

Mitä inklusio tarkoittaa joensuulaisissa kouluissa?

Joona Kokkinen

Itä-Suomen yliopisto

Yhteiskuntatieteiden ja kauppätieteiden tiedekunta

Historia- ja maantieteiden laitos

Maantiede

Pro gradu tutkielma

Kevät 2022

Tiedekunta Yhteiskunta- ja kauppätieteiden tiedekunta		Yksikkö Historia- ja maantieteen laitos	
Tekijä Joonas Kokkinen		Ohjaaja Minna Tanskanen	
Työn nimi Mitä inklusio tarkoittaa joensuulaisissa kouluissa?			
Pääaine Maantiede	Työn laji Pro Gradu -tutkielma	Aika Kevät 2022	Sivuja 76+5
Tiivistelmä <p>Inklusio, kolmiportainen tuki ja erityisopetus ovat olleet osana suomalaista perusopetusta jo useamman vuosikymmenen ajan. Inklusiolle ei kuitenkaan ole yhtä kaikkien tahojen yhteisesti hyväksymää määritelmää. Tämä vaikuttaa puolestaan siihen, että miten opettajat huomioivat kolmiportaisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat omassa opetuksessaan sekä millaiset näkemykset eri oppiaineiden opettajilla on inklusiosta.</p> <p>Tämä tutkielma on toteutettu haastattelemalla eri oppiaineiden aineenopettajia, jotka opettavat Pohjois-Karjalan alueella sijaitsevilla kouluilla. Tarkoituksena oli selvittää, että miten eri oppiaineiden opettajat ymmärtävät inklusion käsitteen ja millaisilla toimintatavoilla he ovat lähteneet toteuttamaan inklusioperiaatetta omassa opetuksessaan. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina temahaastatteluina ja kysymykset pohjautuivat tämän tutkimuksen teoriaosioon sekä paikalliseen ja valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Kerätty aineisto on analysoitu sisällönanalyysi menetelmää hyödyntäen.</p> <p>Tutkielman tulokset osoittivat, että aineenopettajien näkemys inklusion käsitteestä oli hyvin yhtenäinen opetettavasta oppiaineesta riippumatta. Eroavaisuuksia oli kuitenkin toimintatavoissa, joissa tuli hyvin esille eri oppiaineiden luonteet. Tämän lisäksi kodin ja koulun välinen viestintä koettiin eri tavalla kuormittavaksi. Opettajien arvioidessa erityisopetuksen tulevaisuutta, kaikki olivat yhtä mieltä siitä, että erityisopetuksen tarve tulee kasvamaan tulevaisuudessa.</p>			
Avainsanat Inklusio, aineenopettaja, kolmiportainen tuki, erityisopetus, ryhmäkoiko, viestintä, tulevaisuus, toimintatavat opetuksessa			

Sisältö

1. Johdanto ja tutkimuskysymykset.....	1
2. Tutkimuksen teoreettinen tausta.....	3
2.1 Tutkimuksen suhde erityispedagogiikkaan ja fenomenologia- ”oppi ilmiöstä”	3
2.2 Inklusio käsitteenä ja erityisopetuksen kehittyminen Suomessa viimeisten vuosikymmenien aikana.....	5
2.3 Aikaisempaa tutkimusta inklusiosta ja erityisopetuksesta.....	13
2.4 Tilastokeskuksen tuottama aineisto ja miltä erityisopetus näyttää numerotiedon valossa.....	15
3. Aineistot ja menetelmät.....	19
3.1 Asiantuntijahaastattelut.....	19
3.1.2 Litterointi.....	20
3.2 Haastattelukysymykset.....	21
3.3 Opetussuunnitelma Joensuun seutu ja valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma.....	23
3.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi menetelmänä ja sen käyttö tässä tutkimuksessa.....	26
4. Tulokset ja aineiston analyysi.....	28
4.1 Haastateltujen taustatiedot.....	28
4.2 Näkemykset inklusion käsitteestä ja oppilasmäärät luokissa.....	29
4.2.1 Oppilas- ja tukea tarvitsevien oppilaiden määrät luokissa.....	31
4.3 Oppilaiden tuki luokassa ja erityisopettajien saatavuus.....	34
4.3.1 Erityisopettajien saatavuus ja yhteisopettajuuden soveltaminen.....	37
4.4 Toimintatavat erilaisten oppijoiden kanssa ja opetuksen eriyttäminen oppitunnilla.....	41
4.4.1 Opetuksen eriyttäminen oppitunnilla.....	45
4.5 Painoalueiden määrittely oppiaineiden kohdalla ja Tukitoimien arviointi-lomakkeen käyttö työssä.....	49
4.5.1 Tukitoimien arviointi-lomakkeen käyttö työssä.....	51
4.6 Kodin ja koulun välinen yhteistyö.....	55
4.7 Miltä erityisopetuksen tarve näyttää tulevaisuudessa aineenopettajan silmin?.....	58
5. Johtopäätökset.....	63
6. Lopuksi.....	68
7. Lähteet.....	71
8. Kuvien ja taulukoiden lähteet.....	76
Liitteet.....	77

1. Johdanto ja tutkimuskysymykset

Peruskouluissa noudatettavassa opetussuunnitelmassa on jo useiden vuosien ajan edellyttänyt, että koulujen opetuksessa tulisi huomioida koulunkäyntiin liittyvä tuen tarve ja opetusta on kehitettävä inklusioperiaatteiden mukaisesti (Opetushallitus 2014). Ongelmana on kuitenkin se, että inklusio on käsitteenä varsin laaja ja abstrakti, joten se ymmärretään monesti hieman eri tavalla eri yhteyksissä (Sormunen, Hartikainen-Ahia & Koskela 2021). Inklusion yhteyteen liittyy myös monia erilaisia alakäsitteitä, jotka saattavat ohjata yksilötasolla eri opettajien toimintaa luokassa. Tällä hetkellä kouluissa on siirrytty pitkälti kolmiportaisen tuen malliin, jossa oppilaalle annettava tuki on jaettu kolmeen osaan. Tästä huolimatta koulukohtaisia eroja kolmiportaisen tuen toteuttamisessa on, sillä resurssit ja koulujen oppilasmäärät eivät ole samoja kaikilla Suomessa.

Tämä tutkimus kuuluu erityispedagogiikan tutkimusalaan ja tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, että millaiset käsitykset eri oppiaineiden opettajilla on inklusiosta. Samalla tutkimuksessa pyritään selvittämään, että millaisilla toimintavoilla inklusiota on lähdetty toteuttamaan eri oppiaineissa. Näin ollen tutkimuksen tutkimuskysymykset voidaan muotoilla seuraavasti:

1. Millaiset käsitykset eri oppiaineiden opettajilla on inklusiosta?
2. Millaisilla toimintavoilla inklusiota on lähdetty toteuttamaan eri oppiaineissa?

Aikaisemmissa tutkimuksissa inklusiota on tutkittu varsin laajasti eri näkökulmista ja eri luokkatasoilta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda nykyiseen inklusion tutkimuskenttään lisää tutkimustietoa paikalliselta tasolta. Näin ollen tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys jää varsin pieneksi. Itselleni aihe on myös tärkeä, sillä tulen tulevaisuudessa työskentelemään opetus- ja kasvatusalalla, joten työn puolesta aihepiiri tulee olemaan läsnä työelämässä. Tietysti tutkimuksen kautta on myös tarkoitus saada itselleni lisää ”työkaluja” ja näkökulmaa siitä, että minkälaisilla erilaisilla tavoilla inklusioperiaatetta voin toteuttaa omassa opetuksessani tulevaisuudessa. Tyypiltään tutkimus noudattaa ladullisen tutkimuksen menetelmiä.

Tutkimuksen aineiston keruu menetelmät, on jaettu käytännössä kahteen erilaiseen aineiston keräämisen tyyppiin. Nämä ovat eri oppiaineiden aineenopettajien haastattelut, jotka on tarkoitus toteuttaa puolistrukturoituina haastatteluina. Koronapandemiasta johtuen haastattelut toteutetaan joko kasvokkain tai etäyhteyksien kautta. Tässä tutkimuksessa on haastateltu neljää eri oppiaineiden aineenopettajaa. Kaikki haastateltavat työskentelivät tutkimuksen teon aikana peruskoulun yläluokilla (7-9 luokat) Pohjois-Karjalan maakunnassa.

Tämän tutkimuksen rakenne on jaettu seuraavasti. Teorialuvussa käsitellään inklusioon liittyviä käsitteitä sekä tuodaan esille aikaisempien tutkimusten teoriataustaa ja miten tämä tutkimus kytkeytyy siihen. Teorialuvussa esitellään myös tutkimuksessa käytettyjä keskeisimpiä lähteitä sekä tehdään katsaus erityisopetuksen historiaan Suomessa. Aineisto ja menetelmät luvussa esitellään tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä ja aineistonkeruu tapoja tarkemmin. Tämän lisäksi luvussa kerrotaan, että miten aineistot on luokiteltu ja analysoitu. Tulokset-luvussa on esitelty ja eritelty omiin alalukuihin haastatteluista saadut tulokset. Jokaisen alaluvun lopusta löytyy myös taulukko, johon on kerätty tiivistelmän omaisesti aina kunkin luvun keskeiset havainnot. Havainnoista on luotu tiivistelmiä, joita puolestaan on käytetty johtopäätös-luvun lähtökohtina. Lopuksi- kappaleessa on esitelty tutkijan ajatuksia tutkimuksesta ja sen teon eri vaiheista. Tämän lisäksi osiossa on esitelty tutkimuksen jatkamismahdollisuuksia sekä pohdittu kriittisesti tutkimuksen onnistumista ja tuloksiin vaikuttavia tekijöitä.

2. Tutkimuksen teorettinen tausta

2.1. Tutkimuksen suhde erityispedagogiikkaan ja fenomenologia -”oppi ilmiöstä”

Inklusioon liittyvää tutkimusta on tehty viimeisten vuosikymmenien aikana varsin paljon. Etenkin Yhdysvalloissa inklusion tutkimuksella on pitkä historia myös suomen kielen sana inklusio, on johdettu englannin kielen sanasta *inclusion*. Inklusion taustalla on ajatus kaikille oppilaille yhteisestä koulusta, jossa kaikki oppilaat saavat samanlaista opetusta. Samalla pyritään myös välttämään oppilaiden välisiä eroja sekä leimatumista luokassa (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001). Inklusion käsite ja inklusioperiaatteet yksilöitiin ensimmäisen kerran vuonna 1994 Salamancan sopimuksen koulupoliittisen ohjelman yhteydessä (Hakala & Leivo 2015). Inklusion tutkimus on perinteisesti liitetty osaksi kasvatustiedettä ja erityispedagogiikkaa. Mutta sitä on myös sovellettu muidenkin tieteiden ja oppiaineiden puolella. Esimerkiksi oppilaiden tuen tarpeita on tutkittu myös oppiainetasolla luonnontieteissä ja katsomusaineiden sekä historian oppiaineiden yhteydessä (Sormunen ym. 2021 & Rautiainen, Veijola & Parkkinen 2016). Erityispedagogiikan puolella aihetta on tutkittu pääsääntöisesti eri tahojen näkökulmasta, esimerkiksi miten luokanopettajat tai rehtorit ymmärtävät inklusion (Liimatainen 2017).

Erityispedagogiikan tieteenalalle on tyypillistä, että tutkimus keskittyy monesti yksilöiden ja ryhmien oppimiseen, kasvatukseen ja koulutukseen, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät jostain syystä sovi (Moberg, Hautamäki, Kivirauma ym. 2015). Tältä osin siis tämä tutkimus suuntautuu opetuksen tutkimiseen ja erityisesti siihen, miten eri oppiaineiden opettajat ovat huomioineet inklusion omassa opetuksessaan. Erityispedagogiikan voidaan nähdä sisältävän myös siis sosiaalisen luonteen (Moberg, Hautamäki, Kivirauma ym. 2015). Sosiaalisella luonteella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ilmiötä eli tässä tapauksessa inklusion käsitettä ja sitä, että miten se ilmenee osana koulujen opetuksessa ja opettajien toimintatavoissa. Tältä osin siis tämän tutkimuksen luonne vastaa pitkälti fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtia. Fenomenologisessa tutkimuksessa lähtökohtana on suunnata huomiota tutkittavaan ilmiöön ja siihen, miten se ilmenee todellisuudessa (Woodruff Smith 2013). Kirjaimellisesti tarkasteltuna fenomenologia tarkoittaa ”oppia ilmiöstä” (*study of phenomena*) eli sitä miten ilmiö tai asia koetaan. Tarkoituksena on myös, että itse tutkimuskohdetta lähestytään ilman ennalta määrättyjä oletuksia tai ennakkoluuloja (Jyväskylän yliopisto 2015).

David Woodruff Smith luonnostelee fenomenologian erityyppisten kokemusten rakenteeksi, jotka lähtevät liikkeelle ajatuksista, jotka lopulta muodostavat ruumiillisen ja sosiaalisen toiminnan (Woodruff Smith 2013). Inklusiosta on pitkälti kyse juuri sosiaalisesta toiminnasta, sillä sen pääperiaatteena on sisällyttää tukea tarvitsevat oppilaat osaksi yleisopetusta. Tältä osin siis määritelmä ”oppi ilmiöstä” soveltuu hyvin tämän tutkimuksen luonteeksi, sillä inklusiota abstraktina käsitteenä voidaan ymmärtää monella eri tavalla opettajien kesken. Lisää sosiaalista tarkastelua tutkimukseen tuo eri aineiden opettajien haastattelut, jota kautta päästään vastaavasti tarkemmin pureutumaan ajatuksiin itse ilmiöstä ja siitä, miten opettajat kokevat inklusion työssään. Vastaavasti opetussuunnitelmia tarkastelemalla, on mahdollista tarkastella sitä, miten ilmiö on huomioitu valtakunnallisella tasolla virallisissa dokumenteissa, jotka ohjaavat koulujen opetuksen järjestämistä.

Fenomenografian näkökulmaa voi luonnehtia myös niin, että olemassa on vain yksi maailma, jonka ihmiset ymmärtävät eritavoin (Kettunen 2022). Näin ollen teorian tasolla tämä tarkoittaa sitä, että maailmaa tai jotain ilmiötä on käytännössä mahdotonta tutkia pelkästään sellaisena, joten sen tarkastelua on pakko lähestyä ihmisten kokemusten ja ymmärryksen kautta (Kettunen 2022). Inklusiota tutkittaessa, opettajien käsitykset siitä ovat keskenään hyvin erilaisia, sillä inklusion määritelmä on varsin laeva niin opetussuunnitelmissa kuin lainsäädännössäkin, joten haastatteluiden kautta on tarkoitus pyrkiä selvittämään, että miten eri aineiden opettajat ymmärtävät inklusion ilmiönä ja millaisilla keinoilla he ovat sitä lähteneet toteuttamaan omassa työssään. Tämän lisäksi eri näkökulmaa tutkimukseen tuo myös eri oppiaineet, sillä opetussuunnitelmissa jokaiselle oppiaineelle on määrätty tietyt tavoitteet ja sisällöt sekä ohjaukseen, tukeen ja eriyttämiseen liittyvät asiat (Opetushallitus 2014).

Fenomenografiassa yksilöllä eli tässä tapauksessa aineenopettajilla voi siis olla useita erilaisia näkemyksiä inklusiosta ja ne voivat muuttua myös ajansaatossa (Kettunen 2022). Tässä tutkimuksessa opettajien käsitykset on kategorisoitu ja luokiteltu heidän antamiensa vastaustensa perusteella. Kategorisointi on toteutettu haastatteluiden litteroinnista, jotka on luokiteltu eri kategorioihin sen perusteella, miten haastateltavat ovat vastanneet kysymyksiin, esimerkiksi sen perusteella onko heillä yhteneväinen vai eriävä näkemys tietyn haastattelukysymyksen kohdalla.

2.2. Inkluisio käsitteenä ja erityisopetuksen kehittyminen Suomessa viimeisten vuosikymmenien aikana

Inkluisioon liittyy monia erilaisia käsitteitä, joten niiden määrittelemine on tärkeää tutkimuksen teon ja selkeyden kannalta. Osa termeistä on jo poistunut käytöstä tai niiden sisältöä ei tulisi enää näkyä arjen koulutyössä, mutta siitä huolimatta tätäkin ilmiötä esiintyy (Saloviita 2012). Inkluisioon määritelmä on muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana koskemaan suurempaa joukkoa oppilaita ja Suomessa inkluisio näkyy erityisen tuen tarpeen oppilaiden suhteellisen suurena määränä. Tästä huolimatta inkluisiolle ei vielä ole yhtä kaikkien tahojen yhteisesti hyväksymää määritelmää (Takala, Äikäs & Lakkala 2020). Tilastokeskuksen tuottaman aineiston mukaan vuonna 2020 noin joka viides oppilas sai koulussa erityistä tai tehostettua tukea oppimiseensa (Tilastokeskus 2021). Tästä syystä johtuen on syytä hieman tarkastella erityisopetuksen kehittymistä Suomessa yleisesti ja miten erityisopetukseen liittyvät käsitteet on aikojen saatossa määritelty ja ennen kaikkea miltä erityisopetus ja inkluisio-ajattelu näkyy nykypäivän sekä Pohjois-Karjalaisten koulujen opetussuunnitelmissa.

Tutkimuksen ja aiheen kannalta keskeisimpiä käsitteitä on tummennettu tekstissä.

Erityisopetuksen määritelmä on laajentunut merkittävästi 1800-luvun puolivälistä aina nykypäivään asti. Erityisopetuksen alkuvaihe voidaan katsoa alkaneen Suomessa vuonna 1840, jolloin perustettiin ensimmäiset kuulovammaisten koulut (Opetusministeriö 2007). Alkuun erityisopetus painottui vahvasti eri aistivammoista kärsivien oppilaiden opetuksen järjestämiseen. Kansanopetuksen velvollisuudesta päätettäessä vuonna 1866, jäivät vammaisten oppilaiden opetus tämän velvollisuuden ulkopuolelle. Tuolloin vammaisten opetus jäi yksityisten henkilöiden ja hyväntekeväisyysjärjestöjen varaan (Opetusministeriö 2007). Vuonna 1921 voimaantullut oppivelvollisuuslaki jätti myös kehitysvammaiset lapset oppivelvollisuuslain ulkopuolelle, sillä heidät oli vapautettu oppivelvollisuudesta. **Oppivelvollisuus** koski kuitenkin tältä osin kaikkia Suomen kansalaisuuden omaavia lapsia (Opetusministeriö 2007). 1970-luvulla Suomessa tehtiin peruskoulu-uudistus ja kouluissa järjestettiin myös erityisopetusta, joka oli jaettu sopeutumattomien opetukseen ja luokattomaan erityisopetukseen (Opetusministeriö 2007). Erityisopetuksen järjestämisessä vahvana

näkökulmana toimi lääketieteellinen lähestymistapa. Erityisopetuksen piiriin kuuluvat oppilaat poikkeavina tapauksina, että yleisopetus ei kyennyt vastaamaan heidän tarpeitaan riittävästi (Opetusministeriö 2007). Erityisopetuksen piiriin kuuluneet oppilaat erotettiin opetuksen näkökulmasta tarkasteltuna omiksi mahdollisimman homogeenisiksi ryhmiksi. Tästä syystä erityisopetus on Suomessa ollut pitkään hyvin segregoitunutta (Opetusministeriö 2007).

