtaamiseen ei aineenopettajille ole koulutusta ollenkaan.

*”... työssä kouluttautuminen, opettajankoulutukset, sitte VESO-päivät, niin ne oikeastaan. Ja sitte kolmiportaisen tuen tällöinen seudullinen yhteistyö ja sen kehittäminen seudullisesti, niin nehän on tietenkin sitä. Mut ne on enemmän rakenteisiin liittyvää koulutusta, et miten kirjataan joku jonnekin. Ei sitä miten kohdataan lapsi luokassa tai miten tunnepuolen niinku häiriöihin aineenopettaja taustasta nouseva opettaja vois kiinnittää huomiota oppimistilanteessa, luokkatilanteessa.” -N2*

## 6.2 Opettajien välinen yhteistyö



Kuvio 6. Opettajien välinen yhteistyö ja tiedonkulku -teema ja yhdistetyt luokat, joista se muodostui.

Yhteistyö opettajien välillä oli aihe, joka puhututti jokaista haastateltavaa. Osa näki yhteistyön olevan keino jakaa kohtaamiaan ongelmia kollegoiden kanssa ja saada vertaistuen avulla lisää keinoja haastavien oppilaiden tukemiseen. Yhteisopettajuus oli myös aihe, joka mainittiin yhtenä mahdollisena ratkaisuna tuen ongelmiin, vaikka yhdelläkään opettajista ei ollut varsinaista kokemusta yhteisopettajuudesta.

*”Mut silloin kun kuulin siitä (inkluusiosta) nii ajattelin et täähän on mahtava juttu, kun meillä alettiin opettamaan tiimi opettajuutta samoihin aikoihin ja visioitiin et jokaisessa luokassa on kaks opettajaa.” – N2*

*”Jotenki sitä kynnystä yhteistyöhön erityisopettajan kanssa tai sitte yhteisopettajuutta tai jotain muuta.” – N3*

*”Ja tukea saa, jos kertoo omia kokemuksia ja miten on niistä selviytyny ja mitenkä saa niistä ideoita ja ei tuu sitä oloa, että olis ainut niiden ongelmien kanssa.” – N4*

Yksi haastateltavista katsoi myös yhteistyön aineenopettajien välillä tekevän sellaisen tunteen, että toiminta koulussa on inklusiivista ja merkki siitä, että pyritään laajempaan yhteistyöhön.

*”...on vaikka aineenopettaja, minä ja toinen aineenopettaja, että olen tässä välissä, niin aineenopettaja tuo sitä omaa hyvin avoimesti ja ei mitenkään sulkeudu omaan kuoreen ja siinä tulee jotenkin sellainen olo, että nyt on aika inklusiivista ja ikään kuin yhteistyöhön pyrkivää toimintaa kaikki toiminta.” – N1*

Keskustelu kouluyhteisön sisällä nähtiin myös mahdolliseksi keinoksi vaikuttaa asioihin laajemmalla tasolla tai ainakin se voisi olla tapa purkaa ja käsitellä omaa ahdistusta inklusioon liittyen.

*”Kyllä nään, on hyvä keskustella inkluusiosta. Et mielestäni siitä voisi keskustella enemmänkin ja muissakin kouluissa muiden opettajien keskuudessa ja näin päin pois, koska sitten näihin asioihin voitaisiin mahdollisesti jollain tavoin vaikuttaa jos niitä ensin puitaisiin yhdessä ... sittenhän sitä vois viestiä viedä sitten esimiehelle, tai lähiesimiehelle tai esimiehen esimiehelle tai mahdollisesti vaikuttaa asioihin.” – N1*

*”Luulen et kaikki opettajat suunnilleen tietää mitä se (inkluusio) on, mut jos kokee sen kuormittavana, niin avautuminen sellaiselle henkilölle, joka osaa auttaa, niin se vois olla hyvä. – N4*

Opettajien haastatteluiden pohjalta nousi myös vahvasti esille tiedonkulun merkitys inklusion ja kolmiportaisen tuen onnistuneessa toteuttamisessa. Yhtenä näkökulmana oli se, että vahva

yksilönsuoja on oppilaan etu, jonka ansiosta esimerkiksi leimautuminen voi vähentyä, kun opettajat eivät tiedä esimerkiksi oppimisen haasteista etukäteen, ennen kuin ovat ikinä edes kohdanneet kyseistä lasta. Eräs opettaja kuitenkin kertoi systeemistä, jossa jokainen opettaja pääsi katsomaan tietoja kaikista tukea saavista oppilaista. Näin aineenopettajan työ helpottui, kun tiesi jo ennen ensimmäistä opetuskertaa millaisia tuen tarpeita opetusryhmässä on. Tämän tiedon avulla pystyi suunnittelemaan opetuksen siten, että se tuki niitä oppilaita, joilla todennäköisesti haasteita oppimisessa ja koulutyössä oli.

*Et tavallaan se yksilön suoja on (koulun nimi) pirun hyvä. Et siellä tavallaan niinkun ei tiedä, ellei oo oikeesti tekemisissä oppilaan kanssa, et mitä tuen päätöksiä sillä on ... onhan se tietysti sillä tavalla et ajatellaan leimautumista, niin se että vain ne ihmiset tietää. Siinä on vähän semmoista tarkkis henkee, että tarkkiksen oppilaat. Jos on oppimisen pulmaa tai muuta, nii se on opettajan huoneen kahvipöytä keskustelun aihe, niin se tukipäätös, niin se saattaa taas helposti olla leimaava. Sitten sitä tiedonkulkuakin kyllä (vaikeuttaa)” – N2*

*”yhdessä koulussa oli semmoinen systeemi et siellä oli melkeen kaikille oppilaille laadittu oppimissuunnitelma, ... niin sieltä pystyi katsomaan, et minkä tyyppiset jutut toimii sille oppilaalle, et oli pieniäkin juttuja, vaikka istumapaikasta tai jostain ... niin mun mielestä semmoinen olisi hyvä systeemi, että olisi jonkun näköstä taustatukee.” – N3*

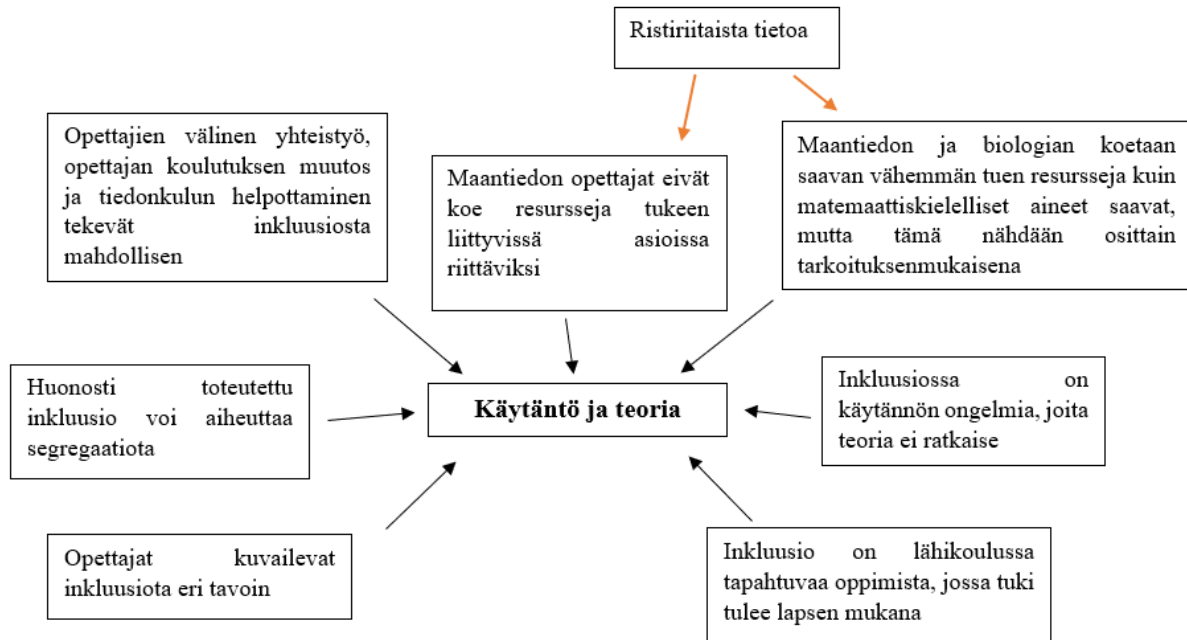
Yksi opettajista toivoi myös tehokkaampaa tiedonkulkua, jotta aineenopettajalla olisi oppilaista tarvittavat tiedot tuen järjestämisen suhteen, silloin kun niitä oikeasti tarvitaan. Nyt tieto oppilaan tukipäätöksestä oli saattanut tulla koulun erityisopettajalta kuukausia ennen kuin opettaja oli oppilasta opettanut. Yksi haastatelluista näki myös tuen tasolta toiselle siirtymisen vaikeana kesken lukukauden, jos päätöstä ei tehostetusta tai erityisetä tuesta aikaisemmin oppilaalla ollut. Eräs opettaja kertoi myös suunnittelevansa oman opetuksensa siten, että yleisellä tuella pärjätään, vaikka tehostetunkin tuen oppilaita ryhmässä olisi.