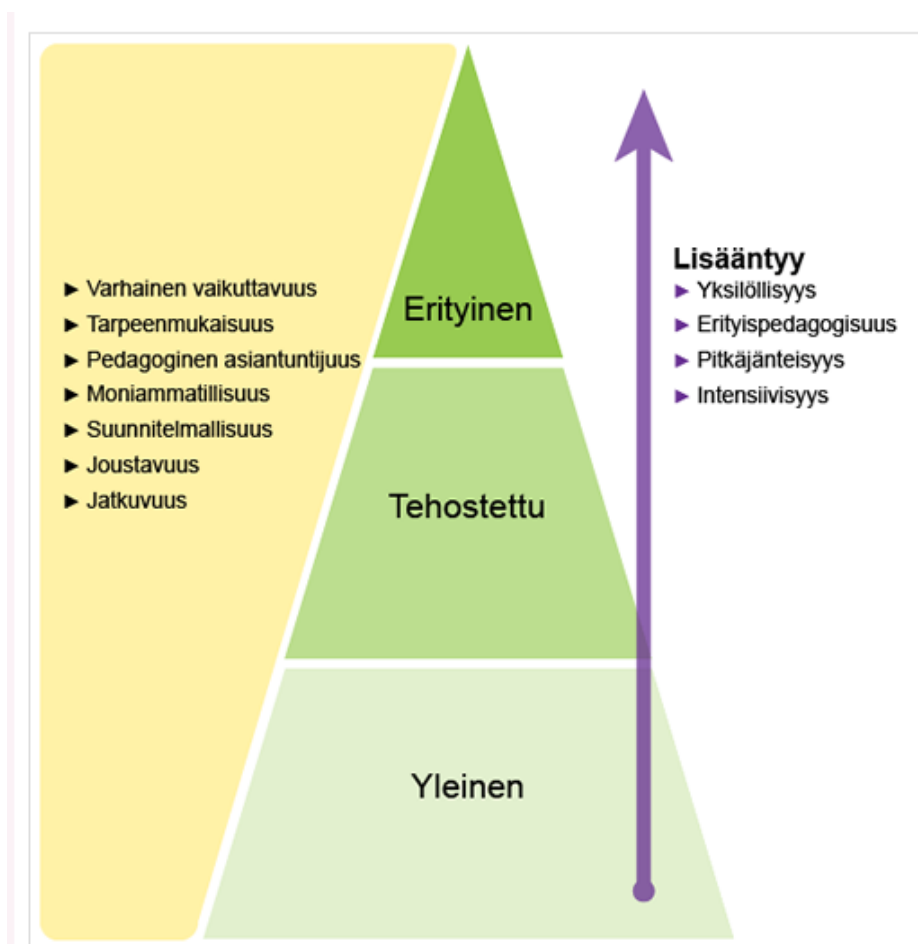
Integraatio-ajattelu ja normalisaatio tulivat suomalaisessa koulumaailmassa esille vasta hieman peruskoulu-uudistuksen jälkeen 1970-luvun alussa (Opetusministeriö 2007). Normalisaatiolla tarkoituksena oli pyrkiä siihen, että vammaiset oppilaat voisivat opiskella ja käydä koulua niin kuin muutkin oppilaat. Normalisointia lähdettiin tavoittelemaan kouluissa integraation kautta eli integraatiosta tuli normalisoinnin työkalu (Opetusministeriö 2007). Tärkeimmäksi tavoitteeksi opetusministeriön teettämän selvityksen mukaan tuli **sosiaalinen integraatio** eli erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuutta päästä yleisopetuksen siinä koulussa, jossa he opiskelisivat. Ehtona tuolloin oli kuitenkin, että oppilaalla ei saisi olla vammaa tai sairautta (Opetusministeriö 2007).

Integraatioprosessi sai enemmän tuulta alleen 1980-luvulle tultaessa. Vuonna 1983 voimaan tullut peruskoululaki sekä vuonna 1985 ilmestynyt peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, jossa ensi kertaa tuotiin laajemmin esille **opetuksen eriyttäminen** ja oppimäärän yksilöllistäminen (Opetusministeriö 2007). Näiden lisäksi myös vuonna 1985 kehitysvammaisista lapsista tuli oppivelvollisia (Dahlgren & Partanen 2012). Suomessa integraation alkuvaiheesta yhtenä esimerkkinä voidaan pitää Hämeenlinnan Mäyräntien erityiskoulua, jonka fyysinen sijainti oli Ojoisten koulussa. Tuolloin kehitysvammaiset oppilaat siirrettiin yleisopetuksen piiriin. Dahlgrenin ja Partasen mukaan tämä voitiin nähdä integraation fyysisenä muotona. Integraation käsite siis voidaan jakaa tämän perusteella kahteen eri osaan tai vaiheeseen, jossa sitä toteutetaan. Sosiaalisessa integraatiossa on kyse pääasiassa siitä, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat otetaan osaksi yleisopetusta, mutta he ovat tässä vaiheessa vielä erillään niistä oppilaista, jotka eivät kuulu erityisen tuen piiriin. **Fyysinen integraatio** puolestaan käsitteenä viittaa Dahlgrenin ja Partasen mukaan siihen, että erityisen tuen oppilaat sijoitetaan samaan yleisopetuksen luokkaan muiden oppilaiden kanssa.

Yksilökohtainen integraatio oppiaineiden kohdalla Mäyräntien ja Ojoisten kouluissa aloitettiin taito- ja taideaineiden kautta (Dahlgren & Partanen 2012). Lopulta Ojoisten koulu ja Mäyräntien erityiskoulu yhdistyivät yhdeksi yhtenäiseksi kouluksi vuonna 2005. Tuona vuonna koulussa aloitti 70 erityisoppilasta, jotka oli jaettu yhdeksään erityisluokkaan (Dahlgren & Partanen 2012). Tästä mallista tuli lopulta pitkälti myös Suomessa valtakunnallinen malli, jota toteutetaan nykyään eri kunnissa. Erityisopetuksen kehitystä jatkettiin Suomessa tekemällä erityisopetuksen tilan valtakunnallinen arviointi vuonna 1995 (Opetusministeriö 2007). Kaksi vuotta myöhemmin erityisopetuksen opetussuunnitelma otettiin yhdeksi mahdolliseksi vaihtoehdoksi yleisopetuksen yhteyteen. Vuosi 1997 oli merkittävä myös sen suhteen, että vaikeasti kehitysvammaisten lasten opetus siirrettiin sosiaalitoimelta opetustoimen piiriin (Opetusministeriö 2007). 1990-luvun muutoksien taustalla vaikuttaa myös pitkälti vuonna 1994 laadittu **Salamancan julistus** erityisopetuksen periaatteista, toimintavoista ja käytännöistä, jonka myös Suomi yhdessä muiden Euroopan maiden kanssa on allekirjoittanut. Salamancan julistus on edelleen tärkeä elementti erityisopetuksen määritelmän suhteen (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009).

Inklusion käsite tuli tunnetuksi juuri Salamancan julistuksen yhteydessä. Inklusio termi oli kuitenkin olemassa jo ennen Salamancan julistusta, mutta sitä käyttivät vain tiettyihin piireihin kuuluvat henkilöt lähinnä vain Yhdysvaltojen mantereella (Saloviita 2012). Tämän tutkimuksen aihe siis kytkeytyy hyvin keskeisesti tämän käsitteen ympärille. Suomen kielessä inklusion käsite on johdettu englannin kielestä *inclusion*. Vastaavasti *inclusion*-termi on johdettu *integration*-termin pohjalta (Saloviita 2012). Inklusion käsitteellä oli tarkoitus korostaa uutta ajattelutapaa opetuksessa ja yhteiskunnan tasolla. Inklusion käsitteellä oli tarkoitus erottua aiemmasta integraation käsitteestä. Eroina näiden kahden käsitteen välillä on seuraava: Integraation käsite ajateltiin sisältävän aina ehdollisuuden, joka monesti riippui henkilön tai oppilaan vammaisuuden asteesta (Saloviita 2012). Vastaavasti inklusio termin taustalla on ajatus siitä, että yhteiskunta ja kouluopetus tulee olla kaikille avointa vamma-asteesta riippumatta (Saloviita 2012). Inklusio näkemyksen mukaan rajoituksia ei siis tarvita samalla tavalla kuin integraatiossa, vaan sen sijaan tarkoituksena on tuoda apu sinne missä sitä tarvitaan. Koulumaailman näkökulmasta tarkasteltuna tämä tarkoittaa sitä, että apu tulisi saada luokkaan sitä tarvitsevalle oppilaalle. Inklusion periaate julkaistiin ensimmäisen kerran YK:n vammaisten vuoden 1981 tunnustuksessa: ”Full participation and equality” (täysi osallistuminen ja tasa-arvo) (Saloviita 2012).

Suomessa inklusion näkökulman kehitykseen on vaikuttanut myös vuonna 2011 peruskouluissa käyttöön otettu **kolmiportaisen tuen- malli**. Kolmiportaisen tuen malli esiintyi perusopetuksen opetussuunnitelmassa ensimmäisen kerran vuonna 2014 (Opetushallitus 2014). Kolmiportainen tuki on jaettu nimensä mukaisesti kolmeen osaan: **yleiseen tukeen**,



Kuva 1. Kuvan lähde: Niilo Mäki Instituutti.

tehostettuun tukeen ja erityiseen tukeen (Opetushallitus 2021). Yleinen tuki on ensimmäinen keino, jolla pyritään vastaamaan oppilaan tuen tarpeeseen. Pääasiassa tämä tarkoittaa yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä muita ohjaus- ja tukitoimia, joilla pyritään puuttumaan tukea tarvitsevan oppilaan tilanteeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Opetushallitus 2014). Yleistä tukea on mahdollista antaa heti tuen tarpeen ilmentyessä, joten sen aloittaminen ei vaadi erillisiä päätöksiä tai tutkimuksia. Yleisen tuen arviointi ja antaminen kuuluvat kaikkiin opetus- ja kasvatustilanteisiin ja se tulisi perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan järjestää yhteistyössä opettajien, huoltajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa.

Mikäli oppilaan tuen tarve on säännöllistä tai oppilas tarvitsee monia eri tuki muotoja, on oppilaalle pedagogiseen arvioon perustuen tarjottava tehostettua tukea (Opetushallitus 2014). Tehostettu tuki on kolmiportaisessa mallissa toinen taso ja yleisestä seuraava askel. Tehostettu tuki tulee järjestää määrällisesti ja laadullisesti oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti (Opetushallitus 2014). Tehostettuun tukeen siirrytään silloin, kun yleinen tuki ei ole oppilaalle riittävä. Yleisestä tuesta tehostettu tuki eroaa perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan siinä, että tehostettu tuki on tyypiltään vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Tämän lisäksi siihen sisältyy useita eri yksilöllisiä tukimuotoja. Tehostettua tukea tulisi opetussuunnitelman mukaan antaa muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin (Opetushallitus 2014). Tältä osin siis nykyinen opetussuunnitelma noudattaa kirjallisella tasolla inklusioperiaatetta.

Tehostetun tuen aloittamisesta tulee tehdä **pedagoginen arvio** (Opetushallitus 2014 & Perusopetuslaki 16.2§). Arvio tehdään kirjallisesti ja siihen sisällytetään oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne. Kokonaistilanne arvioidaan niin oppilaan omasta, koulun sekä oppilaan huoltajan näkökulmista (Opetushallitus 2014). Tämän lisäksi arvioon kirjataan oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, oppimisvaikeudet ja muut koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. Arviossa huomioidaan myös, että millaisilla tukijärjestelyillä oppilasta voidaan tukea ja arvio tehostetun tuen tarpeesta (Opetushallitus 2014). Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston avulla on tarkoitus selvittää, että miten tutkimukseen valituissa kouluissa on huomioitu erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita eri oppiaineissa.

Kolmiportaisen tuen viimeinen taso on erityinen tuki (Opetushallitus 2014). Erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvu, kehitys tai oppimistavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi (Opetushallitus 2014). Erityisen tuen tarkoituksena on tarjota oppilaalle kokonaisvaltaista tukea suunnitelmallisesti niin, että oppilas pystyy suorittamaan oppivelvollisuutensa ja saamaan tarvittavan pohjan opintojen jatkolle peruskoulun jälkeen (Opetushallitus 2014). Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta perusopetuslain mahdollistamista tuen muodoista. Erityisopetus yhdessä muiden tukitoimien kanssa tulisi muodostaa järjestelmällisen kokonaisuuden (Opetushallitus 2014). Erityinen tuki järjestetään yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Oppilaan kohdalla erityinen tuki tarkoittaa sitä, että oppilas opiskelee koulussa oppiaineittain tai toiminta-alueittain (Opetushallitus 2014).

Mikäli oppilas opiskelee **oppiaineittain**, opiskelee hän tuolloin eri oppiaineissa yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti.

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tietoja ja taitoja, joiden avulla oppilas tulisi suoriutumaan mahdollisimman itsenäisesti omassa elämässään. Tällöin myös opetuksen suunnittelun lähtökohtana on oppilaan vahvuudet (Opetushallitus 2014). Toiminta-alueiden tarkemmat määritelmät perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, kognitiiviset taidot sekä päivittäisten toimintojen taidot. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on suunnattu oppilaille, jotka eivät pysty esimerkiksi vakavan sairauden tai vamman takia opiskelemaan oppiaineiden yksilöllistettyjä sisältöjä (Opetushallitus 2014). Tämän tutkimuksen pääpaino on kuitenkin yleisopetuksen piirissä tapahtuvan inklusion tarkastelemisessa.

Erityisen tuen piiriin päästäkseen oppilaalle on teetettävä kirjallinen **pedagoginen selvitys** (Opetushallitus 2014). Pedagogisen selvityksen yhteydessä opetuksen järjestäjän päättämä toimieli eli pedagoginen selvitys eroaa pedagogisesta arviosta siinä, että päätöksenteossa on mukana koulun, oppilaan huoltajan ja oppilaan lisäksi myös opetuksen ulkopuolinen hallintotason elin. Pedagoginen selvitys sisältää oppilaan oppimisen eteneminen, koulunkäynnin kokonaistilanne, oppilaan saama tehostettu tuki ja arvio eri tukimuotojen vaikutuksista (Opetushallitus 2014). Pedagogisen selvityksen laadinnassa hyödynnetään lähes aina aikaisemmin laadittua pedagogista arviota sekä oppilaalle mahdollisesti laadittua henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS) (Opetushallitus 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiintyy myös käsite **osa-aikainen erityisopetus** (Opetushallitus 2014). Käsite viittaa inklusio-periaatteen mukaiseen toimintaan, jossa erityisopetusta annetaan joustavasti samanaikaisopetuksessa eli yleisopetuksessa, pienryhmäopetuksessa tai yksilöopetuksena (Opetushallitus 2014). Osa-aikaista erityisopetusta valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan annetaan oppilaalle, jolla on esimerkiksi kielellisiä tai matemaattisia vaikeuksia omassa oppimisessaan. Osa-aikaista erityisopetusta tulisi pyrkiä järjestämään yhteisymmärryksessä oppilaan ja tämän huoltajan

kanssa ja heille tulisi antaa tietoa sen merkityksestä oppimiselle ja koulunkäynnille sekä myös oppilaan velvollisuudesta osallistua siihen (Opetushallitus 2014). Osa-aikaista erityisopetusta annetaan ops:n mukaan kaikilla kolmiportaisen tuen tasolla. Etenkin tehostetun tuen aikana sen merkitys tukimuotona tyypillisesti vahvistuu (ePerusteet 2021). Oppilaalla on mahdollista saada osa-aikaista erityisopetusta erityisen tuen aikana ja esimerkiksi opiskelu erityisluokassa ei rajaa sitä pois. Osana pedagogisen arviota ja selvitystä arvioidaan oppilaan aikaisemmin saamaa osa-aikaista erityisopetusta ja samalla arvioidaan myös sen riittävyttä ja vaikuttavuutta. Samalla osa-aikainen erityisopetus tulisi sitoa oppilaan tarpeisiin (ePerusteet 2021). Osa-aikainen erityisopetus kirjataan myös osaksi oppilaan oppimissuunnitelmaa ja HOJKSia sen tavoitteiden ja antamisen osalta.

Erityisopetus on siis laajentunut pienen oppilasryhmän koskemaan entistä useampaa oppilasta (Opetusministeriö 2007). Myös siirtymä poikkeavuuksien tunnistamisesta yksilölliseen kohtaamiseen ja sitä kautta yksittäisen oppilaan opetuksen yksilöllistämiseen oppilasta tukevalla tavalla on kuitenkin vienyt aikaa useamman vuosikymmenen. Käytäntöjen osalta myös terminologiassa on tapahtunut muutoksia, esimerkiksi leimaavista nimityksistä on luovuttu. Kouluissa käyttöön on otettu viime aikoina termit pienryhmä ja monimuotoluokka, kun taas puolestaan termeistä EMU (Mukautettu opetus), EHA (Harjaantumisopetuksen opetus) ja ESY (Sopeutumattomien opetus yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan) on puolestaan luovuttu. Suomalaisessa peruskoulussa on kuitenkin nähtävissä erityisopetuksen aiheuttamat kerrostumat (Opetusministeriö 2007). Vanhimpana kerrostumana on segregoidun järjestelmän jäänteet, jossa aisti- ja kehitysvammaisilla on omat luokkansa tai koulunsa, joita Suomessa on edelleen toiminnassa (Opetusministeriö 2007). **Segregaatiolla** tarkoitetaan siis suoraa jakoa tai jaottelua oppilaiden oppimiseen vaikuttavien ominaisuuksien perusteella ja sitä kautta tiettyjen oppilaiden sulkemista pois yleisopetuksen piiristä tai vapauttamalla nämä oppivelvollisuuden piiristä kuin varhaisempina vuosikymmeninä oli tapana (Opetusministeriö 2007). Käsitteenä segregatio on siis hyvin lähellä integraation käsitettä. Tällä hetkellä segregatian käsite on esiintynyt lähinnä alueellisten erojen ja perheiden tekemiin valintoihin koulujen suhteen (Bernelius 2013).