*”Välillä tuntuu et se on ikään kuin siitä, et jos ollu jostain oppilaasta huoli, et se homma ei omilla rahkeilla riitä, niin se on tosi raskasta päästä seuraavalle tasolle.” – N3*

*”Ja enhän mä mitenkään tienny ja sitte sanoin siitä rehtorille ja hän sano et erityisopettaja on siitä laittanu viestiä, mut tää oli tapahtunu monta kuukautta aikaisemmin. Et pitäis tiedottaa siitä huolellisemmin. Et kun puhuin siitä ääneen*

*opettajan huoneessa, niin sain tiedon et hän on tämmöinen henkilö. Et ehkä siinä tiedottamisessa on se pulma.” – N4*

### 6.3 Käytäntö ja teoria



*Kuvio 7. Käytäntö ja teoria -teema ja yhdistetyt luokat, joista se muodostui.*

Kun käytännön tukitoimia käsiteltiin, olivat haastateltavat yhtä mieltä siitä, että yleinen tuki toteutuu, mutta tehostetun ja erityisen tuen kanssa nähtiin ongelmia. Yksi opettaja sanoi myös, ettei ollut oikeastaan kohdannut tehostetun ja erityisen tuen oppilaita ja hänen mielestään maantiedon ja biologian aineessa esiintyvät haasteet ovat sen kaltaisia, että yleisellä tuella pärjätään.

*”Koen että kolmiportainen tuki toteutuu... hyvin yleisopetuksen saralla ja tehostetun tuen saralla. Mutta sitten koen, että tän erityisen tuen osalta asioita voisi tehdä ehkä paremminkin.” - N1*

*”Yleisen tuen osalta varmasti toteutuu. Mutta se että onko kaikki opettajat tietoisia, että ketkä heidän oppilaistaan on tehostetussa tuessa tai et minkä tyyppistä oppimisen vaikeutta on ja miten se on sovitettu siihen omaan aineeseen. Niin uskon et siinä on paljon aukkoja.” – N2*

*”...suoraan sanottuna näistä järjestelmistä en oo hirmu tietoinen, koska aineenopettajana, erityisesti biologian ja maantiedon aineenopettajana koen, että meidän aineissa niitä haasteita esiintyy suhteellisen vähän. Ne haasteet mitä on, ovat enimmäkseen yleisen tuen piirissä, mitä voi antaa kenelle vaan” – N4*

Haastateltavat toivat esille myös sen, että erityisopettaja sekä koulunkäyntiavustaja resurssit eivät jakaannu koulun sisällä tasaisesti oppiaineiden kesken, vaan painottuvat kieliin ja matemaattisiin aineisiin. Opettajat kuitenkin näkivät maantiedon ja biologian oppisisällöt sen verran helppoina, että tuen resurssien epätasainen jakautuminen nähtiin osittain myös oikeutettuna ja oppilaiden kannalta toimivana ratkaisuna, tai ainakin erilaisten oppimisen pulmien nähtiin tulevan herkemmin esille matemaattisissa aineissa ja kielissä.

*”tällaisissa kielissä: englanti, ruotsi ja sitten matikka ja äikkä, missä voi olla hieman suuremmalla tätä erityisopettajan tukea sen takia koska, nämä oppiaineet ovat sen tyylisiä profiililtaan” – N1*

*”kun bilsan ja mantsan tiedolliset sisällöt ei oo niin vaikeita, niin ne ei oo välttämättä oppimiseen liittyviä pulmia, vaan ne on psykososiaalisia ongelmia” – N2*

*”Itekin toimin jossain vaiheessa ikään kuin resurssiopettajana ja olin toisena opettajana, et niitä oli budjetoitu siten et olin matematiikassa ja fysiikkakemiassa, missä oli laborointi juttuja. Ja sitte kielissä. Mut itekään en ollut sillo biologian maantiedon tunneilla ikinä, et niille ei silloin ainakaan sitä (tukea) annettu. Siihen vaikuttaa sekin et siellä ne (tukea tarvitsevat oppilaat) pystyy olemaan jotenkin mukana, eikä aiheudu vaarallisia tilanteita. Matikka ja äidinkieli on sitte perinteisiä aineita, missä ne pulmat ehkä näkyy enemmän nii sinne niitä sitten laitetaan helpommin.” – N3*

Opettajat kokivat myös, että käytännössä inklusiivinen opetus ei toimi kaikkien oppilaiden kohdalla. Osa opettajista oli huolissaan siitä, mitä näille lapsille tapahtuu, joille inklusiivinen opetus ei sovi. Yksi opettajista kertoi heidän koulussaan olevan rinnakkaisena, hieman vanhan tyylistä, joustavan perusopetuksen luokkaa muistuttava systeemi vastaamassa erityisen tuen tarpeisiin. Toinen opettaja puolestaan kertoi, että heidän työyhteisössään oltiin huolissaan siitä, miksi on poistettu paikkoja, joissa erityisen tuen oppijat voisivat opiskella itselleen sopivalla tavalla.

*”viimeeksi pari päivää sitten turistiin tästä ja opettajat avautuivat paljon ja kuuntelin keskustelua ja olin hieman mukanaakin siinä kuinka... juuri tästä problematiikasta...*

*minkä takia tietyille vaativan erityisen tuen oppijoille ei ole paikkaa. Missä he voisivat opiskella oman, omat lähtökohtansa huomioiden heille sopivalla tavalla. Minkä takia on poistettu tällaisia mahdollisia, ikään kuin lokeroita kaupungista ja tehty juuri enemmänkin inkluusio kouluja?” – N1*

*”Ja sitte esimerkiksi mejän koulussa ollaan sitte kuitenkin tietyllä tavalla palattu siihen et siellä esimerkiksi (erityisopettajan nimi) niin siellä käy säännöllisesti tietyt oppilaat tiettyjen oppiaineiden tunnilla. Ihan niiku joustavassa perusopetuksessakin kävi aikoinaan. Et tavallaan ei joustavan perusopetuksen tarve loppunut, vaikka se vähän niinku lakkautettiin.” – N2*

Osa opettajista näki myös opettajan persoonan ja opetustyylin vaikuttavan siihen, pärjätäänkö annetuilla resursseilla. Tämä näkökulma koski kuitenkin enemmän käytöshäiriöitä, kuin muita oppimiseen liittyviä pulmia. Myös erityisopettajia ja koulunkäyntiavustajia olisi kaivattu lisää, vaikka niiden tarve muissa aineissa jo todettiin suuremmaksi. Koulunkäyntiavustajien ja erityisopettajien rooli nähtiin kuitenkin merkittäväksi opetuksen sujuvuuden kannalta. Erikseen mainittuja tukikeinoja olivat helpotetut kokeet ja muu joustaminen opetuksessa.