Segregaatiolla on ollut Suomessa varsin pitkä vaikutus Suomen koulujärjestelmässä. Suomen koululaitoksissa on noudatettu pitkään **kaksoisjärjestelmää**, jossa erityisopetus ja yleisopetus

on nähty toisistaan erillisinä komponentteina (Hakala & Leivo 2015). Samantyyppistä kaksoisjärjestelmää on havaittu myös muissakin maissa, joten Suomi ei tässä suhteessa eroa joukosta. Kaksoisjärjestelmässä oppilaita on käytännössä luokiteltu siis yleisopetuksen piiriin kuuluviin oppilaisiin ja erityisopetuksen piiriin kuuluviin oppilaisiin (Hakala & Leivo 2015). Jaottelu oppilaiden välillä tapahtui lääketieteellisten tutkimusten ja diagnoosien pohjalta, jonka mukaan oppilas sijoitettiin jompaankumpaan ryhmään (Hakala & Leivo 2015). Näiltä osin siis kyseinen menettely on vahvistanut segregoitunutta asetelmaa ja luonut kerrostuneisuutta koulujärjestelmän sisälle.

Opettajan työssä yhtenä keskeisenä piirteenä on työn autonomia. Eli opettajalla on itsellään mahdollisuus valita ja soveltaa opetustyössään käyttämiä keinoja ja menetelmiä. Autonomian myötä inklusion tuomiin haasteisiin yhdeksi menetelmäksi on kouluihin tuotu **yhteisopettajuus** (Takala, Sirkko & Kokko 2020). Yhteisopettajuuden menetelmä on peräisin 1950-luvun Yhdysvalloista, jossa opettajapulan vuoksi suurien ryhmien opetuksessa päätettiin kokeilla yhteisopettajuutta. Käytännön tasolla yhteisopettajuus tai tiimiopettajuus tarkoitti sitä, että yksi opettaja piti oppitunnin alussa alustuksen opetettavaan aiheeseen liittyen, jonka jälkeen aiheesta keskusteltiin pienemmissä ryhmissä useamman opettajan johdolla (Takala ym. 2020). Suomessa termistä yhteisopettajuus käytetään termiä **samanaikaisopetus**, mutta sisällöllisesti termit tarkoittavat Takalan ja ym. mukaan samaa asiaa. Yhteisopettajuuden termi tulee niin ikään englannin kielen sanasta co-teaching, joka on sittemmin käännetty suomeksi yhteisopetus tai yhteisopettajuus (Takala ym. 2020). Samanaikaisopetuksen käsite löytyy myös nykyisestä voimassa olevasta perusopetuksen opetussuunnitelmasta koulun sisäisen yhteistyö ja yhteistyö muiden tahojen kanssa ja tehostetun tuen lukujen yhteydestä (Opetushallitus 2014).

Yhteisopettajuudessa ideana on siis tilanne, jossa opettajat suunnittelevat, opettavat ja arvioivat opetusta ja oppilaita yhdessä (Takala ym. 2020). Toki kaikkia edellä mainittuja kolmea vaihetta ei ole mukana aina samalla kertaa vaan opettajuus kytkeytyy aina opetustilanteeseen ja opetettavaan aiheeseen. Yhteisopettajuuden tavallisin muoto tai yhdistelmä on luokanopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja, jotka ovat samassa tilassa opettamassa (Takala ym. 2020). Menetelmä ei kuitenkaan sulje pois sitä, että kaksi aineenopettajaa tai aineenopettaja ja erityisopettaja opettaisivat yhdessä luokassa. Tutkimuksessani pyrin myös selvittämään

haastatteluiden avulla, että hyödynnetäänkö yhteisopettajuutta Pohjois-Karjalaisissa yläkouluissa yhtenä opettamismenetelmänä.

2.3 Aikaisempaa tutkimusta inklusiosta ja erityisopetuksesta

Inklusiivista kasvatusta ja käytännön toteutumista on tutkittu paljon viimeisten vuosikymmenien aikana. Tältä osin siis kyseessä ei ole uusi tai ainutlaatuinen ilmiö. Kolmiportaisen tuen tullessa osaksi peruskoulujen toimintamalleja vuonna 2010 niin tuolloin tutkimusta tehtiin käytännössä katsoen kolmesta eri pääteemasta. Nämä teemat olivat opetuksen eriyttäminen ja yhteistyö erityisopettajan kanssa eli tässä tapauksessa voidaan puhua myös yhteisopettajuudesta, tuen tarpeiden tarkastelu oppimisympäristön kannalta sekä yhteistyö oppimissuunnitelmien ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien (HOJKS) teossa (Takala ym. 2020). Tältä osin siis kolmiportaisen tuen malli on ollut tutkimuksen kohteena heti sen tullessa osaksi peruskoulujen toimintatapoja ja lainsäädäntöä.

Tutkimusta erityisopetuksen vaikutuksesta lapsen tulevaisuuteen on myös tutkittu erityyppisillä mittareilla. Esimerkiksi norjalaisessa tutkimuksessa selvitettiin aikaisemmin erityisluokalla opiskelevien oppilaiden ja inklusiivisessa opetuksessa olleiden oppilaiden eroja auton ajokortin hankintaan liittyen. Tutkimuksesta selvisi, että erityisluokalla opiskelleet oppilaat olivat suorittaneet kuljettajatutkinnon huomattavasti pienemmällä määrällä kuin ne erityisen tuen oppilaat, jotka opiskelivat koulussa inklusiivisesti yleisopetuksen ryhmissä (Myklebust & Båtevik 2009). Syy miksi tutkimuksessa käytettiin ajokorttia oppilaiden välisen vertailun indikaattorina, oli se, että ajokortin omaamisella työskentelymahdollisuudet olivat paremmat kattavamman henkilön liikkumisen vuoksi. Näin ollen siis ajokortin omistava henkilö oli myös suhteutettuna useammin töissä kuin henkilö, jolla ajokorttia ei ollut hankittuna (Myklebust & Båtevik 2009).

Inklusiota on tarkasteltu myös jonkun tietyn ryhmän näkökulmasta. Etenkin amerikkalaisessa tämän kaltainen asetelma on hyvin yleinen. Yhtenä tähän määritelmään liittyvänä esimerkkinä voidaan käyttää Downin syndroomasta sairastavista oppilaista tehtyä tutkimusta, jossa tutkittiin miten Down syndroomasta kärsivät oppilaat pärjäävät yleisopetuksen piirissä ja

minkälaisia tuloksia vastaavasti saivat sellaiset Down oppilaat, jotka opiskelivat pääsääntöisesti erityisluokassa. Eli asetelma on lähes sama kuin edellä mainitussa norjalaistutkimuksessa nyt vain tutkimuksen kohteena oleva ryhmä oli rajattu tietyn kehitysvamman mukaan. Tuloksena selvisi, että yleisopetuksen piirisissä opiskelleet Downin syndroomaa sairastavat oppilaat saivat parempia tuloksia oppimäärää mittaavissa kokeissa kuin erityisopetuksen piirissä olleet Down oppilaat (Turner, Alborz & Gayle 2009). Hyvin samantyyppistä tutkimusta edustaa myös Dessemontetin, Blessin ja Morin tutkimus, jossa tutkittiin yleisesti miten kehitysvammaiset lapset oppivat ja miten heidän akateemiset taitonsa kehittyivät koko koulupolun aikana (Dessemontet, Bless & Morin 2011). Tuloksena selvisi, että oppilaat, jotka olivat opiskelleet yleisopetuksen ryhmässä, saivat parempia tuloksia lukutaitoa mittaavissa testeissä kuin ne oppilaat, jotka olivat erityiskoulussa. Vastaavasti matematiikan kohdalla eroja ei ryhmien välillä ei ollut (Dessemontet, Bless & Morin 2011).

Yhteistä näillä kolmella tutkimuksella on, että kohteena olleet joukot ovat olleet kytköksissä inklusiiviseen opetukseen jossain muodossa, jonka jälkeen heidän taitojaan tai pärjäämistään koulun päättymisen jälkeen on seurattu. Inklusiota on kuitenkin tutkittu vuosikymmenten aikana muistakin näkökulmista kuin oppilaiden. Inklusiota on tarkasteltu esimerkiksi myös eri opettajaryhmien ja rehtoreiden käsitysten kautta. Tämän lisäksi inklusiota on tutkittu myös opettajaksi opiskelevien opiskelijoiden näkökulmasta. Näissäkin edellä mainituista esimerkeistä on nähtävissä fenomenologinen juonne. Tutkimuksissa on ilmiö (inklusiio) on nostettu määrittäväksi tekijäksi, jonka pohjalta on tutkittu, jonkin asian tai ilmiön esiintyvyyttä tällä kohderyhmällä.

Yhtenä näkökulmana inklusiota on käsitelty myös jonkin tietyn oppiaineen tai oppiaineryhmän kautta. Tästä hyvä esimerkki on Sormusen, Hartikainen-Ahian ja Koskelan tekemä tutkimus, jossa tutkittiin opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaiden tuen tarpeesta luonnontieteiden opetuksessa. Tutkimus oli toteutettu luokanopettajiksi opiskelevien opiskelijoiden luonnontieteiden opintojaksolla tehdyistä opintotehtävistä, jotka luokiteltiin opiskelijoiden vastausten perusteella eri kategorioihin. Tulokset jakautuivat oppilaskohtaiseen tuen tarpeeseen ja ympäristöopin ominaispiirteisiin liittyviin tuen tarpeisiin (Sormunen ym. 2021). Oppilaskohtainen tuen tarve sisälsi oppimiseen ja toimintakykyyn liittyviä-, opiskelumotivaatioon liittyviä- ja kulttuurillisiin eroihin ja taustoihin liittyviä tuentarpeita.

Vastaavasti oppiaineen kohdalla tuentarpeet jakautuivat oppiaineiden sisältöihin- ja opetustapahtumaan liittyviin tuentarpeisiin (Sormunen ym. 2021). Tämän tutkimuksen osalta yhtäläisyyttä on myös oman tutkimukseni kanssa siltä osin, että Sormusen ym. tutkimuksen toinen kategoria, joka liittyi opetustapahtumaan ja oppiaineen sisältöihin. Oma tutkimukseni kytkeytyy hyvin vahvasti tämän aihepiirin ympärille, mutta sillä poikkeuksella, että tuentarvetta tarkastellaan eri oppiaineiden näkökulmasta yläkoulu tasolla, toisin kuin Sormusen ym. tekemässä tutkimuksessa liikuttiin alakoulun tasolla ja oppiaineista oli valikoitu ympäristöoppi (Sormunen ym. 2021). Vastaavasti tutkimuksen kohderyhmänä oli luokanopettajaopiskelijat, kun taas puolestaan oma tutkimukseni haastatteluaineisto koostuu pääasiassa eri oppiaineiden aineenopettajista, jotka ovat jo valmistuneet korkeakoulusta sekä siirtyneet työelämään. Hieman vastaavanlainen tutkimus oli tehty Lapin yliopistossa pro gradu tutkielma, joka käsitteli luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia erityispedagogiikan perusopinnoista Lapin yliopistossa (Liimatainen 2017). Sekä Liimataisen kuin Sormusen ja ym. tekemissä tutkimuksissa korostuu fenomenologinen tarkastelutapa. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden vastausten tuotto, voidaan nähdä fenomenologisena, sillä jokaisella vastaajalla on ollut jonkinlainen käsitys inklusiosta kysymyksiin ja tehtäviin vastatessaan.

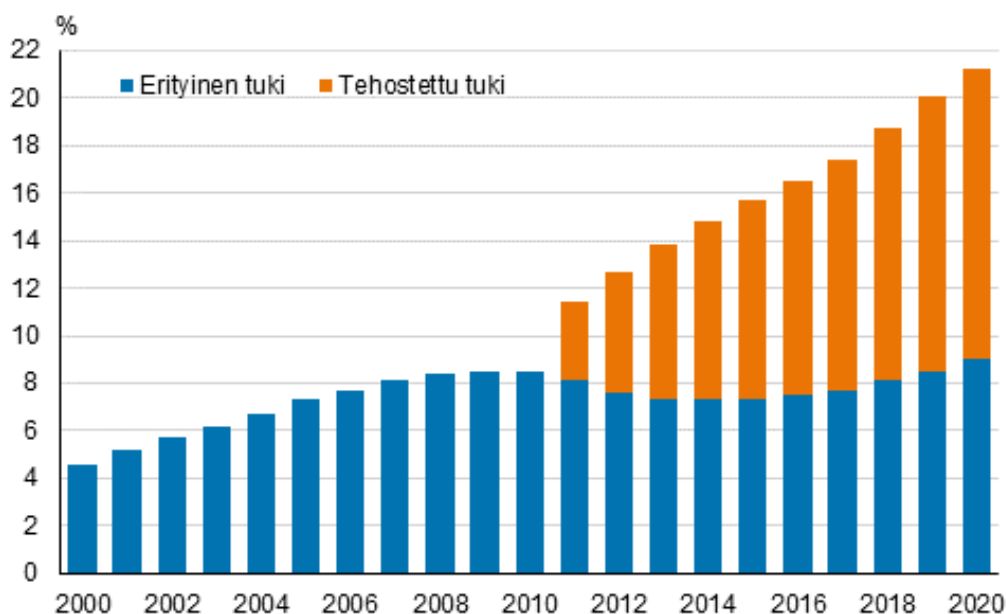
2.4 Tilastokeskuksen tuottama aineisto ja miltä erityisopetus näyttää numerotiedon valossa

Suomessa Tilastokeskus tuottaa luotettavia ja puolueettomia tilastoja suomalaisesta yhteiskunnasta (Tilastokeskus 2021). Tilastot myös päivittyvät eri kategorioiden kohdalla säännöllisesti, joten Tilastokeskuksen tiedot ovat siten myös ajantasaisia. Tilastokeskuksen omien verkkosivujen mukaan tilastoissa käytettävät tiedot kerätään pääasiassa erilaisista rekisteritiedoista. Tämän lisäksi tilastojen aineistot on käsitelty niin, että yksittäistä vastaaja tai henkilöä ei voida tunnistaa. Inklusion laajuutta on siis syytä tarkastella hieman myös numerotiedon valossa ja sitä kautta selkeyttää kyseisen ilmiön laajuutta Suomessa ja Pohjois-Karjalan alueella.

Kolmiportaisen tuen mukaista erityistä tukea vuonna 2020 sai Tilastokeskuksen mukaan 9,0 prosenttia kaikista Suomen peruskoulun oppilaista. Oppilasmäärältään tämä vastaa 51 100 oppilasta. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä kasvoi noin 0,5 prosenttiyksikköä

edelliseen vuoteen verrattuna (kts. Taulukko 1). Vastaavasti kolmiportaisen tuen mallin mukaista tehostettua tukea sai vuonna 2020 12,2 prosenttia kaikista Suomen peruskoulun oppilaista. Jälleen oppilasmäärissä tarkasteltuna määrä on 69 300 oppilasta. Tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä on myös noussut viime vuodessa 0,7 prosenttiyksikköä. Yhteenlaskettuna siis tehostettu tai erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä kaikista Suomen peruskoulua käyvistä oppilasta on 21,3 prosenttia ja oppilasmäärältään lukumäärä on 120 400 oppilasta. Koko maan perusopetuksessa olevien oppilaiden määrä vuonna 2020 oli 566 572 oppilasta (Tilastokeskus 2021). Suomessa keskimääräiset opetusryhmien koot ovat perusopetuksen alaluokilla (vuosiluokat 1-6) 19,6 oppilasta ja yläluokilla (vuosiluokat 7-9) 19 oppilasta (Opetushallitus 2019). Kun edellä mainitut prosenttiosuudet suhteutetaan opetusryhmän oppilasmääriin niin tulokseksi saadaan, että luokassa, jossa on 20 oppilasta, saa heistä viisi oppilasta erityistä tai tehostettua tukea. Näin ollen voidaan todeta, että ilmiö on varsin laaja ja yleinen nykyisessä koulumaailmassa.

Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 2000–2020, % 1)



Taulukko 1. Taulukon lähde: Tilastokeskus 2021.

Taulukossa erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä on esitetty sinisellä värillä ja tehostetun tuen prosentit oranssilla värillä. Kolmiportaisen tuen malli on otettu käyttöön vuonna 2011, joten sitä ennen erityisopetuksen piiriin kuuluneet oppilaat on rinnastettu taulukossa erityistä

tukea saaneisiin oppilaisiin (Tilastokeskus 2021). Yleisesti ottaen taulukon prosentteja tarkastellessa, voidaan huomata, että tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on noussut varsin tasaisesti joka vuosi. Samaan tulokseen on päätyntä myös Jyväskylän yliopiston professori Timo Saloviita, joka ennusti jo vuonna 2006 julkaistussa artikkelissa, että erityisopetuksen määrä Suomessa tulee kasvamaan 2000-luvulla (Saloviita 2006). Syyksi Saloviita esitti artikkelissa sen, että kunnat saavat erityisopetukseen siirrettävästä oppilaasta enemmän valtionapua, joten kyse olisi valtionosuuksilla pelaamisesta (Saloviita 2006).

Tämä tutkimus rajautuu vain Joensuun alueelle, joten tilastoja tarkastellessa huomiota on kiinnitettävä myös Pohjois-Karjalan maakunnan alueeseen, sillä Joensuu sijaitsee maantieteellisesti Pohjois-Karjalan maakunnassa. Pohjois-Karjalassa kolmiportaisen tuen mukaista tehostettua tukea sai 2094 oppilasta vuonna 2020 (Tilastokeskus 2021). Prosentteissa mitattuna se vastaa noin 14,4 prosenttia kaikista Pohjois-Karjalan maakunnan alueen oppilaista. Näin ollen Pohjois-Karjalan tulosta verrattaessa koko maan tulokseen tehostetun tuen osalta (koko maan 12,2 %), niin Pohjois-Karjalan tulos on 2,2 prosenttia korkeampi. Näin ollen siis Pohjois-Karjalan alueella on suhteessa enemmän oppilaita, jotka saavat tehostettua tukea. Vastaavasti kun lukuja tarkastellaan kolmiportaisen tuen kolmannen tason eli erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalta niin luvut ovat seuraavat: erityistä tukea Pohjois-Karjalassa sai vuonna 2020 1247 oppilasta, prosentteina luku vastaa Tilastokeskuksen mukaan 8,6 prosenttia Pohjois-Karjalan maakunnan peruskoulun oppilaista. Pohjois-Karjalan lukua verrattaessa koko maan lukuun (9,0 %), on tulos hyvin lähellä koko valtakunnan tasoa. Yhteensä siis tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita Pohjois-Karjalan alueella on yhteensä 3 341. Prosentteina ilmaistuna lukema on 23,0 prosenttia, joka puolestaan on hyvin lähellä koko maan lukemaa (21,3 %). Muutaman prosentin ero tulee juuri aiemmin mainitun tehostetun tuen korkeamaan prosenttiosuuden vuoksi. Tämän lisäksi lukemat tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on sama, kun Pohjois-Karjalan prosenttiosuus suhteutetaan opetusryhmien kokoon. Eli yhdessä noin 20 oppilaan opetusryhmässä olisi tällöin viisi oppilasta, jotka saisivat erityistä tai tehostettua tukea.

Kun annettuja tukimuotoja tarkastellaan Tilastokeskuksen aineistojen pohjalta tarkemmin, selviää, että osa-aikaisen erityisopetuksen määrä on kaikkein yleisin tuen muoto (Tilastokeskus 2021). Osa-aikaista erityisopetusta sai 77,5 prosenttia tehostetun tuen piiriin kuuluvista

oppilaista. Oppilasmääränä tämä vastaa Tilastokeskuksen mukaan 53 726 oppilasta. Erityisen tuen piiriin kuuluvista oppilaista osa-aikaista erityisopetusta sai 46,3 prosenttia (Tilastokeskus 2021). Osa-aikaisen erityisopetuksen lisäksi muita Tilastokeskuksen listaamia tukimuotoja olivat tukiopetus, avustajapalvelut, tulkitsemispalvelut ja erityiset apuvälineet. Erityistä tukea saavilla oppilailla yleisin tuen muoto oli avustajapalvelut, jonka osuus oli 56,7 prosenttia (Tilastokeskus 2021). Vastaavasti tulkitsemispalveluita ja erityisiä apuvälineitä oli käytössä huomattavasti vähemmän. Tässä tutkimuksessa on myös tarkoitus selvittää sitä, että millaisia tuen muotoja eri oppiaineiden opettajat käyttävät omassa opetuksessaan.

Lopuksi on vielä hyvä tarkastella, että miten oppilasmäärät ovat jakautuneet opetuksen toteutuspaikan perusteella. Vuonna 2020 perusopetuksen vuosiluokkien 7-9 piiriin kuuluneista oppilaista 1458, opetus oli järjestetty kokonaan erityiskoulussa. Erityiskoulusta yhtenä esimerkkinä voi mainita Valteri-koulu Onervan (Onervan-verkkosivut 2021). Lukuja ja kriteerejä tarkastelemalla, on mahdollista todeta, että tämä tyyppinen järjestely, jossa osa perusopetuksen piiriin kuuluvista oppilaista suorittaa oppivelvollisuuttaan erityiskoulussa, on lähempänä integraation- käsitettä kuin inklusion- käsitettä. Tämä selittyy puolestaan sillä, että integraatio sisälsi aina ehdollisuuden, esimerkiksi vamman tai sairauden, jonka vuoksi oppilas kävi koulua erillään muista yleisopetuksen piiriin kuuluneista oppilaista. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä, jotka suorittavat oppivelvollisuuttaan pelkästään erityiskoulussa, on heidän määränsä kuitenkin laskenut vuosien saatossa (Tilastokeskus 2021).

Opetuksen toteutuspaikka	Esiopetus	Vuosiluokat 1-6	Vuosiluokat 7-9	Lisäopetus	Yhteensä	Yhteensä, %
Opetus kokonaan erityisryhmässä, erityiskoulu	72	1 766	1 458	44	3 340	6,5
Opetus kokonaan erityisryhmässä, muu kuin erityiskoulu	234	9 000	4 574	5	13 813	27,0
Opetuksesta 1-19 % yleisopetuksen ryhmissä	91	4 339	2 428	0	6 858	13,4
Opetuksesta 20-49 % yleisopetuksen ryhmissä	13	2 646	2 281	0	4 940	9,7
Opetuksesta 50-79 % yleisopetuksen ryhmissä	21	3 037	2 660	0	5 718	11,2
Opetuksesta 80-100 % yleisopetuksen ryhmissä	223	10 582	5 595	17	16 417	32,1
Yhteensä	654	31 370	18 996	66	51 086	100,0

Taulukko 2. Taulukon lähde: Tilastokeskus 2021.

Yläkoulun lukuja tarkastellessa selviää, että eniten oppilaita vuosiluokasta 7-9 on sijoitettu kuitenkin 80-100 prosenttisesti yleisopetuksen ryhmiin. Vastaavasti lähes saman verran oppilaita on sijoitettuna erityisryhmään. Tältä osin on siis vielä hyvin nähtävissä segregatioajattelun perintö suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimuksen haastattelu osuudessa on myös tarkoitus selvittää, että elääkö segregatioajattelua tutkimuksen kohteena olevissa kouluissa. Tilastokeskus on myös maininnut tämän taulukon (Taulukko 2.) yhteydessä, että vuosi 2020 on ensimmäinen vuosi, kun toteutuspaikkoja on tilastoitu Suomessa tällä tarkkuudella, joten pidempi aikaista aineistoa tässä muodossa ei ole saatavilla (Tilastokeskus 2021).

3. Aineisto ja menetelmät

3.1 Asiantuntijahaastattelut

Työssä tutkimusaineistomassan muodostavat alustavasti eri oppiaineiden aineenopettajien haastattelut (4 kpl). Haastateltavat on tarkoitus jakaa tasaisesti edustamaan eri oppiaineita.

Haastateltavat	Haastateltavan opettamat oppiaineet
Haastateltava 1	biologia, maantieto
Haastateltava 2	matematiikka, fysiikka, kemia, tietotekniikka
Haastateltava 3	englanti, ruotsi
Haastateltava 4	kuvataide, terveystieto

Taulukko 3. Haastateltujen aineenopettajien määrä ja opettavat oppiaineet.

Haastattelujen tarkoituksena on selvittää, miten inklusio toteutuu käytännön tasolla eri oppiaineissa. Haastateltavat jaetaan tasan tutkimukseen osallistuvien koulujen välillä niin, että eri oppiaineita esiintyy eri tutkimukseen osallistuvien koulujen kesken. Tällä jaolla pyritään vaikuttamaan siihen, että yhdenkään koulun tulokset eivät korostu polarisoidusti tulosten osalta, sillä koulujen käytänteet ja käytössä olevat resurssit eroavat toisistaan. Esimerkiksi jos sillä on merkitystä, että käykö oppilas tavallista yläkoulua vai yläkoulua yhtenäiskoulussa (Kauppinen & Bernelius 2013). Haastattelut on tarkoitus toteuttaa puolistrukturoidusti eli haastateltaville esitetään samat haastattelukysymykset suurin piirtein samassa järjestyksessä (Hyvärinen, Suoninen & Vuori, 2022). Etukäteen laaditut kysymykset auttavat rytmittämään haastattelua ja rajaavat tutkimusongelmaa. Haastattelut on tarkoitus nauhoittaa, mikäli haastateltavat antavat siihen suostumuksensa. Nauhoitteiden pohjalta on tarkoitus tehdä

litteroinnit haastatteluista. Tällöin haastatteluiden sisältö on huomattavasti tarkemmin dokumentoitavissa ja tuovat sitä kautta lisää tarkkuutta tutkimuksen tuloksiin.

Asiantuntijahaastattelussa pääasiallisena tarkoituksena on selvittää miten tahot tai henkilöt toimivat tutkimuksen kohteena olevan asian mukaan (Hyvärinen, Suoninen & Vuori, 2022). Asiantuntijoina siis tässä tutkimuksessa toimivat eri oppiaineiden aineenopettajat. Aineenopettajat ovat työnsä kautta tekemisissä inklusioon liittyvien asioiden kanssa lähes päivittäin. Puolistrukturoidun haastattelun kautta haastateltavat pääsevät vastaamaan kysymyksiin suhteellisen vapaasti ja laajasti. Tämän tyyppinen jäsentely tekee myös haastattelutilanteesta soljuvamman, jolloin pystytään paremmin välttämään ”hyppimistä” kysymysten välillä ja haastattelun poukkoilemista.

3.1.2 Litterointi

Tutkimuksessa toteutetut asiantuntijahaastattelut ovat litteroituja. Litterointi on puheen ja toiminnan purkamista kirjalliseen muotoon (Kallio 2022). Litteroinnin avulla puheaineistoa on helpompi käsitellä ja sitä kautta tehdä havaintoja kerätystä aineistosta. Haastatteluaineiston analysointi tapahtuu sisällönanalyysin kautta (luku LISÄÄ LOPULLINEN) eli tässä tapauksessa kiinnostuksen kohteena on haastattelujen tuoma asiasisältö. Litteraatio toisin sanoen kuvaa sitä, että mitä tilanteessa tapahtuu (Kallio 2022). Tärkeintä on Kallion mukaan, että litteraatio vastaa kysymykseen ”mitä sanotaan?”

Litteroinnissa tarkkuudella on myös oma roolinsa. Näin ollen tutkimuksen selkeyden ja vastausten asiasisällön luokittelun vuoksi litteroinnissa ei ole huomioitu haastateltavien puheen sisältämiä taukoja, takerteluita ja muita asiasisällön kannalta merkityksettömiä seikkoja. Tutkimuksen läpinäkyvyyden tueksi ja vastausten selkiyttämiseksi ja liittäminen osaksi tutkimusta, on haastattelijan kysymykset myös litteroitu. Kyseinen menettely lisää tutkimuksen laatua ja tekee siitä myös lukijalle helpommin seurattavan (Kallio 2022). Litteroinnin avulla aineistoa on siis helpompi luokitella ja järjestellä (Kallio 2022). Tässä tutkimuksessa haastatteluiden taltiointi on toteutettu älypuhelimien ladattavalla Smart Recorder-sovelluksella, joka on ladattavissa puhelimen omasta sovelluskaupasta. Tämän jälkeen tallenteet on siirretty puhelimesta tietokoneelle, jossa on toteutettu lopullinen litterointi.

3.2 Haastattelukysymykset

Haastattelukysymykset ovat merkittävä osa tutkimuksen aineistoa. Kysymykset myös johdattavat haastattelua eteenpäin ja pitävät paremmin fokuksen tutkittavassa aiheessa. Tässä tutkimuksessa haastattelut on toteutettu puolistrukturoidusti, haastattelukysymykset liitteenä (kts. liite 2). Puolistrukturoitu haastattelu etenee niin, että kaikille tutkimukseen osallistuville haastateltaville esitetään samat kysymykset ja suurin piirtein samassa järjestyksessä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Yllä esitetyt kysymykset ovat samassa järjestyksessä, jossa ne esitettiin tämän tutkimuksen haastateltaville. Ennen haastattelujen toteutusta, lähetin haastattelukysymykset ja infokirjeen haastateltaville etukäteen, jotta he voisivat tutustua niihin etukäteen (Liite 1). Kysymykset ja infokirjeen lähetys tapahtui sähköpostin kautta liitetiedostona. Se miksi kysymykset lähetettiin haastateltaville etukäteen, oli se, että heillä oli aikaa tutustua tutkimuksen aiheeseen ja pohtia etukäteen ilmiötä omassa opetuksessaan. Seuraavaksi haastattelukysymysten tarkoituksia on hieman avattu.

Ensimmäisen haastattelukysymyksen (kysymys 1) tarkoituksena oli selvittää sitä, että kuinka pitkään kyseinen henkilö oli toiminut opetusallalla. Tieto on tarpeellinen siitä syystä, että inklusio-ajattelu on erilaista eri aikakausina, joten tätä kautta haastateltavalla voi olla kokemusta sen tuomista muutoksista työssään. Jälkimmäinen kysymys taas puolestaan tuo esille haastateltavien opettamat oppiaineet. Kysymys 2 aloittaa varsinaisen tutkimusaiheen käsittelemisen. Inklusion määrittelemisen jokaisen haastateltavan kohdalla on välttämätöntä, sillä sitä kautta on mahdollista vertailla haastateltavien kesken sitä, miten jokainen opettaja kokee kyseisen termin ja sen määritelmän. Myös kysymys numero 1 auttaa tämän hahmottamisessa, sillä opettajan kokemus alalla myös määrittelee sitä, miten hän näkee kyseisen ilmiön. Toinen kysymys toimii sikäli myös ikään kuin ”porttina” loppuhaastattelukysymyksille.

Kysymyksien 3 ja 4 tarkoituksena on hahmottaa erityisen ja tehostetun tuen tarpeen oppilaiden määrää opetusryhmissä. Tältä osin on siis tarkoitus pyrkiä havainnoimaan sitä, että osuuko tukea tarvitsevien oppilaiden määrä Tilastokeskuksen tuottamien lukujen tuomaan perspektiiviin. Eli täyttyykö tuo Tilastokeskuksen antama tilasto, että joka viides oppilas tarvitsee tehostettua tai erityistä tukea. Samalla kartoitetaan sitä, että miten Joensuussa

aineenopettajat hahmottavat inklusion oman koulunsa sisällä. Kysymysten avulla on myös mahdollista hieman vertailla sitä, että onko tilanne kaikissa kouluissa sama vai poikkeako jokin valituista kouluista tämän osalta. Kysymys 5 liittyy myös erityisen tuen tarpeen oppilaisiin. Kysymyksen avulla on tarkoitus kartoittaa koulussa työskentelevien erityisopettajien määrää ja sitä, että kuinka helposti tai hankalasti erityisopettajia on saatavilla opettajan oman oppiaineen tunneille. Jatkokysymyksenä on kysymys yhteisopettajuudesta, jolla on tarkoitus selvittää, että käytetäänkö kyseistä menetelmää osana opetusta. Yhteisopettajuutta koskevan kysymyksen kautta on myös mahdollista selvittää sitä, että millaisilla opettajajyhdistelmillä yhteisopettajuutta toteutetaan, jos menetelmää koulussa sovelletaan.

Kysymysten 6 ja 7 tarkoituksena on selvittää sitä, että millaisilla keinoilla tai toimintatavoilla eri oppiaineiden opettajat huomioivat erityisen tuen tarpeen oppilaita. Kysymys numeron 6 tarkoituksena on selvittää keinoja ja tapoja yleisellä tasolla eli minkälaisia konkreettisia keinoja eri opettajat ovat kehittäneet oman opetuksensa yhteyteen, eli mitkä keinot ovat toimivia ja minkä tyyppiset ratkaisut toimivat erilaisten oppilaiden kanssa. Kysymys 7 liittyy puolestaan eriyttämiseen. Kysymyksen tarkoituksena on tarkastella ja selvittää, että eriyttävätkö eri oppiaineiden opettajat opetustaan omilla tunneillansa. Sulkuihin on vielä laitettu erikseen *alaspäin/ylöspäin*- maininta, jonka tarkoituksena on huomioida eriyttäminen molempiin suuntiin haastattelun yhteydessä.

Kysymys 8 liittyy Pohjois-Karjalassa käytössä olevaan paikalliseen opetussuunnitelmaan. Paikallisessa opetussuunnitelmassa on erityisen tuen kohdalla määritelty, että oppilas voi saada omaan oppimiseensa tukea opettajan määrittelemien painoalueiden kautta (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021). Painoalue menetelmän tarkoituksena on, että oppilas keskittyy opiskelussaan hänelle oppiainekohtaisesti määriteltyihin painoalueisiin, jotka kyseisen oppiaineen opettaja on määritellyt. Kysymyksen kautta on tarkoitus siis selvittää, että kuinka yleinen menettely on tutkimuksen piiriin kuuluvissa kouluissa. Yhdeksäs kysymys liittyy myös paikalliseen ja osittain myös valtakunnalliseenkin opetussuunnitelmaan. Paikallisessa opetussuunnitelmassa koulun ja kodin välinen yhteistyö on listattu yhdeksi tukitoimen kulmakiveksi (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021). Kysymyksen avulla on tarkoitus selvittää, että miten kodin ja koulun välinen yhteistyö on koettu haastateltavien opettajien

näkemyksen mukaan. Onko esimerkiksi joidenkin oppilaiden kohdalla tilanne, että huoltajat eivät seuraa koululta tulevia viestejä. Kysymyksessä pyydetään myös haastateltavaa arvioimaan, että mistä tilanne hänen näkemyksensä mukaan mahdollisesti johtuu.

Kysymys numero 10 liittyy tukitoimien arviointi-lomakkeeseen, joka on laadittu opettajan työvälineeksi tuen tarvetta arvioitaessa. Tukitoimien arviointi-lomake löytyy tämän tutkimuksen liitteistä (kts. Liite 2). Kyseinen lomake sisältyi myös infokirjeeseen ja se lähetettiin haastateltaville sähköpostilla toisena liitteenä infokirjeen lisäksi. Lomake on Joensuun seudun OPS2016-verkkosivujen mukaan käytössä Pohjois-Karjalan alueella ja se liittyy siten myös paikalliseen opetussuunnitelmaan ja toimii sitä kautta yhtenä opettajan työvälineenä. Tämän lisäksi tarkoituksena on tiedustella opettajilta sen käyttöön liittyviä asioita. Esimerkiksi tukeeko lomake opettajan työtä ja helpottaako se tuen tarpeen tunnistamisessa ja yksilöimisessä vai koetaanko se tarpeettomana.

Viimeinen kysymys on tulevaisuuteen liittyvä kysymys. Kysymys on tarkoituksella hieman avoimempi kuin muut ja tarkoituksena onkin tarkastella, että miten eri oppiaineiden opettajat näkevät erityisen tuen tarpeen vaativien oppilaiden määrän ja ylipäätään inklusion kehityksen tulevaisuudessa. Apuna kysymyksessä on annettu esimerkkinä juuri erityisopetuksen määrän arvioiminen eli kasvaako erityisopetuksen määrä kouluissa jatkossa vai onko ”huippu” ikään kuin jo saavutettu. Tämän kysymyksen kohdalla myös opettajien kokemus alalta korostunee, sillä pidempään töissä olleet opettajat ovat nähneet kehityksen suunnan jo pidemmältä aikaväliltä. Kysymyksen kautta on myös mahdollista tuoda esiin eri oppiaineiden näkemykset asiassa eli onko oppiaineissa edistytty eri tavalla inklusioperiaatteet huomioiden.

3.3 Opetussuunnitelma Joensuun seutu ja valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma

Yhtenä keskeisenä aineistona tutkimuksessa ovat opetussuunnitelmat. Tutkimuksen liittyessä paikalliseen tasoon eli Pohjois-Karjalaan, on näin ollen syytä tarkastella Joensuun seudun opetussuunnitelmaa ja valtakunnallista opetussuunnitelmaa osana tutkimusaineistoa.

Opetussuunnitelmia tarkastelemalla, on mahdollista vertailla sitä, että miten inklusio periaatteet ja tuen järjestäminen on luonnehdittu näissä opetusta ohjaavissa dokumenteissa.