*”yläkoulussa vaikka tuki voisi olla siinä mielessä parempaa, että koulunkäyntiavustajia tarvittaisiin enemmän. Niitä on resursoitu todella vähän ja sillä on todella suuri merkitys, että onko vaikka aineenopettajalla mahdollisuutta saada koulunkäyntiavustajaa sinne luokkaan.” – N1*

*”miun filosofia on, että oppilaalla pitää olla mukavaa olla tunnilla. Et se on lähtökohta, et ne haluaa tulla sinne. Sitten voi oppia jotain, kun haluaa tulla kouluun, haluaa olla siellä tunnilla. Et ehkä se omissa oppiaineissa korostuu semmonen psykososiaalinen tuki. Ei niinkään tiedollinen, toki on helpotettuja kokeita ja kotikokeita ja paljon kaiken näköistä joustoo.” – N2*

*” Sitte oli taas toisia tunteja, missä se opettajan auktoriteetti ja persoona ei välttämättä riittäny siihen niin olin sitte siellä apuna ja tukena. Et sai sitte työrauhaa ja tukea semmosille, jotka sitä tarvis siinä tekemisessä. Et on vähän opettajan persoonakysymys myöskin.” – N3*

*”Tiedän, että erityisopettajat on täyteen buukattuja, mutta koulunkäyntiavustajia tai koulutsemppareita et semmonenki voi rauhoittaa tilanteita, mut toki hän ei ole siinä oppimisessa se henkilö. Et hän on sitten siellä, jos on henkisellä puolella psyykkeen*



*pulmaa. Tänä vuonna meillä on hyvä tilanne, kun on noi kaks koulunkäyntiavustajaa, mut viime vuonna ja monena muuna on ollu vaan heikko tilanne, et ei olla saatu niitä ja en tiä mistä syystä.” – N4*

Eräs haastatelluista kertoi avustajaresurssien olevan niin vähissä omassa koulussaan, että koulussa oli keskusteltu oppilaan siirtämisestä pienryhmään, mikä on suoraan inkluusio ajattelun vastaista.

*”Varsinkin avustajien resurssit on niin tiukassa, et ei oo realistista saada avustajia. Enemmän on puhuttu et pitäiskö oppilaan hakea pienryhmään.” – N3*

#### 6.4 Muita huomioita

Kolmen jo käsitellyn teeman lisäksi, aineistosta nousi esille myös yksittäisiä huomioita, jotka käydään läpi tässä alaluvussa. Yhdeltä opettajalta tuli ajatus inkluusion kehittämisestä kattavampana verkostona, jossa olisi mukana enemmän toimijoita nuoren elämästä. Näin tuki olisi kattavampaa, eikä keskittyisi vain kouluun vaan kaikkeen muuhunkin nuoren elämään.

*”... jos palataan tähän inkluusioon niin, se on semmonen et inkluusiota ei pidä ajatella vaan tämmöisenä koulun yksin toteuttamana suunnitelmana ja strategiana vaan pitäis siirtyä paljon enemmän tämmöiseen systeemiseen tukemiseen, jossa on mukana kunnan toimijat, koulupsykologit, terapeutit, nuorisotiimit, vanhemmat et ne muodostaa semmoisen tiiviin verkoston ...” – N2*

Haastateltavista yksi katsoi inkluusion olevan ristiriidassa työnsä kanssa ja toinen oli ensimmäisen kerran inkluusiosta kuullessaan pitänyt sitä mahdottomana toteuttaa niin, että kaikkien lasten etu toteutuisi. Kaksi muuta haastateltavaa, jotka olivat työskennelleet vähintään 15 vuotta opettajina, puolestaan kertoivat pitävänsä inkluusiota positiivisena ja tasa-arvoa lisäävänä toimintatapana, mutta olivat huolissaan, onko kaikille oppilaille paras paikka oppimiseen inkluusioluokassa.

*”... otetaan vaikka vähän isompi luokka ja otetaan sinne vaativan erityisen tuen oppilaita ja eteviä tähtioppilaita ja koitetaan kipuilla sen kanssa, että nää vaativan erityisen tuen tyyppien, että ne vaan tulisi siellä mukana. Näen että se ei välttämättä palvele sitten näitä ikään kuin heikoimpia. Ja se saattaa myrkyttää osaltaan sitten osaaviakin.” – N1*

*” Varsin negatiivisia (ajatuksia inkluusiosta, kun kuullut siitä ensimmäisen kerran), että jo silloin miten se asia selitettiin, niin se tuntu hyvin utopiselta, ehkä siksi että itelle tuli ensimmäisenä mieleen nämä tosi vaikeet oppimisen pulmat, että puhutaan vaikeista kognitiivisista pulmista ja ei oo oikea termi, mutta kehitysvammasista, että eihän se käytännössä voi millään lailla toimia. Vähän ihmettelin, et kenen etu se sitte muka ois.” – N3*

## 7. Pohdinta

### 7.1 Aineiston luotettavuudesta ja tutkielman etiikasta

Aineiston luotettavuutta pohtiessa on huomioitava se, että tässä tutkielmassa tarkoitus ei ollut löytää yleistettävissä olevaa teoriaa tai kaiken kattavaa selitystä kolmiportaisen tuen toimivuudella ja opettajien tavoille määrittää inklusiota, vaan ymmärtää paremmin näitä teemoja ja niiden takana olevia vaikuttimia. Niinpä tavoitteeksi asetettu 4–8 haastattelua oli perusteltu valinta tutkielman aineistoksi. Valitettavasti haastateltujen opettajien työkokemuksen haarukka jäi nyt 2–17 vuoden pituiseksi, sillä yksi haastateltava, jolla työkokemusta olisi ollut yli 30 vuotta, joutui perumaan tutkielmaan osallistumisensa. Uusia haastateltavia ei tutkielman aikatauluun liittyvien syiden vuoksi ollut mahdollista etsiä. Jos haastatteluun olisi saatu yksi opettaja lisää, jolla olisi ollut työkokemusta lähemmäs 30 vuotta tai enemmän, niin aineisto olisi varmasti ollut monipuolisempi ja havainnot parempia. Kuitenkin myös tällä aineistolla on mahdollista päästä tarkastelemaan tutkimusongelmaa ja valittuja aiheita syvällisemmin.

Haastateltavien koulutustaustassa oli pieniä eroavaisuuksia, mutta kaikki olivat suorittaneet aineenopettajan pedagogiset opinnot ja valmistuneet maantieteen ja biologian opettajiksi. He olivat myös opettaneet useissa eri kouluissa kolmen eri maakunnan alueella, joten haastateltavien määrään nähden saatiin melko laaja näkökulma useamman koulun kolmiportaisen tuen ja inklusion käytänteistä ja tietysti opettajien omista näkemyksistä. On kuitenkin hyvä muistaa, että nyt saadut tulokset ovat yksi kapea näkemys suomalaisen maantieteen ja biologian opettajan työstä, eikä tuloksia voida tällaisenaan yleistää koskemaan suomalaista koulujärjestelmää tai maantieteen ja biologian opetusta. Kuitenkin joitain yhteyksiä kansainväliseen ja kotimaiseen tutkimukseen on havaittavissa ja esille nousi ideoita jatkoselvityksiä varten.

Saloviidan (2020a) mukaan aineenopettajista lähtökohtaisesti yli puolet suhtautuu inklusioon negatiivisesti. Kuitenkin on nähtävissä, että tässä tutkielmassa haastatellut aineenopettajat suhtautuvat keskimääräistä hieman positiivisemmin inklusioon, joka voi vaikuttaa osaltaan tuloksiin ja niistä tehtäviin tulkintoihin. Tässä tutkielmassa vain yksi neljästä haastatellusta ilmoitti, ettei tarvitse inklusiosta lisätietoa, koska se sotii osittain hänen nykyistä työnkuvaansa vastaan. Toinen opettaja ilmoitti suhtautuneensa inklusioon aluksi negatiivisesti, mutta keskustelut ystävän kanssa, joka toimi erityisopettajana, olivat saaneet näkemään inklusiossa hyviäkin puolia.

Tutkielman tekemisessä on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) (2019) ohjeita ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista antamalla haastattelupyynnöiden ohessa potentiaalisille haastateltaville tietoa tutkimuksen sisällöstä, tarkoituksesta ja henkilötietojen käsittelystä. Haastatteluun osallistuvat saivat itse valita ajankohdan ja paikan, jossa haastatteluun osallistuivat. Heillä oli myös mahdollisuus perua osallistumisensa haastatteluun, jonka yksi haastateltava tekikin.