Joensuun seudulla voimassa oleva opetussuunnitelma on laadittu yhteistyössä seitsemän kunnan kanssa. Nämä kunnat ovat Joensuu, Ilomantsi, Juuka, Liperi, Kontiolahti, Polvijärvi ja Outokumpu (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021). Nykyinen opetussuunnitelma on otettu käyttöön porrastetusti siten, että 7. vuosiluokat on ottanut opetussuunnitelman käyttöön 1.8.2017, 8. vuosiluokat 2018 ja 9. vuosiluokat vuonna 2019. Nykyinen käytössä oleva opetussuunnitelma koski vuonna 2019 14 336 oppilasta (Tilastokeskus 2019). Joensuun seudulla käytössä olevan opetussuunnitelman rakenne muodostuu valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteista, Joensuun seudun omasta opetussuunnitelmasta, kunnan opetussuunnitelmasta ja koulukohtaisesta vuosisuunnitelmasta (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021). Kunnan opetussuunnitelman tehtävänä on tarvittaessa tarkentaa seudun omaa käytössä olevaa opetussuunnitelmaa. Vastaavasti koulukohtainen vuosisuunnitelman tehtävänä on tarkentaa opetussuunnitelman käytännön toteutumista.



<=Kuva 2



Kuva 3 =>

Kuva 2. Joensuun seutu Suomessa. Kuvan lähde: Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut.

Kuva 3. Joensuun seutu ja käytössä olevan seudun opetussuunnitelman piiriin kuuluvat kunnat. Kuvan lähde: Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut.

Joensuun seudulla noudatettavassa opetussuunnitelmassa sovelletaan kolmiportaisen tuen mallia, joka muodostuu kolmesta tasosta, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilashuoltoon ja koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön liittyvät osuudet on opetussuunnitelmassa laadittu yhteistyössä kuntien opiskeluhoillon ja monialaisten ryhmien kanssa (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021). Opetussuunnitelman tekoon on osallistunut myös koulujen henkilökunta suunnitelman laatimiseen ja suunnitelman toteutumista arvioidaan ja kehitetään kouluissa yhdessä oppilaiden, heidän huoltajiensa ja koulun henkilökunnan kanssa. Arviointiin ja kehittämiseen osallistuvat myös Joensuun seudun pedagoginen ryhmä ja seudun sivistystoimenjohtaja. Kehittämistyötä ohjaa koulujen saama palaute (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021).

Joensuun seudun opetussuunnitelmassa tavoitteet on määritelty kaikille yhteisiksi. Opettajan autonomia korostuu myös paikallisessa ops:ssa toteamalla, että opettaja suunnittelee opetettavat asiat ja työskentelytavat (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021). Paikallisessa opetussuunnitelmassa todetaan myös seuraavasti: ”*Oppilaalla on oikeus saada oppimiseensa tukea, kuten eriyttämistä, tukiopetusta tai osa-aikaista erityisopetusta.*” (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021). Näiltä osin siis eri tukimuotoja on mainittu paikallisessa opetussuunnitelmassa. Paikallinen ops nostaa esille eriyttämisestä myös esille menetelmän, johon eriyttämistä on mahdollista soveltaa. Menetelmästä käytetään termiä painoalueiden määrittely (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021). Termillä tarkoitetaan sitä, että oppilas keskittyy hänelle määriteltyihin painoalueisiin. Menetelmän tavoitteena on auttaa oppilasta haltuun ottamamaan opinnoissa etenemisen kannalta välttämättömät sisällöt (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021). Tiettyihin painoalueisiin keskittymällä oppilaan voimavarat vahvistavat tämän oppimaan oppimisen taitojaan. Tätä menetelmää on kuitenkin mahdollista käyttää vain silloin, kun oppilas kuuluu tehostetun tai erityisen tuen piiriin (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021). Painoalueet määrittelevät tässä tapauksessa oppilasta opettava opettaja ja ne määrittellään oppilaan oppimissuunnitelmaan tai HOJKS:issa niiden oppiaineiden kohdalla, joissa oppimäärää ei ole yksilöllistetty (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021).

Painoalueiden määrittämisessä taustalla on kuitenkin valtakunnallinen opetussuunnitelma ja sen määräämät oppilaan oman vuosiluokan mukaiset tavoitteet ja keskeisimmät sisällöt eli niin

kutsutut ydinsisällöt (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021). Näin ollen oppilaalla on oman vuosiluokkansa mukaiset tavoitteet, joten esimerkiksi aikaisempien vuosiluokkien tavoitteet tai sisällöt eivät voi olla painoalueen menetelmän kohteena. Opetussuunnitelmaan on myös kirjattu erikseen se, miten painoalueittain tapahtuva opiskelu eroaa yksilöllistetyistä opetuksesta. Ero näiden välillä on varsin selkeä, sillä yksilöllistetty opetus eroaa painoalue opiskelusta siten, että yksilöllistämässä on samalla kyse myös tavoitetason madaltamisesta (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021).

Toisena tutkimuksen kannalta keskeisenä dokumenttina on Suomessa käytössä oleva valtakunnallinen opetushallituksen laatima perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelmassa todetaankin seuraavasti: ”*Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle.*” (Opetushallitus 2014). Näiltä osin siis tasa-arvon, kasvun, kehityksen ja oppimisen käsitteet on tuotu esille jo heti ensimmäisessä kappaleessa, joten tämän perusteella voidaan todeta, että opetussuunnitelmaa laatiessa, on erilaiset oppilaat huomioitu sen sisällössä.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalla on perusopetuslain- ja asetuksen sekä valtioneuvoston antama asetus tavoitteista ja tuntijaosta (Opetushallitus 2014). Opetussuunnitelman tehtävänä on tukea ja ennen kaikkea ohjata opetuksen järjestämistä sekä koulutyötä. Näiden lisäksi opetussuunnitelman tulee edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista (Opetushallitus 2014). Yhdenvertaisuus painotus opetussuunnitelmassa tukee myös edellistä päätelmää siitä, että opetuksessa ja opetuksen järjestämisessä tulisi huomioida kaikenlaiset oppilaat.

3.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi menetelmänä ja sen käyttö tässä tutkimuksessa

Sisällönanalyysi soveltuu hyvin tekstimuotoisen aineiston analysoimiseen. Haastatteluiden litteroiminen helpottaa sisällönanalyysi menetelmän käyttöä ja tekstimassasta on siten helpompi eritellä esimerkiksi yhteneväisiä mielipiteitä tai saman aihepiirin ympärille kytkeytyviä teemoja. Sisällönanalyysi soveltuu myös hyvin opetussuunnitelmien ja

litteroitujen haastatteluaineistojen tarkempaan analysoimiseen ja vertailemiseen, sillä ne ovat tekstimuotoisia dokumentteja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Sisällönanalyysi mahdollistaa myös dokumenttien objektiivisen ja systemaattisen tarkastelun (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysin pääasiallinen tarkoitus on saada kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa.

Sisällönanalyysissa etsitään analysoitavista teksteistä syvempää merkitystä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa aineistona toimii koulujen opetussuunnitelmat ja haastateltujen aineenopettajien litteroidut haastattelut. Vastaavasti menetelmänä käytetyn sisällönanalyysin tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä eli tässä tapauksessa inklusiota Pohjois-Karjalaisissa kouluissa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän lisäksi analyysin tarkoituksena on Tuomen ja Sarajärven mukaan luoda aineistosta sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysissä pyritään siis järjestämään tutkimusaineistoa tiiviiseen ja selkeään muotoon niin, että sen tuoma informaatio säilyy (Tuomi & Sarajärvi). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on tuottaa lisää tietoa inklusiosta aineenopettajien kokemusten ja heidän käyttämiään tukitoimenpiteitä oppitunneilla erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Ja miten aineenopettajat ymmärtävät inklusion käsitteenä.

Sisällönanalyysin käyttö tässä tutkimuksessa:

Tutkimuksessa sisällönanalyysi on aineistolähtöistä, johon päätin soveltaa Tuomen ja Sarajärven teoksessa Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi, esiteltyä kolmivaiheista prosessia. Prosessin on ennen Tuomea ja Sarajärveä määritellyt yhdysvaltalaiset tutkijat Matthew Miles ja Michael Hubermann vuonna 1994 (Tuomi & Sarajärvi 2018). Ennen analyysiprosessin aloittamista, on analyysille määritettävä yksikkö. Tässä tapauksessa analyysiyksikköinä toimivat tutkimuskysymyksistä esiin nousevat teemat eli inklusion käsite sekä toimintatavat opetuksessa. Analyysin prosessin ensimmäisessä vaiheessa tapahtuu aineiston redusoiminen eli pelkistäminen. Tässä tapauksessa pelkistäminen tarkoittaa sitä, että kerätystä aineistosta poistetaan tutkimuksen kannalta epäoleelliset asiat (Tuomi & Sarajärvi 2018). Eli kerätystä ja litteroidusta haastatteluaineistosta poistetaan tutkimuskysymysten kannalta merkityksetön materiaali. Tämän jälkeen jäljelle jää tutkimuksen kannalta oleellinen aineisto.

Aineiston pelkistämisen jälkeen jäljelle jäänestä aineistosta etsitään eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia sisältäviä käsitteitä. Tätä prosessin toista vaihetta kutsutaan aineiston klusteroinniksi eli ryhmittelyksi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän jälkeen ryhmitellyistä käsitteistä on tarkoitus luoda luokkia. Tässä tutkimuksessa luokittelu on tehty inklusion käsitteen pohjalle, eli miten haastateltavat ymmärtävät käsitteen. Tämän lisäksi luokittelua on käytetty opetusmenetelmien, tukitoimien, kodin ja koulun välisen yhteistyön, oppilasmäärien, erityisopettajien saatavuuden, yhteisopettajuuden, eriyttämisen ja painoalueiden määrittämisen yhteydessä. Myös opettajien näkemyksiä erityisopetuksen määrästä tulevaisuudessa, on tehty oma luokittelunsa. Ryhmittelyn jälkeen Tuomi ja Sarajärven teoksessa tulee käsitteellistämisen vaihe eli abstrahointi. Käsitteellistämisen tutkimuksen tiedon pohjalta luokitelluista ilmauksista, on tarkoitus luoda käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Näiden luotujen käsitteiden avulla on siis pyrkimys luoda kuvaus tutkimusaineistosta.

4. Tulokset

4.1 Haastateltujen taustatiedot

Haastatellun numero	Lyhenne tekstissä	Opetettavat aineet ja kelpoisuudet	Kokemus alalta (vuosina)	Opetuspaikka
Haastateltu 1	H1	biologia, maantieto	27 vuotta	yläkoulu (luokat 7-9)
Haastateltu 2	H2	fysiikka, matematiikka, kemia, tietotekniikka	30 vuotta	yläkoulu (luokat 7-9)
Haastateltu 3	H3	englanti, ruotsi	34 vuotta	yläkoulu (luokat 7-9)
Haastateltu 4	H4	Kuvataide, terveystieto	13 vuotta	yläkoulu (luokat 7-9)

Jokaisen luvun alussa on haastatteluiden lainauksista tehty taulukoita, jotka toimivat tiivistelminä kyseisestä aihepiiristä. Tämän jälkeen kappaleissa esiintyvissä lainauksissa on pääkohtia korostettu aina kunkin haastateltavan kohdalla.

4.2 Näkemykset inklusion käsitteestä ja oppilasmäärät luokissa

Näkemys inklusiosta	Tiivistelmä
Sillä (inkluisio) on pyritty siihen, että noita pienryhmiä ei juuri ole.”	Ei omia erillisiä pienryhmiä tuen piirissä oleville oppilaille
“Erityisoppilaat joilla on jotain oppimisen kanssa erinäkösiä haasteita joko omista fyysisistä ominaisuuksista tai sitten muutoin niin heidät sitten tavallaan sijoitetaan perusryhmien mukaan.”	Erityisoppilaat mukana muun yleisopetusryhmän kanssa
“Kaikki sen saman ikäryhmän oppilaat laitetaan niinku samaan ryhmään.”	Kaikki saman ikäryhmän oppilaat samassa ryhmässä
“Miun oppiaineen näkökulmasta tarkoittaa sitä, että kaikki on samassa tilassa ja sitten koitetaan pärjätä.”	Kaikki oppilaat samassa tilassa

Haastateltavien näkemykset inklusiosta olivat keskenään varsin yhteneväisiä. Kaikki haastateltavat korostivat, että kaikki oppilaat opiskelisivat yhdessä samassa luokassa, eikä tukea tarvitsevia oppilaita olisi sijoitettu omiin pienluokkiinsa. Haastateltavien keskuudessa nousi esille myös erilaiset oppilaat. He mainitsivat tavallisten oppimisvaikeuksien lisäksi fyysiset ominaisuudet oppilaissa, jotka vaikuttavat oppilaan oppimiseen luokassa. Tämän lisäksi yhdellä haastateltava halusi tarkentaa haastattelun aikana, että kuuluuko inklusioperitaatteeseen myös kuurot, näkövammaiset sekä liikuntavammaiset oppilaat.

*“Sillä (inkluisio) on pyritty siihen, että noita **pienryhmiä ei juuri ole.**”*

Ote H1 haastattelusta.

*“Erityisoppilaat joilla on jotain oppimisen kanssa erinäkösiä haasteita joko omista fyysisistä ominaisuuksista tai sitten muutoin niin heidät sitten tavallaan **sijoitetaan perusryhmien***

mukaan, että opiskelevat sitten muitten oppilaitten joukossa normiluokissa. Näin käsittäsin itse sen inklusion.”

Ote H2 haastattelusta, joka korosti inklusiossa myös oppilaan fyysisiä ominaisuuksia.

“Kaikki sen saman ikäryhmän oppilaat laitetaan niinku samaan ryhmään.”

Ote H3 haastattelusta.

Kaksi haastateltavaa painottivat näkemyksessään myös kaikille oppilaille yhteistä opetustilannetta, eli varsinaisia pienluokkia tai pienryhmiä ei olisi, vaan kaikki opiskelisivat samassa tilassa. Haastateltava totesi myös hyvin suoraan, että hänen oppiaineessaan (kuvataide) kaikki oppilaat ovat lähes poikkeuksetta samassa tilassa.

“Miun oppiaineen näkökulmasta tarkoittaa sitä, että kaikki on samassa tilassa ja sitten koitetaan pärjätä.”

Ote H4 haastattelusta.

Yksi haastateltavista kuitenkin korosti, että inklusio itsessään ei kuitenkaan poista pienluokkien tarvetta kouluissa. Samainen haastateltava korosti myös oppilaan etua ja kyseenalaisti myös inklusion toimivuutta kaikissa tilanteissa. Haastateltavan oman näkemyksen mukaan inklusioperiaate kuitenkin oli toiminut useimmiten hänen työuransa aikana. Kysymyksen yhteydessä myös yksi haastateltava pohti, että kuuluvatko liikuntarajoitteiset, sokeat ja kuurot inklusion käsitteen piiriin.

“Se inklusio ei poista pienryhmien tarvetta.”

Ote H1 haastattelusta.

Opettajien vastaukset siihen, että miten he määrittelevät inklusion käsitteen, olivat siis tältä osin yhteneväisiä. Kaikki haastateltavat korostivat sitä, että kaikki oppilaat opiskelevat samassa luokassa, riippumatta siitä, että millaista tukea he tarvitsevat. Vastaukset myös kattoivat varsin laajasti erilaisten oppilaiden tarpeet ja taustat. Näin ollen haastateltavat eivät keskittyneet pelkästään johonkin tiettyyn piirteeseen, vaan huomioivat inklusion koskevan kaikkia oppilaita. Toisen haastattelukysymyksen kohdalla esiin nousi myös integraation termi, jota haastateltava käytti ilmeisesti synonyymina inklusiolle.

4.2.1 Oppilas- ja tukea tarvitsevien oppilaiden määrät luokissa

Haastateltavan arvio opetusryhmän koosta oman oppiaineensa opetusryhmistään	Valtakunnallinen keskiarvo Tilastokeskus 2021	Opettajan arvio ja valtakunnan keskiarvon suhde
20-24 oppilasta/per ryhmä biologia, maantieto	20 oppilasta/per ryhmä	Oppilasmäärä ylittää keskiarvon vähintään kerran viikossa
20-22 oppilasta/per ryhmä fysiikka, kemia, matematiikka, tietotekniikka	20 oppilasta/per ryhmä	Oppilasmäärä ylittää keskiarvon vähintään kerran viikossa
24 oppilasta/per ryhmä englanti, ruotsi	20 oppilasta/per ryhmä	Oppilasmäärä ylittää keskiarvon vähintään kerran viikossa
20-26 oppilasta/per ryhmä kuvataide, terveystieto	20 oppilasta/per ryhmä	Oppilasmäärä ylittää keskiarvon vähintään kerran viikossa

Erityistä ja tehostettua tukea Pohjois-Karjalan maakunnassa sai vuonna 2020 3341 oppilasta (Tilastokeskus 2020). Koko Pohjois-Karjalan oppilasmäärästä kyseinen määrä vastaa 23 prosenttia peruskoulun oppilaista. Näin ollen haastateltavilta opettajilta tiedusteltiin heidän opetusryhmiensä kokoa, eli montako oppilasta heillä on luokassa. Tämän lisäksi heiltä kysyttiin, että onko heidän opetettavan aineen opetusryhmissä erityisoppilaita. Kysymyksen tarkoituksena on verrata saatuja lukuja valtakunnan keskiarvoihin sekä Pohjois-Karjalan lukuihin. Alla olevaan taulukkoon on koottu Pohjois-karjan ja koko Suomen luvut erityisen ja tehostetun tuen piiriin kuuluvista oppilaista. Suluissa oleva prosenttiluku kertoo, paljonko kyseinen oppilasmäärä on suhteutettuna alueen (Pohjois-Karjala) ja koko maan oppilasmäärään.

Tuen tyyppi	Pohjois-Karjala	Koko Suomi
Tehostettu tuki	2094 oppilasta (14,4 %)	69 300 oppilasta (12,2 %)
Erityinen tuki	1247 oppilasta (8,6 %)	51 100 oppilasta (9 %)
Yhteensä tehostettua ja erityistä tukea saaneet oppilaat	3341 oppilasta (23 %)	120 400 oppilasta (21,3 %)

Jokainen haastateltava opetti useampaa ryhmää ja jokaista yläkoulun luokka-astetta seitsemännestä yhdeksänteen luokkaan. Oppilasmäärät vaihtelivat jokaisen haastatellun kohdalla hieman. Biologiaa ja maantietoa opettanut opettaja (H1) arvioi, että hänellä on luokassa keskimäärin 20 oppilasta, mutta osalla viikon oppitunneista oppilasmäärä nousee 24:ään, sillä osa oppitunneista on yhdistetty kahden saman luokka-asteen kanssa. H2 taas puolestaan arvioi omiksi ryhmäkoikseen 20 ja 22. Haastateltava 2 kertoi, että tyypillisesti matematiikan tunneilla on enemmän oppilaita ryhmässä kuin fysiikassa ja kemiassa. Fysiikan ja kemian oppiaineiden yhteydessä H2 mainitsi erojen johtuvan siitä, että fysiikassa ja kemiassa heidän koulussaan on käytössä jakoryhmä-periaate, jonka vuoksi 20 oppilasta enempää ei voi olla luokassa, jotta kyseisten oppiaineiden tunnilla tehtävät demot sujuvat turvallisesti.