## 7.2 Opettajankoulutus

Yhtä haastattelua lukuun ottamatta, kaikki opettajat toivat esille aineenopettajan koulutuksen puutteellisuuden siinä, miten opettajia valmistetaan kolmiportaisen tuen toteuttamiseen ja opetuksen eriyttämiseen. Kaikki haastatelluista myös sanoivat inklusion olleen vain mainintana artikkeleissa tai etäisenä teoriana aineenopettajan opinnoissa ja 15 ja 17 vuoden työkokemuksen omaavat opettajat eivät olleet kuulleet siitä omissa opinnoissaan ollenkaan. Tässä tutkielmassa ne opettajat, joilla oli erityispedagogiikan koulutusta taustallaan, määrittivät myös inklusion kattavammin pyydettyä, kuin toiset kaksi opettajaa, jolla erityispedagogiikan koulutusta ei ollut. Kaikki haastatellut kyllä puhuivat inklusion ja kolmiportaisen tuen teemoista kattavasti, mutta kun inklusio pyydettiin määrittelemään, niin ero oli hyvin selkeä. Saloviita (2020a) havaitsi, että aineenopettajat suhtautuivat lähtökohtaisesti negatiivisemmin kuin luokanopettajat tai erityisopettajat inklusioon. Olisikin hyvä selvittää, olisiko inklusion määrittelemisellä ja siihen suhtautumisella yhteyttä laajemmassa aineistossa. Tässä tutkielmassa toinen opettajista, joka ei ollut käynyt erityispedagogiikan opintoja oli suhtautunut alun perin inklusioon negatiivisesti, mutta käytyään keskusteluita erityisopettajien ja avustajien kanssa oli alkanut nähdä joitain hyviäkin puolia inklusiossa. Toinen opettajista puolestaan suhtautui inklusioon lähtökohtaisesti positiivisesti, mutta toivoi joustavan perusopetuksen luokkia takaisin kouluihin. Kahdesta muusta haastatellusta, jotka olivat opiskelleet erityisopettajan opintoja, toinen oli pitänyt inklusiota alusta asti hyvänä ideana ja toinen puolestaan näki sen osittain negatiivisena. Niinpä tämän tutkielman aineiston perusteella ei voida nähdä yhteyttä erityispedagogiikan opinnoissa ja siinä, miten inklusio ymmärretään ja miten siihen suhtaudutaan. Tämä on ristiriitainen tulos Saloviidan (2020a) tutkimuksen kanssa, mikä johtuu todennäköisesti tämän tutkielman huomattavan pienestä otannasta.

Kaikki haastatellut toivat esille sen, että aineenopettajankoulutus ei valmista opettajia riittävästi kohtaamaan erityisyyttä ja antamaan kolmiportaista tukea sitä tarvitseville, muuten kuin yleisen tuen

osalta. Yhtenä ehdotuksena oli erityispedagogiikan opintojen määrän kasvattaminen aineenopettajien koulutuksessa, tätä samaa on ehdotettu OAJ:n (2017) selvityksessä yhtenä ratkaisuna kolmiportaisen tuen haasteisiin suomalaisissa kouluissa. Olisikin järkevä vertailla, kuinka paljon erityispedagogiikkaan liittyviä opintopaketteja aineenopettajan koulutuksissa eri puolella Suomea on. Omissa aineenopettajan opinnoissa erityispedagogiikan opintoja oli kaksi kurssia, yhteensä viiden opintopisteen laajuisina opintoina. Näistä kaksi opintopistettä tuli kirjatentistä, eli ei voida puhua kovinkaan kattavista erityispedagogiikan opinnoista, joissa olisi vahva käytännöllinen näkökulma. Jos missään yliopistossa aineenopettajille ei ole Suomessa saatavilla viittä opintopistettä enempää erityispedagogiikan opintoja tutkinnossaan, niin kolmiportaisen tuen toteuttaminen työssä on luonnollisesti haastavaa. Jotta tästä voitaisiin olla varmoja, pitäisi kuitenkin tehdä aineenopettajaopintojen sisällöistä eri yliopistoissa tarkempi analyysi. Samalla voitaisiin selvittää, miten inklusiioon ja erityispedagogiikkaan liittyvät opinnot vaikuttavat opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan. Näin tekemällä olisi mahdollista kehittää aineenopettajien pedagogisia opintoja siten, että he saavat riittävästi työkaluja tuen toteuttamiseen ja varmistetaan positiivinen asennoituminen inklusiioon, koska opettajien asenne inklusiota kohtaan on Saloviidan (2019) mukaan yksi tärkeimmistä inklusiivisen opetuksen kehittämisen tukipilareista kouluissa. Yksi asenteeseen vaikuttavista tekijöistä oli ammatillisen pätevyyden tunne ja sitä voidaan parantaa koulutukseen panostamalla.

### 7.3 Opettajien välinen yhteistyö, yhteisopettajuus ja tiedonkulku

Saloviidan & Consegnaatin (2019) mukaan italialaisten opettajien positiivista suhtautumista inklusiota kohtaan voidaan selittää osittain kulttuurisilla seikoilla, sillä Italiassa inklusiio koulujen osalta on kirjattu lakiin jo vuonna 1977, joten inklusiolla on pitkät perinteet Italian koulujärjestelmässä. Suuremmaksi syyksi inklusiion onnistumisen taustalla nähtiin kuitenkin Giangrecon, Doylen & Suterin (2012) esiintuomat resurssit ja yhteisopettajuus järjestelmä, mikä tarkoittaa sitä, että Italiassa oppilaiden maksimi määrä luokassa on kirjattu lakiin. Jos luokassa on erityisen tuen oppilaita, niin luokkaa opetetaan yhteisopettajuudella ja toinen opettajista on erityisopettajan koulutuksen saanut opettaja. Tällaista mallia toivoivat myös tässä tutkielmassa haastatteluun osallistuneet opettajat. Haastatelluista kaksi puhui yhteisopettajuudesta toimivana keinona toteuttaa inklusiota ja kaksi muutakin opettajaa puhuivat siitä, miten tärkeää on saada kollegoiden tukea ja neuvoja, jotta ei tule työssä uupumista. Lisäksi heidän mielestään mahdollisiin ongelmiin saadaan nopeasti ratkaisuja opettajien yhteistyöllä. Malinen & Palmu (2017) toteavat

yhteisopettajuuden olevan keino toteuttaa tehostettua ja erityistä tukea yleisopetuksessa, jonka avulla opettajat saavat tukea kollegoilta. Yhteisopetuksen avulla opettajat pystyvät suunnittelemaan opetusta, sen toteutusta ja arviointia yhteistyössä. Tämän tutkielman perusteella yhteisopettajuus on juuri sitä, mitä maantieteen ja biologian opettajat voisivat työssään hyödyntää. Näin päästäisiin kolmiportaisen tuen ja inklusion tavoitteisiin lähikoulusta, jossa kaikki oppilaat ovat lähtökohtaisesti osa yhteisöä ja tuki kulkisi oppilaiden mukana. Dahlgrénin & Partasen (2012: 237) mukaan opettajat kokevat saavansa yhteisopettajuudesta erityisesti voimavaroja, koska arkea on helpottamassa muita ammattilaisia.

Tässä tutkielmassa opettajat näkivät jo nykyisen kollegiaalisen yhteistyön tuovan helpotusta erilaisiin tuen toteuttamiseen ja inklusion aiheuttamiin ongelmiin. Osa haastatelluista oli saanut erityisopettajalta neuvoja tuen ja yksilöllisen opetusmateriaalian kehittämisessä, osalle taas pelkkä keskustelu toisen opettajan kanssa auttoi keventämään omaa kuormaa, kun tiesi ettei ongelmien kanssa ollut yksin. Myös muilta opettajilta saadut tiedot oppilaiden tarvitsemista tukitoimista nähtiin hyödyllisinä. OAJ:n (2017) tekemässä selvityksessä kolmiportaisen tuen toimivuudesta, ehdotettiin opettajankoulutuksessa samanaikaisen opettamisen lisäämistä kaikissa harjoittelukouluissa. Myös opettajien yhteistyötaitojen kehittämistä, sekä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista jo opintojen aikana pidettiin tärkeänä.

Olisi hyvä selvittää, mikä yhteistyön muoto on tehokkain tapa päästä oppilaille ja opettajille asetettuihin oppimisen tavoitteisiin, samalla tukien oppilaiden ja opettajien jaksamista.

Jos aineenopettajat kokisivat yhteisopettajuuden ja kollegiaalisen yhteistyön hyödylliseksi, niin kouluihin voitaisiin muodostaa työpareja opettajista. Jos resurssit eivät riittäisi yhteisopettajuuden järjestämiseen, niin opettajat voisivat auttaa toisiaan tuen ja oppituntien suunnittelussa. Mahdollisen uudistuksen pitäisi kuitenkin olla opettajien työtaakkaa keventävä. Tätä näkemystä tukee Saloviidan & Consegnaatin (2019) tekemä havainto, jonka mukaan opettajat, joille inklusio ei aiheuttanut merkittävästi lisätoita, suhtautuivat siihen positiivisemmin, kuin opettajat, joille inklusio lisäsi työtaakkaa.

Koulujen sisäisestä tiedonkulusta, liittyen oppilaiden tuen tarpeisiin, saatiin tässä tutkielmassa ristiriitaisia tuloksia. Osa opettajista koki vahvan yksilön suojan olevan oppilaan etu ja estävän leimautumista esim. häirikköoppilaaksi. Toisaalta osa opettajista näki, että opettajat kuitenkin puhuvat keskenään oppilaiden asioista, vaikka eivät saisi. Yksi opettaja myös kertoi erään koulun systeemistä, josta kaikki opettajat näkivät, millaisia tuen tarpeita tai mitä toimivia keinoja eri oppilaiden tukemiseen oli käytetty. Tiedonkulun voi myös nähdä liittyvän ainakin osittain koulun

aineettomiin resursseihin, joilla puolestaan on todettu olevan positiivinen vaikutus opettajien inkluusio asenteita kohtaan (Saloviita, 2020a.)

Jotta kouluissa voitaisiin muodostaa kaikista tukea tarvitsevista oppilaista listoja, mistä opettajat näkisivät yksilölliset tuen tarpeet, pitäisi tapahtua tietosuojalainsäädännön muutos. Joutuisimme selvittämään muutoksen mahdollisia haittoja ja puntaroimaan niitä saatavan hyödyn kanssa hyvin tarkkaan. Tämä toki korostui vain yleisen ja tehostetun tuen oppilaissa, sillä opettajat sanoivat, että erityisen tuen päätöksistä kyllä hyvin tiedetään. Ilmeisesti osassa kouluissa näitä listoja tuen tarvitsijoista jo tehdään, ja opettajien sanottiin myös oppilaista keskenään keskustelevan. Tämän perusteella onkin aiheellista kysyä, voisiko tuon keskustelun ja tiedonkulun keskittäminen, sekä samalla vastuuhenkilöiden asettaminen, olla tehokas keino saattaa kaikki tarvittava tieto opettajille, jotta oppilaat saavat heille kuuluvat tukitoimet. Samalla tulisi kuitenkin huolehtia oppilaiden yksityisyyden suojasta, jotta leimautumista opettajien keskuudessa ei tapahtuisi.

#### 7.4 Käytäntö vs. teoria

Kuten jo inkluusion esittelyn lopuksi todettiin, Suomen koulujärjestelmässä inkluusiota voidaan tarkastella kahden näkökulman kautta. Ensimmäinen on teoreettinen, tasa-arvoa edistävä ja lähikouluperiaatteen puolesta puhuva koulutuspoliittinen työkalu, jonka mukaan opetusta kehitetään. Toinen puoli taas on käytännöllinen, jossa rajalliset resurssit ja, tämän tutkielman perusteella, puutteellinen pedagoginen koulutus estävät aineenopettajia toteuttamasta inkluusiota ja kolmiportaista tukea, niin kuin se on tarkoitettu toteutettavaksi.

Toinen huomion arvoinen seikka on se, että opettajat puhuivat inkluusiosta hienona ajatuksena ja teoriana, mutta kokivat, ettei inkluusio sovi kaikille. Tämä väite on itsessään ristiriitainen koska inkluusio käsitteenä tarkoittaa, ettei kukaan ole erillinen, vaan kaikki, tässä tapauksessa koulun toimijat, toimivat yhdessä alusta alkaen ilman, että ketään siirretään toiseen kouluun tai luokkaan henkilökohtaisen ominaisuuden (kuten vammaisuuden, oppimisvaikeuksien tai muun vastaavan) perusteella (Moberg & Savolainen, 2015). Voidaanko silloin sanoa, että inkluusio on ymmärretty oikein teoreettisella tasolla? Ja jos näin on, niin onko silloin itse inkluusiossa jokin perustavanlaatuisen vika, jos se ei pysty tekemään juuri sitä, mikä sen oma määritelmä on. Myös OAJ:n tekemä selvitys (OAJ, 2017) koulujen tuen parantamiseksi aiheuttaa hämmennystä omalla määrittelyllään inkluusiosta, kun raportissa inkluusiivinen malli käsitellään seuraavasti:

*”Inklusiivisessa mallissa erityisen tuen oppilaat pyritään mahdollisuuksien mukaan sijoittamaan tuettuna lähikouluunsa muun opetuksen yhteyteen.”*

Tämä selitys on enemmän integraatiota, ei inklusiota kuvaava, kuten Moberg ja Savolainen (2015) kuvaavat integraation ja inklusion eroja. Jos opettajien oma ammattijärjestö ei kuvaa inklusiota siten, kuin se on lähes kaikessa kirjallisuudessa kuvattu, niin ei ole ihme, jos opettajilla on käsitteen kanssa ongelmia.

On myös hyvä ottaa huomioon resurssien todellisuus, millä tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että ei ole realistista odottaa rahan lisääntyvän huomattavasti koulujärjestelmässä valtion ja kuntien toimesta. Koulutuksesta on leikattu viime vuosina ja Suomen pitkään jatkunut hidaskasvu ei tule ainakaan lisäämään koulujen rahoitusta tulevaisuudessa, jos kouluja ei päätetä rahoittaa velkarahalla. OAJ:n (2017) selvitys sivuaa tätä samaa asiaa, kun sanotaan luokkakokojen lähteneen kasvuun sen jälkeen, kun luokkakokojen pienentämiseen osoitettu 300 miljoonan lisärahoitus loppui muutama vuosi kolmiportaiseen tukeen siirtymisen jälkeen.

Erään opettajan toteamus inklusiosta on osuva kuvaus käytännön ja teorian välisestä ristiriidasta:

*”Luulen et kaikki opettajat suunnilleen tietää mitä se on” – N4*

Inklusion pääpiirteet ymmärretään, mutta kuten tässä tutkielmassa on esitetty, niin siitä puhutaan, niin opettajien, päättäjien kuin tieteellisten julkaisuidenkin perusteella hyvin kirjavasti eri yhteyksissä. Voidaanko inklusiota saavuttaa, jos emme ymmärrä sitä samalla tavalla? Ja olisiko järkevämpi pyrkiä integraatioon, jos yhdessä luokassa opiskeleminen ei sovi kaikille. Ensimmäisenä tulisi päättää, mihin haluamme kolmiportaisen tuen avulla pyrkiä. Jos tavoitteena on aidosti tasa-arvoinen lähikoulu, jossa tuki tulee oppilaiden luokse, niin yhteisopettajuus tuntuu olevan tämänhetkisen tiedon valossa paras keino inklusiivisen koulun kehittämiseen ks. (Dahlgrén & Partanen, 2012; OAJ, 2017; Saloviita & Consegna, 2019). Jos tavoitteena taas on toteuttaa kolmiportaista tukea enemmän integraationa, niin tämän tutkielman haastatteluiden perusteella joustavan perusopetuksen luokkiin ja pienryhmiin pitäisi panostaa jatkossa enemmän resursseja tämänhetkisten ”inklusioluokkien” rinnalla, jotka todellisuudessa ovat enemmän integraation perustuvia luokkia. Myös Heikkinen ja Saari (2012: 152) sanovat opettajien yhteistyötä ja kolmiportaisen tuen kehittämistä koskevassa kirjoituksessaan, että osalle oppilaista oikea paikka opiskella tulee aina olemaan erityisluokka, joten pitäisi tehdä valinta siitä, kumpaa kohti haluamme pyrkiä opetusta ja koulujärjestelmää kehittäessä.