H3 arvioi puolestaan oman ryhmäkokonsa 24:ään oppilaaseen. Suurimmassa ryhmässä hän laski olevan peräti 26 oppilasta. H4 ilmoitti omiksi luokkakoikseen 20, 24 ja 26 riippuen opetettavasta ryhmästä. Kuvataiteen oppiaineen kohdalla merkittävä poikkeus oli se, että kyseinen oppiaine on pakollista vain yläkoulun seitsemännellä luokalla, joten oppilasmäärät luokissa olivat hyvin vaihtelevia. Suurimmat ryhmät kuvataiteen kohdalla olivat pääasiassa seitsemänsien luokkien ryhmät.

Tukea tarvitsevia oppilaita oli jokaisen haastatellun aineenopettajan ryhmässä. Vastaavasti erityisryhmiä tai -ryhmää ei ollut yhdelläkään haastateltavista. Kaikki haastateltavat kertoivat, että heillä on osalla oppitunneista mukana TUPA-oppilaita. TUPA-oppilaat opiskelevat kyseisessä koulussa osan ajasta yleisopetuksen ryhmässä eri oppiaineissa ja osan ajasta he opiskelevat omassa pienryhmässä koulun erityisopettajan kanssa. TUPA- luokka on tässä kyseisessä koulussa siis klinikkamuotoinen kuntouttava pienryhmä. TUPA-oppilaiden lisäksi haastateltavat sanoivat, että heidän tunneillaan on myös satunnaisesti mukana JOPO-oppilaita. JOPO-oppilailta tarkoitetaan joustavan perusopetuksen piirissä olevia oppilaita. Opetushallitus on määritellyt joustavan perusopetuksen tavoitteiksi ehkäistä perusopetuksen keskeyttämistä, syrjäytymisen ehkäisyn ja oppilaan opiskelumotivaation ja elämänhallinnan vahvistamisen (Opetushallitus 2022). Joustavan perusopetuksen toteuttaminen vaihtelee kuitenkin kunnittain ja kouluittain. Tukea tarvitsevien oppilaiden määrä vaihteli hieman opetusryhmittäin ja oppiaineittain. Tavallinen määrä oli 2-5 erityisen tai tehostetun tuen piiriin kuuluvaa oppilasta per opetusryhmä.

Haastateltava 2 kertoi, että hänellä on osassa opetettavista ryhmistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tukea tarvitsevat oppilaat olivat pääasiassa mukana matematiikan tunneilla, mutta vastaavasti fysiikan ja kemian oppiaineiden ryhmissä heitä oli vähemmän. Tarkkaa tukea tarvitsevien oppilaiden määrää per opetusryhmä, hän ei haastattelussa kertonut.

H3 taas puolestaan kertoi, että hänen oppiaineensa ryhmässä on keskimäärin yksi oppilas, jolla on oppimisen vaikeuksia ja tehostetun tuen piirissä olevia oppilaita hänellä oli opetusryhmästä riippuen 4-5 oppilasta per opetusryhmä. Haastateltava 4 luokassa oppitunneilla olivat mukana kaikki kyseiseen luokkaan kuuluvat oppilaat. Eli opetustilassa olivat mukana TUPA-oppilaat sekä muut erityistä tukea saavat oppilaat. H4 arvioi, että hänen opetusryhmissään oli keskimäärin noin 3-5 oppilasta, jotka kuuluisivat erityisen tai tehostetun tuen piiriin.

Kysymykseen opetusryhmien koista, voi todeta, että valtakunnallinen keskiarvo eli 20 oppilasta per opetusryhmä toteutuu lähinnä vain fysiikan ja kemian sekä osalla biologian ja maantiedon oppiaineiden kohdalla. Vastaavasti muissa oppiaineissa oppilasmäärä oli valtakunnan keskiarvoa suurempi. Suurin määrä joka tutkimuksessa selvisi, oli 26, joka on noin 30 prosenttia valtakunnan keskiarvoa suurempi. Yhdistävänä tekijänä haastateltavien kesken oli se, että kaikilla heillä oli opetettavia ryhmiä, joihin oli sijoitettu TUPA-oppilaita. Kun haastateltavien ilmoittamat määrät suhteutetaan valtakunnan keskiarvoon, voidaan todeta, että keskiarvollinen ryhmäkoko yleisopetuksen ryhmässä ylittyy jokaisen opettajan kohdalla vähintään kerran viikossa. Muutamalla opettajalla, jopa useamman kerran viikossa. Vastaavasti niin erityisen kuin tehostetun tuen piiriin kuuluvien oppilaiden lukema eri oppiaineissa oli hyvin lähellä valtakunnan keskiarvoa eli luokassa oli noin viisi (5) oppilasta, jotka lukeutuivat taulukon mukaisiin ryhmiin.

4.3 Oppilaiden tuki luokassa ja erityisopettajien saatavuus

Näkemyks oppilaiden saamasta tuesta luokassa	Tiivistelmä
<p>“Se perustuki kyllä, mutta sitten tässä kuitenkin ollaan yläkoulussa ja pitäis ite pyytää sitä tukea sillon ku tarvii.” ja</p> <p>“Jos aatellaan inklusoituja oppilaita niin myös muutkin oppilaat tarvii tukee ja tuota se ohjaajan työpanos vaikka hän on periaatteessa inklusio-oppilaiden mukana, niin kyllä se sitten leviää muihinkin.”</p>	<p>Perustuen saa luokassa ja oppilaan tulee itse pyytää tukea ja</p> <p>Koulunkäynninohjaajan tuki tärkeä ja hänen tarjoama tuki leviää muihinkin oppilaisiin</p>
<p>“Tuo erityisopettajan resurssit meillä aika vähänen.”</p>	<p>Erityisopettajan resurssit liian vähäiset</p>
<p>“Mutta ne käytösongelmaiset tarvis minun mielestä vähän enemmän tukea.”</p>	<p>Käytösongelmallisille enemmän tukea</p>
<p>“Mulla menee aika pitkään ennen ku mä opin ees tuntee nimet ja saati sitten kartottaa niitä tuen tarpeita sitten.” ja</p> <p>“He (oppilaat) on eteviä myös vieraalta aikuiselta piilottamaan omia tuen tarpeita.”</p>	<p>Oppilaidentuntemus vie aikaa ja hidastaa tukitoimien kartoittamista ja</p> <p>Oppilaat hyviä piilottamaan omia tuen tarpeita opettajalta</p>

Haastateltavilta kysyttiin myös heidän kokemustaan siitä, että saavatko kaikki oppilaat tarvitsemansa tuen luokassa haastateltavien oppiaineissa. Haastateltavat nostivat esiin monia eri asioita oppilaiden tukemiseen liittyen. H1 sanoi kokevansa niin, että kaikki saavat luokassa perustuen, mutta korosti sitä, että yläkoulussa oppilaan tulisi jo osata itse pyytää tukea, kun kokee tarvitsevänsä sitä.

*“Se **perustuki** kyllä, mutta sitten tässä kuitenkin ollaan yläkoulussa ja pitäis ite pyytää sitä tukea sillon ku tarvii.”*

Ote H1 haastattelusta.

Kysymyksen yhteydessä esille nostettiin myös koulunkäynninohjaajien tuoma tuki luokassa. Yksi haastateltava totesikin, että ohjaajien tuki ei rajaudu pelkästään tuen piirissä oleviin oppilaisiin, vaan kaikki luokassa olevat oppilaat hyötyvät koulunkäynninohjaajan tuesta tunneilla.

*“Jos aatellaan inklusoituja oppilaita niin myös muutkin oppilaat tarvii tukea ja tuota se ohjaajan työpanos vaikka hän on periaatteessa inklusio-oppilaiden mukana, niin **kyllä se sitten leviää muihinkin.**”*

Ote H1 haastattelusta.

H1 nosti tämän kysymyksen yhteydessä esille tarkemmin erilaisia tuen tarpeen oppilaita. Hän mainitsi laaja-alaisen erityisopetuksen piirissä olevat oppilaat sekä S2-oppilaat eli Suomi toisena kielenä opiskelevat oppilaat. Vaikka haastateltava 1 totesikin oppilaiden saavan luokassa perustuen, niin hän myös korosti, että parannettavaa löytyy myös. Hän totesi, että suuri määrä erilaisia tuen muotoja voi pahimmillaan johtaa hajanaisuuteen, jonka seurauksena oppilas ei koe tunnetta kuuluvansa oikein mihinkään ryhmään.

*“Mutta pahimmillaan se johtaa siihen **hajanaisuuteen**, että on se oma ryhmä ja kolme-neljä tukiryhmää jossa käy.”*

*“Se loputon **hajottaminenkaan ei oo hyväksi.** Että se oppilas ei oo oikeen kotonaan missään.”*

Otteet H1 haastattelusta.

Haastateltava 2 puolestaan totesi, että tukea on tarjolla oppilaille niin paljon kuin mahdollista, mutta hän ei pystynyt arvioimaan sen tarkemmin, että saavatko kaikki oppilaat luokassa tarvitsemansa tuen. H2 painotti kysymyksen kohdalla hyvin vahvasti erityisopettajan roolia ja resurssia. Hän kertoi, että erityisopettaja on koulussa täystyöllistetty, eikä sen vuoksi erityisopettajan antama tuki riitä kaikille sitä tarvitseville oppilaille. Hänen oppilaistaan muutama kävi erityisopettajan luona kerran viikossa matematiikan oppiaineessa.

*“Tuo **erityisopettajan resurssit** meillä aika **vähänen.**”*

Ote H2 haastattelusta.

Haastateltava 3 oli sitä mieltä, että tukea kyllä saa, mutta sitä voisi olla enemmänkin tarjolla oppilaille. H3 nosti kysymyksen yhteydessä esille myös oppilaat, joilla on käyttäytymisen ja keskittymisen kanssa ongelmia oppitunneilla, että heillekin olisi hyvä saada tukea oppituntien aikana. Haastateltava 3 oli kuitenkin tyytyväinen siihen, että seitsemännellä luokalla olevilla oppilailla on yksi tunti viikossa jakotunti, jossa osa oppilaista on kotitalouden tunnilla ja osa englannin tunnilla, jolloin oppilasmäärä on pienempi luokassa. Tämä jako haastateltavan mielestä helpotti tuen antamista luokassa. Myös hänen oppilasryhmässään oli muutama oppilas, jotka kävivät säännöllisesti kerran viikossa erityisopettajan luona. Haastateltava totesi myös, että erityisopettajan luona käyvät oppilaat kuuluivat lähes poikkeuksetta erityisen tai tehostetun tuen piiriin.

*“Mutta ne **käyttöongelmaiset** tarvis minun mielestä **vähän enemmän tukea.**”*

Ote H3 haastattelusta.

Haastateltava 4 totesi suoraan heti kysymyksen aluksi, että kaikki oppilaat eivät hänen oppiaineessaan saa tarvitsemaansa tukea. Syynä tähän oli suuri oppilasmäärä niin luokassa kuin yleisesti hänen oppiaineensa opetuksen piirissä. Tämän lisäksi aikaresurssit olivat H4:n mukaan liian vähäiset, sillä kuvataiteen oppiainetta oli hänen luokillaan vain kerran viikossa. Näin ollen H4 kertoikin, että pelkästään oppilaiden tunteminen ja jopa kaikkien nimien muistaminenkin vei jo aikaa. Ajan vähäisyys heijastui haastateltavan mukaan myös suoraan siihen, että hänen oli myös hankala kartoittaa tukea tarvitsevia oppilaita opetusryhmissä. H4 totesi myös, että oppilaat ovat hyviä piilottamaan mahdollisen tuen tarpeitaan vieraalta aikuiselta. Tämänkin vuoksi tuen tarpeen kartoittaminen vie vielä aikaa.

*“Mulla menee aika pitkään ennen ku mä opin **ees tuntee nimet** ja saati sitten **kartottaa niitä tuen tarpeita sitten.**”*

*“He (oppilaat) on **eteviä myös vieraalta aikuiselta piilottamaan omia tuen tarpeita.**”*

Otteita H4 haastattelusta.

4.3.1 Erityisopettajien saatavuus ja yhteisopettajuuden soveltaminen

Näkemykset erityisopettajaresurssista	Tiivistelmä
<p>“Omalla kohdallani koen saavani, mutta erityisopetus on kyllä aika kuormitettu tällä hetkellä pitkin kaupunkia.” ja</p> <p>“Meillä on tässä tasan yks erityisopettaja, jolla on sitten eri luokista sitä porukkaa.”</p> <p>“Resurssiopettajasysteemi... Semmostahan tarviis kovasti ehtomasti. Ohjaaja on ohjaaja, mutta se resurssiopettaja ois pykälän eteenpäin ja silloin se tukikin parantuis ihan olennaisesti”</p>	<p>Kokee saavansa tukea, mutta erityisopettajaresurssi hyvin kuormittunutta ja</p> <p>Koulussa vain yksi erityisopettaja. Resurssiopettajasysteemi olisi tarpeellinen osa oppilaiden tuen kannalta</p>
<p>“Joo ei aina ei oo saatavilla tarvittaessa. Se on vaan tosiasia ihan niin ku niin paljon tarvetta ku on niin ei oo saatavilla.”</p>	<p>Erityisopettajaa ei aina saatavilla tarpeeseen nähden</p>
<p>“Ideaalinen tilanne olis että ois oma erityisopettaja seiskaluokkalaisille, kasiluokkalaisille ja ysiluokkalaisille.” ja</p> <p>“Jokaiselle oma niin niitä riittäis sitten enemmän näihin hankaliin aiheisiin, matikkaan ja kieliin.” ja</p> <p>“Erityisopettaja on aikalailla työllistetty tuolla kasien ja ysien kanssa.”</p>	<p>Jokaiselle luokka-asteelle oma erityisopettaja olisi ideaali ja</p> <p>Erityisopettajan resurssit riittäisivät paremmin hankaliin oppiaineisiin ja</p> <p>Erityisopettaja lähes täystyöllistetty</p>
<p>“Mulla on se koulunkäynninohjaaja apuna tässä, mut muuten oon ihan yksin.”</p>	<p>Koulunkäynninohjaaja apuna, mutta muuten yksin luokassa</p>

Haastattelukysymyksellä numero viisi, pyrittiin kartoittamaan erityisopetuksen resurssia sekä yleisesti yhteistyötä aineenopettajien ja erityisopettajien kesken, joten kysymys yhteisopettajuudesta oli mielestäni hyvä liittää tämän kysymyksen yhteyteen. Kaikki haastateltavat korosteivat, että erityisopetuksen resurssit ovat liian vähäiset sen tarpeeseen

nähdessä. Haastateltava 1 totesi, että paikoittain hän saa hyvin neuvoteltua tukea tarvitsevalle oppilaalle erityisopettajan tuen, mutta totesi heti perään, että erityisopetus on hyvin kuormitettua koko kaupungin alueella. Yleisesti ottaen kaikki haastateltavat totesivat, että erityisopetus on Joensuun alueella hyvin kuormitettua, jonka vuoksi myöskään yhteisopettajuuden harjoittaminen oppitunneilla ei ole mahdollista, sillä erityisopettajien aika menee pitkälti erityisen tai tehostetun tuen oppilaiden tukemiseen omassa pienryhmässä. Kaikki haastateltavat myös olivat yhtä mieltä siitä, että erityisopetusresurssi on liian vähäinen ja sitä tulisikin lisätä, jotta oppilaiden tuen tarve saataisiin täytettyä.

*“Omalla kohdallani koen saavani, mutta **erityisopetus on kyllä aika kuormitettu tällä hetkellä pitkin kaupunkia.**”*

Ote H1 haastattelusta.

H1 kertoi myös, että koululla on vain yksi erityisopettaja tällä hetkellä ja painotti, että kyse on pitkälti resurssikysymyksestä. Pienen erityisopettaja resurssin lisäksi haastateltava 1 otti puheeksi resurssiopettajansysteemin, jonka tarve koulussa olisi suuri. Resurssiopettajan tuoma lisä parantaisi hänen mukaansa luokassa annettavan tuen määräkin paranisi. Ongelmana kuitenkin kyseisessä systeemissä on se, että resurssiopettajat palkataan monesti vain lyhyiksi pätkiksi kouluun, jolloin jatkuvuus resurssiopettajan ja oppilaiden välille syntynyt suhde kärsii.

*“Meillä on tässä **tasan yks erityisopettaja**, jolla on sitten eri luokista sitä porukkaa.”*

*“**Resurssiopettajajärjestelmä... Semmostahan tarvii kovasti ehottomasti. Ohjaaja on ohjaaja, mutta se resurssiopettaja ois pykälän eteenpäin ja silloin se tukikin parantuis ihan olennaisesti**”*

*“Oppilas kerkee ehkä kiintyä siihen **resurssihenkilöön** ja tuota sitten se katkeekin”*

*“Eli sitä **jatkuvuutta kaipais** siinä ehottomasti”*

Otteita H1 haastattelusta.

Haastateltava 2 totesi suoraan heti alkuun, että erityisopettajaa ei ole aina saatavilla tarvittaessa. Välillä erityisopettaja oli kuitenkin ollut tunnilla mukana, mutta kyseinen toiminta oli hyvin harvinaista H2 opetettavine oppiaineiden kohdalla.

*“**Joo ei aina ei oo saatavilla tarvittaessa. Se on vaan tosiasia ihan niin ku niin paljon tarvetta ku on niin ei oo saatavilla.**”*

Ote H2 haastattelusta.

H3:n näkemys erityisopettajien tarpeesta oli se, että jokaisella yläkoulun luokka-asteella tulisi olla oma erityisopettaja. Tämänhetkinen tilanne koulussa, jossa hän opettaa on se, että tarjolla on vain yksi erityisopettaja, joten hänkin totesi muiden haastateltavien tapaan, että erityisopettaja on täystyöllistetty. H3 myös korosti, että erityisopettajan tarve on suuri hankalien oppiaineiden kohdalla eli kielissä ja matematiikassa. Myös H3 painotti, että erityisopettajien tarve on resurssikysymys.

“Ideaalinen tilanne olis että ois oma erityisopettaja seiskaluokkalaisille, kasiluokkalaisille ja ysiluokkalaisille.”