## 7.5 Lopuksi

Vaikka aineistosta jäi puuttumaan yli 20 vuoden työkokemuksen omaavien ihmisten näkemys, saatiin tutkielman aiheesta syventävää lisätietoa. Myös esitettyyn ongelmaan ja kysymyksiin pystyttiin vastaamaan kerätyn aineiston avulla. Niinpä tutkielmaa voidaan pitää onnistuneena.

Tämän tutkielman tulosten perusteella maantiedon opettajat näkevät inklusion vaikuttaneen heidän työhönsä lisäämällä aineenopettajan vastuuta opetuksen eriyttämisestä, joka on ollut ongelmallista puutteellisen koulutuksen ja riittämättömien resurssien johdosta. Lisäksi erityispedagogiikkaa opiskelleet opettajat määrittelevät inklusion enemmänkin integraation mallina. Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat kokivat inklusion mallina, joka ei sovellu kaikille oppilaille erityisessä tuessa.

Kolmiportainen tuki on järjestetty kouluissa hyvin vaihtelevasti, mutta yleinen tuki oli toimivalla tasolla jokaisen opettajan mielestä. Tehostetun ja erityisen tuen ongelmien nähtiin johtuvan puutteellisista resursseista ja inklusion sopimattomuudesta kaikille oppilaille.

Vaikka kirjallisuudessa on osoitettu syyt sille, miksi inklusiota ei voida kaikenkattavasti määrittellä (esimerkiksi Thomas & O'Hanlon, 2004; Mitchell, 2009; Moberg & Savolainen, 2015; Takala, Äikäs & Lakkala, 2020a), niin tämän tutkielman aineiston perusteella olisi hyvä yrittää löytää teorian ja käytännön ristiriitoja ratkova malli. Ravet (2011) on ehdottanut välimuotoa, jossa ymmärretään, että opettajat eivät pysty yksin tekemään inklusiosta totta, vaan tarvitaan vanhempien, lapsien ja muita yhteistyötahoja opettajien lisäksi kehittämään käytänteitä, joilla koulusta tulee mahdollisimman inklusiivinen. Tämä malli on hyvin lähellä sitä integraation mallia, mistä osa tämän tutkielman opettajista puhuu jo nyt, kun he kaipaavat lisää resursseja erityisopetukseen ja joustavan opetuksen luokkia.

Tulevaisuus näyttää mihin suuntaan inklusio Suomen koulujärjestelmässä kehittyy, mutta tämän tutkielman perusteella tulisi lisätä aineenopettajien koulutukseen erityispedagogiikan opintoja, jotta aineenopettajilla olisi työkaluja tuen toteuttamiseen. Pitäisi myös selventää peruskoulujen osalta, haluammeko pyrkiä inklusioon, integraatioon vai teorian ja käytännön ristiriitoja ratkovaan hybridimalliin. Sillä nykyisen kaltaisen kolmiportaisen tuen, ei tämän tutkielman aineiston perusteella voi nähdä edistävän kaikkien oppilaiden oppimista. Eikä se ole pystynyt toteuttamaan visiota inklusiivisesta, kaikkien oppilaiden lähikoulusta.

## 8. Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.- P. & Österlund, I. (2012) Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011 – Kehittävän arvioinnin loppuraportti. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 5*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Alexandri, M., Papailiou, C., & Nikolaou, E. (2017). Teachers' social representations of inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular class. *Open Journal for Educational Research*. 1(2), 45-56.
- Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50(3), 229–243.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17:2, 129-147
- Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011) Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15 (3) 331-353.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013) Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and teaching theory and practice* 19 (5) 527-542.
- Chong, P. (2018) The Finnish “recipe” towards inclusion: Concocting educational equity, policy rigour, and proactive support structures. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62(4), 501–518.
- Dahlgrén, O. & Partanen, P. (2012) Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Eskola, J. & Välimäki, J. (2007) Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B. & Suter, J. (2012) Demographic and personnel service delivery data: implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability* 15 (1), 97–123.
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77–97.
- Hallintolaki 434/2003. <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434>> 12.3.2021
- Hakala, J. T. (2007) Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkilä, A. (2016) Maantiedon opettajien kokemukset erityisten oppijoiden huomioimisesta maantiedon opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Maantieteen laitos. Oulun yliopisto. 72 s.
- Heikkinen, E. & Saari, M. (2012) Opettajien yhteistoiminnalla jokainen koulu on Kajaanin paras. Teoksessa Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Helsingin Sanomat. Selvitys: Vantaan opettajat kokevat itsensä riittämättömiksi erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa – Kaupunki lupaa tukea, mutta ei rahaa. Kaupunki. 16.4.2019.

- Helsingin Sanomat. Erityisluokat jopa pahentavat nuorten syrjäytymistä, sanoo kohuttua inklusiota puolustava oppimisen tuen päällikkö. HS Järvenpää. 23.5.2019.
- Helsingin Sanomat. Oppilaille ei ole riittävästi aikaa, valtava määrä paperitöitä ja kalvava tunne riittämättömyydestä – satojen opettajien kertomukset piirtävät karun kuvan koulun arjesta. Elämä. 18.9.2019.
- Helsingin Sanomat. Keskusta haluaa ”tarkastella kriittisesti” erityisoppilaiden opettamista samoissa ryhmissä muiden kanssa – Myös opetusministeri huolissaan tilanteesta. Poliitikka. 8.2.2021.
- Häkli, J. (1999) *Meta Hodos – Johdatus ihmismaantieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2010) Disability or learning difficulty? Politicians or educators? Constructing special education in Finland and the United States. *Comparative sociology*, 9 (2), 182-201.
- Kiuppis, F. S. (2014). “Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the ‘Salamanca Process’.” *International Journal of Inclusive Education* 18(7), 746–761.
- Kiviniemi, K. (2007) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education*. 53, 283–302.
- Kristillisdemokraatit (2020) Koulutuspoliittinen ohjelma 2020. <<https://www.kd.fi/politiikka/ohjelmat/koulutuspoliittinen-ohjelma-2020/>> 3.3.2021
- Kuorelahti, M. Savolainen, P. & Puro, E. (2005) Kaikille yhteisen koulun rakentaminen. Teoksessa Korkeakoski, E. (toim.). *Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10*. 43–58. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. <<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>> 3.3.2021.
- Lozman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007) An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly* 27 (4)
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. (2017) Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 27 (3) 40–50.
- Mitchell, D. (2009) Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Teoksessa Mitchell, D. (toim.) *Contextualizing Inclusive Education*. Oxfordshire: Routledge.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015) Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Hautamäki, J. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: PS-kustannus.
- Moores, D. F. (2008) Improving Academic Achievement: Can a Response-to-Intervention (RTI) Model Help? *American Annals of the Deaf* 153 (4) 347–348.
- Oja, S. (2012) *Oppilaan tuki*. Teoksessa: Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu*. PS-kustannus. Jyväskylä.

- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2017) Oppimisen tukipilarit – OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. <[https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/oppimisen-tukipilarit--oajn-ehdotukset-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-parantamiseksi/?fbclid=IwAR2yZwXmfgW86-nv\\_cKqTzyz8UGpR\\_o-KRF711tCMZyfO3OVtk7BryaCjG8](https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/oppimisen-tukipilarit--oajn-ehdotukset-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-parantamiseksi/?fbclid=IwAR2yZwXmfgW86-nv_cKqTzyz8UGpR_o-KRF711tCMZyfO3OVtk7BryaCjG8)> 22.4.2021
- Opetushallitus. (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>> 24.11.2020
- Opetushallitus. (2021) Perusopetus. <[www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus](http://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus)> 4.4.2021.
- Opetusministeriö. (2007) Opettajankoulutus 2020. *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2007:44. Opetusministeriö: Yliopistopaino. <<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1>> 22.11.2020
- Paju, B. (2021) An Expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities. Helsinki: Unigrafia. <[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/326432/paju\\_birgit\\_dissertation\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/326432/paju_birgit_dissertation_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> 28.3.2021
- Palovaara, K. (2016) ”Musiikki on aine, jossa kaikki kukat saavat kukkia” – Musiikinopettajien ja tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaaminen musiikintunneilla. Pro gradu -tutkielma. Musiikkikasvatuksen koulutus. Oulun yliopisto. 115 s.
- Perusopetuslaki 628/1998. <<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>> 3.4.2021
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018) Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*. 22(7) 803–817.
- Ravet, J. (2011) Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for integrative position. *International Journal of Inclusive Education*. 15 (6) 667-682.
- Rose, R. (2010) Understanding inclusion. Teoksessa Rose, R. (toim.) *Confronting obstacles to inclusion*. Oxon: Routledge.
- Sainsbury, D. (2012) *Welfare States and Immigrant Rights: The Politics of Inclusion and Exclusion*. Oxford: Oxford University Press.
- Saloviita, T. & Consegna, S. (2019) Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education* 46 (4) 465–479.
- Saloviita, T. (2012) Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <[http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html#INKLUUSIO\\_JA\\_SALA](http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html#INKLUUSIO_JA_SALA)> 1.4.2021
- Saloviita, T. (2019) Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*. 34 (4) 433-442.
- Saloviita, T. (2020a) Teachers’ Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*.
- Saloviita, T. (2020b) Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 62 (2) 270–282.

- Saloviita, T. (2020c) Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 20 (1) 64-73.
- Savolainen, H., Malinen, O.-P. & Schwab, S. (2020) Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*. Ahead-of-print. 2.4.2021.
- Sayed, Y., Soudien, C. & Carrim, N. (2003) Discourses of exclusion and inclusion in the South: Limits and possibilities. *Journal of Educational Change*, 4; 231–248.
- Shores, C. (2009) A Comprehensive RTI Model: Integrating Behavioural and Academic Interventions. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020a) Esipuhe. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inklusio?: tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020b) Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inklusio?: tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Teittinen, A. (2003) Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohtia. Kotu-raportteja 2. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Thomas, G. & O'Hanlon. (2004) Series editors' preface. Teoksessa: Thomas, G. & Vaughan, M. (toim.) Inclusive education: readings and reflections. Maidenhead: Open University Press.
- Tilastokeskus. (2020a) Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus. Helsinki. (päivitetty 5.6.2020) <[http://tilastokeskus.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tie\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html)>
- Tilastokeskus. (2020b) Liitetaulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2019. (päivitetty 5.6.2020) <[http://tilastokeskus.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tau\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_001_fi.html)>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Turnbull, H. (2016) The illusion of inclusion: global inclusion, unconscious bias, and the bottom line. First edition. New York, New York: Business Expert Press.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019) Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2019:3*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta <[https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)> 7.5.2021
- UNESCO. (1994) The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>> 7.12.2020
- Vitka, T. (2018) Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vähä-Jaakkola, K. (2020) Erityisen tuen saatavuudessa eroja. *Natura* 57 (3).
- Wolbrecht, C., Hero R., Tillery A. & Arnold P. (2005) The politics of democratic inclusion. Philadelphia: Temple University Press.

## 9. Liitteet

### Liite 1. Teemahaastattelun kysymykset

#### Taustaa

- Mikä on koulutustaustasi?
- Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana?
- Mitä aineita opetat?

#### Kolmiportainen tuki

- Mitä ajattelet kolmiportaisesta tuesta?
- Miten kolmiportainen tuki on järjestetty koulussasi?
- Toteutuuko kolmiportainen tuki koulussasi? (miten ilmenee? muuttaisitko? miten muuttaisit?)
- Onko tunneillasi käytettävissä koulunkäyntiavustajien tai erityisopettajan tukea tarvittaessa?
- Miten erityisopettaja resurssit jakautuvat koulussasi? (Onko aineiden välillä eroja?)
- Miten muuttaisit koulusi tukitoimia?

#### Inklusio

- Milloin olet kuullut inklusiosta ensimmäisen kerran? (Missä yhteydessä? Mitä ajatuksia herännyt silloin?)
- Oletko saanut koulutusta inklusiiviseen opetukseen liittyen (opinnoissa ja myöhemmin työssä)? Jos kyllä, niin millaista? Jos ei, niin kaipaisitko sellaista? Miten vaikuttanut inklusioon suhtautumiseen? (positiivisia, neutraaleja vai negatiivisia ajatuksia, miksi?)
- Oletko saanut koulutusta erityisopetukseen liittyen? (tuen antamiseen, eriyttämiseen ylös tai alaspäin jne.)
- Miten määrittelisit inklusion (tällä hetkellä, onko muutosta tapahtunut)?
- Ilmeneekö koulusi/kuntasi opetussuunnitelmassa inklusio jollain tavalla?
- Toteutuvatko inklusion periaatteet koulussasi?
- Omassa opetuksessasi?

#### Inklusion vaikutus opettamiseen

- Käydäänkö työyhteisössäsi keskustelua inklusiosta? Jos kyllä niin millaista keskustelua, jos ei, niin olisiko tämänkaltaiselle keskustelulle tarvetta?
- Millaiseksi kuvailisit kokemuksiasi inklusiosta?
- Onko inklusio vaikuttanut työhösi jollain tavalla? Jos kyllä, niin miten ilmenee?
- Miten muuttanut päivittäistä työtä? Entä isommassa mittakaavassa (yhteistyö aineiden välillä, opettajien välillä, vanhempien kanssa jne.)?
- Koetko inklusion muuttaneen suhtautumistasi opettamiseen? (Mistä tällainen voisi johtua?)
- Miten arvelet inklusion vaikuttavan opettamiseen tulevaisuudessa? (Yleisesti, entä henkilökohtaisesti?)

Haluaisitko sanoa vielä jotain muuta? Kiitos haastattelusta!

Liite 2. Sisällönanalyysin pelkistetyt ilmaukset, luokittelu ja yhdistävät luokat.

Pelkistetty ilmaus	Luokittelu	Yhdistävät luokat
Tuki toteutuu yleisessä ja tehostetussa, mutta ei erityisessä tuessa	Yleinen tuki toteutuu käytännössä	Aineenopettajilla on työkaluja yleisen tuen toteuttamiseen, mutta tehostetun ja erityisen tuen kanssa ongelmia
Tuki toteutuu yleisen tuen osalta, mutta tehostetussa tuessa ja opettajien tukitoimissa korjattavaa	Opettajien tiedoissa/taidoissa parannettavaa tehostetun ja erityisen tuen osalta	Maantiedon opettajat eivät koe resursseja tukeen liittyvissä asioissa riittäviksi.
Tuki toteutuu yleisessä tuessa, mutta vaikea päästä tehostettuun tai erityiseen tukeen	Joustava perusopetus nähdään tarpeellisena lisänä inklusioon	
Tuki toteutuu yleisen tuen osalta, mutta tehostettu ja erityinen tuki epäselviä		
Joustavan perusopetuksen luokille olisi tarvetta. Inklusion toteutus ei poistanut tarvetta, siirrytty osittain vanhaan käytäntöön.	Kaikille oppilaille inklusio ei välttämättä sovi	Vahva yksilön suoja on oppilaan etu, mutta voi vaikeuttaa tuen saamista
Inklusiivinen luokka ei välttämättä tarjoa kaikille oppilaille sitä tukea, mitä he tarvitsevat	Erityisopettajia ja koulunkäyntiavustajia kaivataan lisää	Maantiedon ja biologian nähdään aineina saavan vähemmän tuen resursseja kuin matemaattiskielelliset aineet saavat, mutta tämä nähdään osittain tarkoituksenmukaisena
Avustaja resurssi liian vähäinen		
Erityisopettaja resurssi liian vähäinen	Resurssien jakautuminen aineiden välillä ei ole tasaista	
Resurssit eivät jakaudu tasaisesti aineiden välillä	Mutta toisaalta:	
Resurssit eivät jakaudu tasaisesti aineiden välillä.	Resurssien epätasainen jakautuminen osittain oikeutettua	
Koska resurssia inklusiolle ei ole, niin pohditaan pienryhmiin sijoittamista	Tiedon saatavuus ja sen liikkuminen pitäisi tehdä helpommaksi	Inklusiota ei kouluteta, mutta opettajan oletetaan hoitavan sen
Erityisopettajat ovat ylikuormitettuja, mutta kouluavustajien avulla voisi tukeen saada lisäresursseja Tiedonkulku erityisopetuksen, koulun johdon ja aineenopettajien välillä huonoa.	Vahvassa yksilön suojassa hyviä ja huonoja puolia	Opettajat kuvailevat inklusiota eri tavoin
Koulun sisäinen tietojärjestelmä oppilaiden tuen tarpeista helpottaa aineenopettajan työtä huomattavasti.	Tietoa oppilaiden tuen tarpeista tulisi olla helpommin saatavilla	Inklusio on lähikoulussa tapahtuvaa oppimista, jossa tuki tulee lapsen mukana.
Vahva yksilön suoja estää leimautumista, mutta saattaa vaikeuttaa tiedonkulkua.		
Kielellis- matemaattiset aineet etuoikeutettuja tuen suhteen	Biologia ja maantieto nähdään helpoina aineina	
Biologian ja maantiedon oppimisessa ei niin paljon haasteita	Matemaattiset aineet ja kielet tarvitsevat/saavat tukea enemmän.	Inklusioon liittyvää koulutusta ei ole töissä saatavilla
Biologian ja maantiedon sisällöt eivät yleensä ole oppimisen esteenä		
Matemaattiset aineet ja äidinkielisessä tuen tarve näkyy herkemmin. Oppilaat pärjäävät biologian ja maantiedon tunneilla. Inklusiota käsitelty vain teorian tasolla		