“Jokaiselle oma niin niitä riittäis sitten enemmän näihin hankaliin aiheisiin, matikkaan ja kieliin.”

“Erityisopettaja on aikalailta työllistetty tuolla kasien ja ysien kanssa.”

Otteita H3 haastattelusta.

Yhteisopettajuus erityisopettajan ja aineenopettajan välillä koettiin kaikkien haastateltavien kesken hyvin vähäiseksi tai olemattomaksi. H1 viittasi siihen, että koulussa oli vain yksi erityisopettaja, joten yhteisopettajuus oli jo sen vuoksi lähes mahdotonta, sillä erityisopettajan aika menee erityisopetuksessa olevien oppilaiden opettamiseen. H2 puolestaan kertoi, että välillä erityisopettaja on mukana tunneilla, mutta opetus on siitä huolimatta erotettu siten, että erityisopettaja on mukana tunnin alussa, seuraten opetustilanteen, jonka jälkeen hän on vetäytynyt erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden kanssa omaan tilaansa. Kyseistä järjestelyä on käytetty lähinnä ainoastaan matematiikan tunneilla. Vastaavasti fysiikan ja kemian oppiaineissa erityisopettajan kanssa on tehty hyvin vähän yhteistyötä. H4 totesi yhteisopettajuuden olevan hänen oppiaineensa kohdalla myös hyvin vähäistä ja hän oli lähes kaikilla tunneilla ainut aikuinen luokassa.

“Erityisopettaja on välillä ollut tunnilla mukana ja sitten seurannu sen opetustilanteen ja sitten vetäytynyt jonkun pienemmän ryhmän kanssa työskentelemään omaan tilaansa.”

“Erityisopettaja on tullut minun luokkaan ja on katottu yhdessä siinä. Ja tää on nimenomaan matematiikassa.”

Otteita H2 haastattelusta.

Haastateltava 3 kertoi, että hänen oppiaineidensa kohdalla erityisopettaja työskentelee pääasiassa omassa luokassaan niiden oppilaiden kanssa, jotka ovat erityisopetuksen piirissä. Pääasiassa hänen luokassaan on tunneilla ollut opetusavustajia, jotka ovat auttaneet oppilaita luokassa. Haastateltava 4 sanoi, että oli myös saanut opetusavustajan käyttöön muutamalle oppitunnille pitkien neuvotteluiden jälkeen.

“Yleensä hän (erityisopettaja) on siellä omassa luokassaan että pystyy sitten etenemään heidän (oppilaiden) tahin mukaan.”

“Avustajia on luokassa ja ihan hyvä että on. Ne pystyy pitämään huolta niistä, jotka on tipahtamassa tai eivät keskity, että missä ollaan menossa.”

Otteita H3 haastattelusta.

“Mulla on se koulunkäynninohjaaja apuna tässä, mut muuten oon ihan yksin.”

Ote H4 haastattelusta.

4.4 Toimintatavat erilaisten oppijoiden kanssa ja opetuksen eriyttäminen oppitunnilla

Toimintatavat luokassa oppilaiden kanssa	Tiivistelmä
<p>“Piirtämällä oppija se on varmaan heikompien kanssa ollu se. Siinä on kaks asiaa se hidastaa tahtia väkisin toinen asia, kun sie piirrät se jää mieleen.” ja</p> <p>“Osa oppilaista pystyy ottamaan sen tarinasta sen opin.”</p>	<p>Piirtäminen ja opetustilanteen hidastaminen ja</p> <p>Tarinallinen kerronta osana opetusta</p>
<p>“Konkretisoida joillain havaintovälineillä esimerkiksi, jos oppilaalla on jotain hahmottamisen vaikeuksia.” ja</p> <p>“Matikassaki että vähän helpotetumpi versio (tehtävistä).”</p>	<p>Välineiden käyttö opetuksessa havainnollistamaan opetettavaa asiaa ja</p> <p>Helpotetummat versiot tehtävistä</p>
<p>“Se helppo versio on tukena, että he (oppilaat) ovat pystyneet paremmin ymmärtämään sen kappaleen sisällön.” ja</p> <p>“Sanastoon, et tehään niin sanotut ”keltaiset sanat” eli merkataan, että mitkä sanat on tärkeitä ja ne on siinä sanakokeessa.”</p>	<p>Helpotetummat versiot opetusmateriaalista ja</p> <p>Typistetty materiaali oppimisen helpottamiseksi</p>
<p>“Ohjeita antaa niin pitää tehdä monikanavaisesti et on kirjalliset ohjeet, sitten suulliset ohjeet, näytän mallia, ihan käyn kädestä pitäen sitten ei ne vaan välttämättä tavota kaikkia (oppilaita).”</p>	<p>Monikanavainen ohjeistus: Ohjeet kirjallisena ja suullisena</p> <p>Mallin näyttäminen</p> <p>Yksilöllinen ohjaaminen</p>

Kysymyksellä numero kuusi oli tarkoitus selvittää, että millaisilla keinoilla ja toimintatavoilla eri oppiaineiden opettajat ovat lähteneet toteuttamaan inklusio-periaatetta oppitunneillaan. Käytetyt toimintatavat vaihtelivatkin oppiaineiden sisältöjen ja työtapojen mukaan. Kielissä ja matematiikassa oli käytössä helpompia tehtäviä alaspäin eriyttämiseen ja vastaavasti haastavampia ja vaikeampia tehtäviä ylöspäin eriyttämiseen. Näiden lisäksi myös opetustilanteessa sovellettiin erilaisia käytäntöjä, kuten opetustilanteen hidastamista

kaavakuvien piirtämisen kautta, tarinankerronnallista opetustapaa, opetettavan asian konkreettisuudesta sekä monikanavaista ohjeistusta ja tarpeen vaatiessa myös yksilöllistä ohjaamista.

Haastateltava 1 nosti omien oppiaineidensa kohdalla esille tarinan kertomisen kautta tapahtuvan opettamisen, jossa oppi on sisällytetty tarinaan. Toinen tapa, jota hän käytti yleisesti, oli kaavakuvan piirtäminen taululle. Kuvan piirtäminen hidastaa tahtia oppitunnilla ja opetettava asia jää mieleen paremmin, kun sen on itse vihkoon piirtänyt. Haastateltava 1 kertoi myös käyttävänsä tarpeen vaatiessa koulunkäynninohjaajan tuomaa tukea sekä supistamalla oppiaineen oppisisältöjä niin, että oppilas opiskelee oppiaineesta vain tietyt ennalta määrätyt ydinsisällöt.

*“Osa oppilaista pystyy ottamaan sen **tarinasta sen opin.**”*

*“**Piirtämällä** oppija se on varmaan heikompien kanssa ollu se. Siinä on kaks asiaa se **hidastaa tahtia** väkisin toinen asia, kun sie **piirrät se jää mieleen.**”*

*“Voi käyttää sitä **koulunkäynninohjaaja**”*

*“Puotetaan pois jotakin tehtävää, **pysytään ydintehtävissä ja ydinsisällöissä**”*

Otteita H1 haastattelusta.

H1 nosti kysymyksen kohdalla myös esille koulunsa tukiopetusresurssin ja oppilaan oman motivaation ja kiinnostuksen opetettavaan aiheeseen liittyen. Tukiopetusta koululla on H1:sen mukaan hyvin tarjolla, mutta tukiopetuksesta saatava hyöty oppilaalle jää hieman kyseenalaiseksi, mikäli oppilas ei ole motivoitunut oppimaan.

*“Tukiopetusresurssiahan meillä on runsaasti. Mut sitten sen käyttäminen et **jos ei oo motivaatio** tai oppilas ei itse siihen **orientoidu** se onkin sitten hankalampi pala.”*

*“Pitää saada se **oppilas** ite **innostumaan.**”*

Otteita H1 haastattelusta.

Haastateltava 2 koki puolestaan hankalaksi erilaisten toimintatapojen käyttämisen oppitunneilla. Haastateltava 2 käytti pääosin samoja opetusmenetelmiä kaikkien oppilaiden kanssa. Yhdeksi keinoksi kuitenkin haastateltava kertoi opetettavan asian konkretisoinnin

havaintovälineiden avulla ja lisäksi, että se on auttanut sellaisia oppilaita, joilla on ollut ongelmia hahmottamisen kanssa.

*“Aika **hankala** siinä on **erilaisia tapoja** siinä **opetustilanteessa ottaa.**”*

*“**Konkretisoida** joillain havaintovälineillä esimerkiksi, jos oppilaalla on jotain **hahmottamisen vaikeuksia.**”*

Otteita H2 haastattelusta.

Pääosin H2 kertoi käyttävänsä etenkin matematiikan tunneilla, että oppilailla, joilla on vaikeuksia matematiikassa, tekevät helpompia tai helpotettuja tehtäviä tunnilla.

*“Matikassaki että vähän **helpotetumpi versio** (tehtävistä).”*

Ote H2 haastattelusta.

Haastateltava 3:n kohdalla kysymykset kuusi ja seitsemän nivoutuivat varsin vahvasti toisiinsa haastattelun aikana. H3 mainitsi kuitenkin useita keinoja, joita hän oli hyödyntänyt omassa opetuksessaan. Haastateltava 3 oli käyttänyt yhtenä keinona samantyyppistä helpotettua versiota kuin H2. Hän oli itse tehnyt jokaisesta oppikirjan kappaleesta helpotetun version oppilaille, joille englannin kielen oppiminen on haasteellista. Tämän lisäksi H3 oli laatinut helpotettuja versioita sanakokeista, joissa opeteltavia sanoja on vähemmän kuin tavallisesti. Myös tavallisista summatiivisista kokeistakin, oli oppilaalla mahdollisuus valita ns. normaalin kokeen ja helpotetun kokeen väliltä. H3 kertoi, että helpotetussa kokeessa maksimi arvosana oli yleensä seitsemän (7) tai kahdeksan (8).

*“Mie oon kirjottanu jokaisesta **kappaleesta helpotetun version** ja ne **piti ite tehdä** eli niitä ei ollu valmiina.”*

*“Se **helppo versio** on tukena, että he (oppilaat) ovat pystyneet paremmin **ymmärtämään sen kappaleen sisällön.**”*

*“**Sanastoon**, et tehään niin sanotut ”**keltaiset sanat**” eli merkataan, että mitkä sanat on tärkeitä ja ne on siinä **sanakokeessa.**”*

*“**Helpotetaan kokeet**, että on kokeita joitten **maksimiarvosana voi olla vaan seiska tai kasi** eli että tehään **yksilöllisempiä kokeita** ja he saavat ite päättää kumman valitsee.”*

Otteita H3 haastattelusta.

Haastateltava 4 painotti kysymyksen kohdalla monikanavaista ohjeistusta tunneilla. Tarkemmin kuvattuna kyseinen termi sisälsi suullisen ja kirjallisen ohjeistuksen, mallin näyttämisen ja tarvittaessa tekniikan opettamisen ”kädestä pitäen”. Tästä huolimatta ohjeistus ei välttämättä tavoita kuitenkaan kaikkia oppilaita. H4 totesi myös, että kuvataide oppiaineena on armollinen, sillä jos oppilas ei pysty tekemään työtä annetun ohjeistuksen mukaan, niin haastateltavan mielestä oli tärkeää, että oppilas tekee kuitenkin työtänsä. Haastateltava 4 oli myös samaa mieltä siitä muiden haastateltavien kanssa, että oppilaan itseohjautuvuudella on oma roolinsa kuvataiteen kohdalla, sillä tuntuusopetus saattaa vaatia jatkuvaa aikuisen tukea. Tukeminen oppitunnilla taas puolestaan on hankalaa avustajien ja erityisopettajan puutteen vuoksi.

“Ohjeita antaa niin pitää tehdä monikanavaisesti et on kirjalliset ohjeet, sitten suulliset ohjeet, näytän mallia, ihan käyn kädestä pitäen sitten ei ne vaan välttämättä tavoita kaikkia (oppilaita).”

Ote H4 haastattelusta.

4.4.1 Opetuksen eriyttäminen oppitunneilla

Näkemys ylöspäin eriyttämisestä	Tiivistelmä
<p>“Tuo ylöspäin eriyttäminen on hankala pala.” ja</p> <p>“Niin että käytännössähän se on lisätehtävän antoa.” ja</p> <p>“Ethän sie pysty heilumaan laidasta laitaan siellä tunnilla. Et se tosiaan se (ylöspäin eriyttämiseen liittyvä toiminta) on oppilaan omatoimisuuden varassa.”</p>	<p>Ylöspäin eriyttäminen vaikeaa ja</p> <p>Ylöspäin eriyttäminen yleensä lisätehtävillä ja</p> <p>Ylöspäin eriyttäminen vaatii oppilaalta omatoimisuutta</p>
<p>“Oppilaat itse valitsee sieltä sitten ja ylöspäin eriyttäminen niin kirjan tehtäviä tekevät sitten sieltä lisätehtäviä jotka on vähän haasteellisempia.” ja</p> <p>“Mut meno on mennä sellaseks, että itseohjautuvasti.”</p>	<p>Ylöspäin eriyttäminen oppimateriaalin lisätehtävillä. Tehtävien valitseminen oppilaan vastuulla ja</p> <p>Oppilaan oltava itseohjautuva</p>
<p>” Ylöspäin eriyttäminen on kyllä helppoa.” ja</p> <p>“Oon ettiny lukiokirjoista tehtäviä, että ne ihan vaativiakin tekstejä.” ja</p> <p>”Tuo kirjaston poistokirja-piste, on semmonen josta voi etsiä englanninkielistä kirjaa luettavaksi.”</p>	<p>Ylöspäin eriyttäminen on helppoa ja</p> <p>Vaativampien tehtävien käyttäminen ylöspäin eriyttämistä vaativille oppilaille ja</p> <p>Kirjaston tarjoaman materiaalin hyödyntäminen</p>
<p>“Kuviksessa osa oppilaista kiinnostuneempii niin tottakai niille pystyy sitten enemmän syöttämään niitä virikkeitä, ideoita ja tukimateriaaleja.” ja</p> <p>“Et melkeimpä on niiku välttämätöntä eriyttää.”</p>	<p>Oppilaat kiinnostuneita aiheesta, helppo eriyttää materiaaleilla ja ideoilla ja</p> <p>Oppiaineessa välttämätöntä eriyttää opetusta</p>

Näkemys alaspäin eriyttämisestä	Tiivistelmä
“Sitten taas heikommin menestyvien oppilaiden kohalla jätetään pois asioita.” ja “Me nostamme sen heikomman pään (oppilaat) Suomessa ihan hyvin.”	Keskitytään vain ydinasioihin ja Heikompien oppilaiden tukeminen onnistuu hyvin
“Alaspäin eriyttämisen kanssa, on sitten helpotettuja tehtäviä, mutta aika usein käy sillä tavalla et ne kirjan helpoimmat perustehtävät.”	Alaspäin eriyttämisessä helpotetut tehtävät
“Täytyy sanoa tuossa Sanomapron On the go-kirjassa on huono puoli se, että siinä ei oo oikeen alaspäin eriyttämistä ole.”	Käytössä olevassa oppimateriaalissa ei alaspäin eriyttämistä ole huomioitu, materiaali tehtävä itse
“En mä voi kaikille antaa talttaa käteen, et sit tehään muilla välineillä se.”	Käytettävät välineet harkittava tarkkaan alaspäin eriyttämisessä

Oppituntien aikana liittyvään eriyttämiseen liittyvä kysymys jakoi selkeästi haastateltavia. Osa haastateltavista totesi, että etenkin ylöspäin eriyttäminen on haasteellista. Haasteellisuus tuli pääasiassa siitä, että materiaaleja oli saatavilla hyvin rajoitetusti ja sen lisäksi muut asiat veivät oppitunneilla aikaa ylöspäin eriyttämiseltä. Ylöspäin eriyttämisestä konkreettisena esimerkkinä haastateltavat kertoivat, että tarjoavat oppilaille haastavampia tehtäviä tai muita opetettavaan aiheeseen liittyviä lisätehtäviä. Yksi haastatelluista kertoi, että taitaville ja osaaville oppilaille tarjottiin haastavampia tehtäviä tunnilla ja tarvittaessa ajan säästämiseksi heille annettiin mahdollisuus aloittaa suoraan haastavammista tehtävistä ja helpoimpia tehtäviä ei tarvinnut tehdä. Kuvataiteen oppiaine erottui joukosta sillä, että opettaja totesi hyvin suoraan, että ylöspäin ja alaspäin eriyttäminen tapahtuvat lähes luonnostaan oppitunneilla. Kyseinen opettaja piti eriyttämistä jopa välttämättömänä oman oppiaineensa kohdalla.

“Tuo ylöspäin eriyttäminen on hankala pala.”

“Niin että käytännössä se on lisätehtävän antoa.”

Otteet H1 haastattelusta.

*“Oppilaat itse valitsee sieltä sitten ja ylöspäin eriyttäminen niin **kirjan tehtäviä tekevät** sitten sieltä **lisätehtäviä** jotka on vähän haasteellisempia.”*

Ote H2 haastattelusta.

*“No se (eriyttäminen) **taphtuu aika luonnostaan** tässä tai et kaikilla on periaatteessa sama tehtävä (oppitunnilla).”*

Ote H4 haastattelusta.

Haastateltava 3 erottui selkeästi muista ylöspäin eriyttämisen suhteen, sillä haastateltava koki ylöspäin eriyttämisen hyvin helpoksi oppitunneilla. Ylöspäin eriyttäminen tapahtui hänen oppitunneillansa oppikirjasta löytyvien ”plussa-tehtävien” kautta. Tämän lisäksi kyseinen haastateltava hyödynsi koulun kirjastoa ja sen tarjoamaa englanninkielistä kirjallisuutta. Haastateltavalla oli myös omassa luokassaan sivupöydällä ”kirjapiste”, josta löytyi myös englanninkielisiä kirjoja. Tarpeen vaatiessa H3 oli myös käyttänyt lukion englannin kielenkursseiden kurssikirjojen sisältöjä oppilaille, jotka puhuivat englantia toisena kielenä.

*” **Ylöspäin eriyttäminen on kyllä helppoa.**”*

*”Tuo **kirjaston poistokirja-piste**, on semmonen josta voi etsiä englanninkielistä kirjaa luettavaksi.”*

*“Oon ettiny **lukiokirjoista** tehtäviä, että ne ihan vaativiakin tekstejä.”*

Otteita H3 haastattelusta.

Kaikki haastateltavat korostivat kuitenkin ylöspäin eriyttämisen yhteydessä sitä, että oppilaan tulisi olla itse aktiivinen ja omata itseohjautuvuutta pyytää opettajalta haastavampaa lisämateriaalia. H1 painotti myös kysymyksen yhteydessä toimivaa keskusteluyhteyttä nuoren kanssa. H3 vastasi, että itseohjautuvuus puuttuu melkein kokonaan oppilailta, joten hän on kokenut toimivaksi tavaksi tarjota helpompia tai haastavampia tehtäviä aina tehtävien teon yhteydessä oppilaille.