<p>Inklusio vain puheissa, ja käsitelty hyvin vähän</p> <p>Inklusion toteuttaminen paljon opettajasta kiinni Kaiken opiskelun tulisi tapahtua yleisopetuksessa. Avoimuus määrittää inklusiota.</p> <p>Kaikki oppilaat samassa koulussa ja samassa luokassa, tuki tulee oppilaiden mukana, oppilaat eivät mene tuen luokse.</p> <p>Inklusio on monimuotoisuutta</p> <p>Lähikoulu periaate Inklusion opiskelu omatoimisen työn varassa.</p> <p>Koulutus inklusioon liittyen työssä on ollut rakenteisiin ja kolmiportaiseen tukeen liittyvää, ei auta kohtamaan erilaisia oppijoita tai tuen tarvitsijoita. Inklusio on syötetty lähtökohtaisesti positiivisena asiana</p> <p>Inklusion perusajatus on hyvä</p> <p>Inklusio on hyvä systeemi, mutta toteutuksen pitää olla sellainen, että tietyt oppilaat eivät koe olevansa aina huonompia kuin muut.</p> <p>Inklusio nähty hyvin vaikeana toteuttaa, jos lapsella on pahoja kognitiivisia ongelmia.</p> <p>Miten varmistetaan, että isot osaamiserot eivät aiheuta huonommuuden tunnetta tai toisaalta katkeruutta paremmin pärjäävissä</p> <p>Oppimista tapahtuu silloin, kun ympäristö on siihen kannustava ja löytyy psykososiaalista tukea, jota täydentää käytännön tukitoimet.</p> <p>Inklusio lisännyt yhteistyötä koulun ja kodin välillä, mutta opettajien välisestä yhteistyöstä ja paremmasta tiedonkulusta saisi hyötyjä irti Käytännön inklusio toimissa on ristiriita</p> <p>Etenkin vanhemmat opettajat eivät ole saaneet koulutusta erityispedagogiikasta. Opettajankoulutuksen pitäisi huomioida erityiset oppijat paremmin, niin teorian kuin käytännön tasoilla.</p> <p>Yhteisopettajuus ja opettajien välinen yhteistyö tärkeää inklusiossa</p> <p>Opettajan koulutuksessa pitäisi ottaa inklusio paremmin huomioon</p>	<p>Inklusio jää opettajan vastuulle</p> <p>Opetus tapahtuu yleisopetuksessa ja on kaikille avointa</p> <p>Inklusio tarkoittaa lähikoulussa opiskelua ja tuki liikkuu tarpeen mukaan, ei oppilas</p> <p>Inklusioon liittyvää koulutusta ei ole saatavilla tai se on rakenteisiin liittyvää</p> <p>Inklusio on ideana hyvä</p> <p>Miten inklusio toteutetaan, että heikommin menestyvät oppilaat eivät tuntisi oloaan huonoksi.</p> <p>Voiko inklusio johtaa segregatioon?</p> <p>Opettajien yhteistyö positiivinen asia</p> <p>Käytännön ongelmia, joita teoria ei ratkaise</p> <p>Kolmiportainen tuki sekä tukee, että sotii inklusiota vastaan</p> <p>Opettajien koulutukseen pitäisi lisätä erityispedagogiikkaa ja inklusiota</p> <p>Vaativan tuen paikkoja ei ole</p> <p>Opettajilla ei osaaminen riitä</p> <p>Onko inklusio vain tapa säästää rahaa?</p>	<p>Opettajien yhteistyö avainasemassa, jotta tuki ja inklusio onnistuvat</p> <p>Huonosti toteutettu inklusio voi aiheuttaa segregatiota</p> <p>Koulutus on vääränlaista</p> <p>Opettajien välinen yhteistyö, opettajan koulutuksen muutos ja tiedonkulun helpottaminen tekevät inklusiosta mahdollisen</p> <p>Opettajilla ei osaaminen riitä kolmiportaisen tuen ja inklusion toteuttamiseen</p> <p>Tiedon saatavuus oppilaiden tuen tarpeista ja niiden liikkuminen pitäisi tehdä helpommaksi</p> <p>Opettajien yhteistyö nähdään positiivisena asiana tuen kannalta</p> <p>Inklusiossa on käytännön ongelmia, joita teoria ei ratkaise</p>
--	---	--



<p>Erityisen tuen tarvitsijoille ei ole paikkaa tai saatavilla riittävää tukea</p> <p>Opettajat kokevat, että oma osaaminen ei riitä vaativan tuen antamiseen</p> <p>Jos kokee inklusion kuormittavana, keskustelu asiasta voisi auttaa</p> <p>Onko inklusio vain tapa säästää rahaa?</p> <p>Opettajien yhteistyö/keskustelu tärkeää inklusion kehittämiseksi</p> <p>Opettajien yhteistyö on tärkeää, jotta tuki on tehokasta/inklusion toimii</p> <p>Inklusio auttaa oppilaita pääsemään mukaan yhteisöön</p> <p>Aineenopettajan vastuulla inklusion myötä se, että oppilaat eivät ahdistu koulusta</p> <p>Tiedonkulku aineenopettajalle tökkii</p> <p>Puutteet omassa ammattitaidossa ja opettajan koulutuksessa vaikeuttavat inklusion toteuttamista</p> <p>Onko opiskelu kaikille välttämätöntä (lukio, eli ohi aiheen?)</p> <p>Yhteistyö opettajien välillä tärkeä osa inklusiota</p> <p>Resurssien jakautuminen tasa-arvoisen inklusion esteenä. Toiset alueet ja koulut voivat toteuttaa inklusiota helpommin.</p> <p>Tiedonkulun merkitys, alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Yhtenäiskoulut ratkaisu?</p> <p>Inklusio on osa järjestelmää, turha taistella vastaan</p> <p>Inklusio voi myös johtaa syrjäytymiseen, jos tukea ei ole riittävästi</p> <p>Inklusio voi tehdä tuen saamisesta positiivisen asian</p> <p>Aineenopettajille ei kouluteta tuen ja inklusion asioita</p> <p>Koulutuksella voidaan vähentää opettajien kuormitusta ja lisätä ammatin houkuttelevuutta</p>	<p>Opettajien yhteistyöllä iso merkitys inklusion kehittämisessä ja toteuttamisessa</p> <p>Inklusio voi auttaa oppilaita olemaan toimivia yhteisön jäseniä</p> <p>Tiedonkulku ja koulutus tärkeitä kolmiportaisen ja inklusion kannalta</p> <p>Yhteistyö ja resurssit, tiedonkulku</p> <p>Inklusio on osa järjestelmää, turha taistella vastaan</p> <p>Inklusio voi kääntyä itseään vastaan ilman riittäviä resursseja</p> <p>Inklusio voi tehdä tuen saamisesta positiivisen asian</p> <p>Koulutuksella voidaan vähentää opettajien kuormitusta</p> <p>Koulutuksella voidaan lisätä ammatin houkuttelevuutta</p>	
--	---	--