*“Ethän sie pysty heilumaan laidasta laitaan siellä tunnilla. Et se tosiaan se (ylöspäin eriyttämiseen liittyvä toiminta) on **oppilaan omatoimisuuden varassa.**”*

Ote H1 haastattelusta.

*“Mut meno on menny sellaseks, että **itseohjautuvasti.**”*

Ote H2 haastattelusta.

“Kuviksessa osa oppilaista kiinnostuneempii niin tottakai niille pystyy sitten enemmän syöttämään niitä virikkeitä, ideoita ja tukimateriaaleja.”

“Et melkeimpä on niiku välttämätöntä eriyttää.”

Otteita H4 haastattelusta.

Alaspäin eriyttäminen oli matemaattisten aineiden sekä biologian ja maantiedon oppiaineiden kohdalla perusasioiden ja tehtävien hallintaan panostaminen. Vastaavasti tarpeen vaatiessa osa oppiaineen sisällöstä karsitaan pois ja tätä kautta pyrkimyksenä on, että oppilas oppisi kyseisen aineen ydinsisällöt. Haastateltava 1 kuitenkin totesi, että Suomessa opettajat osaavat hyvin huomioida ja nostaa heikompien oppilaiden tuloksia.

“Sitten taas heikommin menestyvien oppilaiden kohalla jätetään pois asioita.”

“Me nostamme sen heikomman pään (oppilaat) Suomessa ihan hyvin.”

Otteita H1 haastattelusta.

“Alaspäin eriyttämisen kanssa, on sitten helpotettuja tehtäviä, mutta aika usein käy sillä tavalla et ne kirjan helpoimmat perustehtävät.”

Ote H2 haastattelusta.

H3:n kohdalla alaspäin eriyttäminen tapahtui myös pitkälti helpotetun oppimateriaalin kautta. Erona kuitenkin H1 ja H2 haastateltaviin oli se, että H3 oli itse ajan saatossa työstänyt helpotetun materiaalin omasta toimestaan. Hän koki, että tällä hetkellä käytössä oleva kirjasarja ei tarjoa lainkaan alaspäin eriyttävää materiaalia, jonka vuoksi materiaali piti tehdä itse. Materiaalin valmistaminen lisäsi kuitenkin opetuksen ulkopuolisen työn määrää.

“Täytyy sanoa tuossa Sanomapron On the go-kirjassa on huono puoli se, että siinä ei oo oikeen alaspäin eriyttämistä ole.”

Ote H3 haastattelusta.

H4 sanoi alaspäin eriyttämisen riippuvan hyvin usein tunnilla tehtävistä töistä. Esimerkkinä H4 mainitsi kuvataiteen tunneilla käytettävät työkalut, joiden kohdalla tuli ottaa huomioon työturvallisuuteen liittyvät tekijät. Esimerkiksi teräviä talttoja käytettäessä, on mietittävä, että voidaanko kaikille oppilaille antaa taltta vai toteuttaako osa oppilaista tehtävän työn muilla välineillä.

“En mä voi kaikille antaa talttaa käteen, et sit tehään muilla välineillä se.”

Ote H4 haastattelusta.

4.5 Painoalueiden määrittely oppiaineiden kohdalla ja Tukitoimien arviointilomakkeen käyttö työssä

Paikallisessa opetussuunnitelmassa olevat painoalueet ja niiden määrittäminen	Tiivistelmä
“Minä en oo tehny eri kokeita välttämättä mutta on sovittu yhdessä että tuota tehtävää ei tarvii tehdä.”	Ydinalueiden osaamisen arviointi kokeiden kautta
“Olen joutunut tekemään et siin on ollu näitä POL-oppilaita eli perusopetuslain mukaisesti terveydentilasta johtuen, niin on jouduttu keventämään opetusta.”	Painoalueiden määrittely ja opetuksen keventäminen, liittynyt usein oppilaan terveydentilaan
“Erytisopettajat tekee sen suunnitelman, niin tietysti minunkin näkemystä ja on sitten yhdessä otettu ja keskusteltu.”	Erytisopettaja laatinut suunnitelman yhteistyössä oppiaineen opettajan kanssa
“Kaikki arvioidaan sitten samojen kriteerien pohjalta. Et en oo ikinä tehny tuota (painoalueen määrittystä).”	Kaikki arvioidaan samojen kriteerien pohjalta

Aineenopettajilta kysyttiin haastattelussa myös sitä, että ovatko he työssään määrittelemään Joensuun seudun opetussuunnitelman ohjeistuksen mukaista painoalueiden määrittelyä oman oppiaineensa kohdalla. Kaikki muut paitsi H4 olivat jossain vaiheessa työuransa aikana kyseisen tilanteen eteen muutamia kertoja. Toteutustavoissa oli hieman eroavaisuuksia haastateltavien välillä. H4 kertoi arvioivansa kaikki oppilaat samojen arviointikriteerien pohjalta. H1 kertoi, että opetuksessa mahdolliset painoalueet tulevat kurssilla tehtävien arvioitavien kokeiden kautta. Oppilaat, joille mahdollisia painoalueita on määritetty, niin tekevät kokeessa vain tietyt yhdessä opettajan kanssa sovitut tehtävät. Muuten koe on kaikille luokassa oleville oppilaille sama.

“Minä en oo tehny eri kokeita välttämättä mutta on sovittu yhdessä että tuota tehtävää ei tarvii tehdä.”

Ote H1 haastattelusta.

*“**Kaikki arvioidaan sitten samojen kriteerien pohjalta. Et en oo ikinä tehny tuota (painoalueen määrittystä).**”*

Ote H4 haastattelusta.

Haastateltava 2 kertoi kysymyksen kohdalla puolestaan, että painoalueiden määrittely on tullut kysymykseen lähinnä POL-oppilaiden kohdalla. POL-oppilaat ovat perusopetuslain pykälän 18§ nojalla (POL 18§) kevennetyn opetuksen piirissä yleensä oppilaan terveydentilasta johtuen. Haastateltava 2 eritteli myös, että painoalueiden määrittelyä hän on joutunut tekemään jokaisen opettamansa oppiaineen kohdalla työuransa aikana.

*“Olen joutunut tekemään et siin on ollu näitä **POL-oppilaita** eli perusopetuslain mukasesti terveydentilasta johtuen, niin on **jouduttu keventämään opetusta.**”*

Ote H2 haastattelusta.

Haastateltava 3 vastasi painoalueisiin liittyvään kysymykseen, että hänen oppiaineidensa kohdalla yleinen tapa on ollut, että koulun erityisopettaja laatii suunnitelman painoalueista yhdessä hänen kanssaan.

*“**Erityisopettajat tekee sen suunnitelman, niin tietysti minunkin näkemystä ja on sitten yhdessä otettu ja keskusteltu.**”*

Ote H3 haastattelusta.

4.5.1 Tukitoimien arviointi-lomakkeen käyttö työssä

Lomakkeessa mainittujen toimien soveltaminen opetuksessa	Lomakkeessa olevien keinojen toimivuus	Tiivistelmä
“Ja nää on vielä vanhan ajan luokkia, ei tarvii sermejä tai muita juttuja sen kummemin.”	Koki toimivina	Koulussa tavalliset luokat, joissa ei sermejä. Parempi työrauha
“Näitä käyttäytymiseen liittyviä ongelmia on sitten vähän joutunut erityisjärjestelyillä hoitamaan.” ja “Mihin tässä myös pitää kiinnittää huomiota niin on erityislahjakkuus ja sen tukeminen.”	Koki toimivina	Käytökseen liittyvät ongelmat hoidettu erityisjärjestelyillä ja Erityislahjakkuuden huomioiminen ja tukeminen
“Esimerkiks oppimisympäristöstä tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäminen KYLLÄ.” ja “Nuo sermit on mulla jääny ihan käyttämättä.”	Koki toimivina	Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa ja Liikuteltavat sermit jääneet käyttämättä
“Päivästrukturi on semonen perusjuttu et oppilaitten kaa aina käydään et mitä tapahtuu.” ja “Oma erillinen tilanteensa et riippuu hirveesti siitä ryhmästä, että miten ne (lomakkeen eri keinot) toimii.”	Koki toimivina	Päivän kulku nähtävillä ja kerrottu oppilaille ja Lomakkeen keinojen toimivuus riippuu opetusryhmästä

Haastattelukysymyksen numero kymmenen kohdalla haastateltaville jaettiin tukitoimien arviointi-lomake, joka on käytössä Joensuun seudun opetussuunnitelmassa. Kyseinen lomake on tarkoitettu opetuksen suunnittelun tueksi. Lomakkeessa on listattu erilaisia keinoja oppilaan tukemiseen luokassa oppituntien aikana (kts. Liite 2). Haastateltavilta kysyttiin, että ovatko he soveltaneet lomakkeessa listattuja keinoja osana opetuksessaan. Tämän lisäksi haastateltavilta myös tiedusteltiin, että olivatko lomakkeessa esitetyt keinot riittäviä. Kaikki haastateltavat pitivät lomakkeen keinoja toimivina, mutta eri keinojen käyttö ja soveltaminen erosivat

haastateltavien välillä. Yhtenä selkeänä erona oli tieto- ja viestintäteknologian käyttö oppitunneilla. Osa haastateltavista totesi, että tietotekniikan hyödyntäminen omassa opetuksessa on helppoa ja usein toimivaakin. Vastaavasti yhdelle teknologian käyttö oli haasteellista ja hän kokikin, että kyseistä taitoa tulisikin parantaa.

Haastateltava 1 kertoi, että itse lomaketta hän ei ollut käyttänyt työssään, mutta haastateltava oli kuitenkin vahvasti sitä mieltä, että lomakkeessa esitettyjä keinoja hän kyllä soveltaa omilla oppitunneillaan. Erityisen tyytyväinen haastateltava 1 oli siihen, että luokka ja koulu, jossa hän on töissä, on rakennettu vielä vanhan ajan tyyliin. Ongelmaksi H1 koki tekniikan käytön luokassa ja että tietoteknistä osaamista olisi hyvä parantaa. Yleisesti ottaen H1 piti lomakkeessa listattuja keinoja riittävinä.

*“Ja nää on vielä **vanhan ajan luokkia**, ei tarvii sermejä tai muita juttuja sen kummemin.”*

Ote H1 haastattelusta.

H2 vastasi myös, että kyseistä lomaketta hän ei ollut suoraan käyttänyt työssään. Kysymyksen yhteydessä haastateltava 2 nosti kuitenkin esille oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät ongelmat, joihin on välillä pitänyt puuttua erityisjärjestelyillä. Toisena tekijänä H2 eritteli myös oppilaan tunne-elämään liittyvät pulmat, joiden ratkaisemiseen tarvitaan yleensä koko koulu- ja työyhteisön tukea. Oppilaan tunne-elämään liittyvissä tapauksissa haastateltava vertasi opettajan työtä myös sosiaalityöntekijän työhön kyseisen ongelman ratkaisemisen kannalta. Muista haastateltavista poiketen H2 nosti esille oppilaan erityislahjakkuuden ja sen tukemisen merkityksen. Myös H2 piti lomakkeen keinoja riittävinä.

*“Näitä **käyttäytymiseen liittyviä ongelmia** on sitten vähän joutunut **erityisjärjestelyillä hoitamaan.**”*

*“Mihin tässä myös pitää kiinnittää huomiota niin on **erityislahjakkuus ja sen tukeminen.**”*

Otteita H2 haastattelusta.

H3 eritteli varsin haastattelussa varsin tarkasti lomakkeessa esitettyjä keinoja hänen omaan opetukseensa peilaten. Haastateltava 3 kertoi hyödyntävänsä etenkin tieto- ja

viestintäteknologiaa opetuksessaan. H3:lla oli luokassa käytössä Smartboard-taulu, josta hän näytti sähköistä materiaalia tunneillansa. Tämän lisäksi haastateltava 3 käytti työssään Google Classroomia, johon hän oli laittanut oppilaille materiaalia. Classroomin käytön hän oli kokenut erityisen hyödylliseksi. Haastateltavan 3 luokassa oli myös pyörien päällä liikutettavia sermejä, mutta niitä hän ei ollut käyttänyt paljoakaan. Syynä tähän oli se, että luokassa on paljon pulpetteja, joten sermien liikuttelu luokassa on hankalaa. Tämän lisäksi käytävältä luokan ulkopuolelta löytyi tuoleja, joissa oli syvennykset, joten niistä löytyi "sermit" ikään kuin valmiina. H3:lla oli tapana myös aina jokaisen oppitunnin jälkeen kirjata tussitaululle ylös "läksy-sarakkeeseen" tehtävä- ja lukukirjan sivut, joista läksy on annettu. Tussitaulun lisäksi kyseinen opettaja laittoi myös samat tiedot näkyville Wilma-järjestelmään. Työrauhan ylläpitäminen haastateltava 3 piti vaihtelevana. Monesti napakka komentaminen riitti työrauhan palauttamiseen. Haastateltava kuitenkin kertoi, että on tietoisesti pyrkinyt vähentämään komentamista, sillä osa oppilaista saattoi ahdistua komentamisesta. Haastateltava 3:n mielestä lomakkeen keinot olivat monipuolisia.

"Esimerkiks oppimisympäristöstä tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäminen KYLLÄ."

"Nuo sermit on mulla jääny ihan käyttämättä."

Otteita H3 haastattelusta.

Haastateltava 4 eritteli H3:n tapaan tarkasti lomakkeessa olleita keinoja suhteutettuna hänen opetukseensa. H4 painotti ensiksi päivästruktuurin olevan tarpeellinen, jotta oppilailla on tiedossa, että mitä päivän aikana tulee tapahtumaan. Taustahälystä luokassa H4 kertoi, että kuvataide oppiaineena on hyvin toiminnallista, joten taustahälyä luokassa syntyy väistämättä. Hälyä olisi mahdollista hillitä H4:n mukaan sillä, että käytettäviä materiaaleja olisi käsitelty valmiiksi (esim. papereiden leikkaaminen oikean kokoiseksi). H4 kuitenkin totesi, että on valmis sietämään taustahälyä ja pyrkii tällä tavoin kehittämään oppilaiden omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta (oppilas itse leikkaa paperin oikean kokoiseksi).

"Päivästrukturi on semonen perusjuttu et oppilaitten kaa aina käydään et mitä tapahtuu."

Otteita H4 haastattelusta.

H4 sanoi kysymyksen kohdalla myös, että joka kerta uuden asian yhteydessä hän käy yhdessä oppilaiden kanssa lävitse tavoitteet ja sen, että miksi tietty työ tehdään. Haastateltavan pyrkimyksenä oli myös pitää opettajajohtoisen osuuden tunneilla mahdollisimman vähäisenä, jotta itse työskentelylle jäisi enemmän aikaa. Classroomin käytön H4 oli todennut erittäin käteväksi alustaksi ohjeiden jakamisen ja oppilaspalautusten kannalta. Lomakkeessa mainittujen keinojen riittävydestä haastateltava ei kunnolla osannut arvioida kuitenkaan, johtuen siitä, että opetusryhmät vaihtelevat hänellä niin paljon viikon aikana. Toisena tekijänä hän mainitsi samaa kuin H2, että oppilaiden tunnetilalla on paljon merkitystä, että miten tunnin kulku etenee yksittäisen oppilaan kohdalla.

“Oma erillinen tilanteensa et riippuu hirveesti siitä ryhmästä, että miten ne (lomakkeen eri keinot) toimii.”

Otteita H4 haastattelusta.

4.6 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Näkemyksistä viestinnästä kodin ja koulun välillä	Tiivistelmä
<p>“Yleensä toimii hyvin ja osalla ne vaatimukset tässä vuosien mittaan kasvaneet.” ja</p> <p>“Kun puhutaan opettajien uupumuksesta niin tää on, et opetuksen ulkopuolinen homma on kasvanut.” ja</p> <p>“Reaaliaikaisuus eli jos sie et vastaa heti niin voi tulla ihan topakkaakin palautetta (huoltajalta).” ja</p> <p>“Ei oo mikään salaisuus et on hyökätty vahvasti opettajaa vastaan.”</p>	<p>Viestintä toimivaa, mutta vaatimukset kasvaneet ja</p> <p>Opettajien uupumus kasvanut ja opetuksen ulkopuolinen työ lisääntynyt ja</p> <p>Reaaliaikaisuus lisännyt kiireen tuntua ja</p> <p>Opettajaa vastaan hyökkäävät viestit</p>
<p>“Siellä huoltajat suorastaan rupee opettajaa painostamaan arviointiasioissa.” ja</p> <p>“Suunta huoltajilla ja opettajilla samanlainen, mutta aina välillä tämmösiä yksittäisiä haasteellisia tapauksia tulee vastaan.”</p>	<p>Huoltajien painostus opettajan arviointiin liittyen ja</p> <p>Näkemyksistä opettajilla ja huoltajilla usein sama, mutta yksittäisiä haasteita on</p>
<p>“Aika paljon saa olla ottamassa viestiä vastaan jos on luokanohjaaja.” ja</p> <p>“Haluan siinä olla (arviointi) julkinen. Et nään sen vaivan että huoltajille tulee tietoa ihan että mistä se numero tulee.”</p>	<p>Paljon viestejä jos toimii luokanohjaajana ja</p> <p>Julkinen arviointi, niin huoltajat lähettävät vähemmän viestejä</p>
<p>“Aineenopettajanahan sitä aika vähän tulee kommunikointia sinne koteihin.” ja</p> <p>“Semmosta joukkoviestintää et laittaa kaikille oppilaille saman viestin.” ja</p> <p>“Jos kodissa jaetaan sama arvopohja koulun kaa niin yhteydenpitokin sujuu.”</p>	<p>Aineenopettajana vähän kommunikointia koteihin ja</p> <p>Viestintä tyypiltään joukkoviestintää ja</p> <p>Jos sama arvopohja kotona koulun kanssa, viestintä sujuu</p>

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on mainittu niin Joensuun seudun paikallisessa opetussuunnitelmassa, valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ja perusopetuslaissa. Yhteistyön tarkoituksena on edistää oppilaan kasvua ja kehitystä (Opetushallitus 2014). Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on todettu, että yhteistyössä otetaan huomioon perheiden moninaisuus sekä oppilaan tiedon ja tuen tarpeet. Yhteistyön onnistumiseksi koulun henkilökunnan monipuolisella viestinnällä on tärkeä rooli (Opetushallitus 2014). Näin ollen haastateltavilta kysyttiin, että kuinka he kokevat kodin ja koulun välisen viestinnän toiminnallisuuden osana työtään.

Haastateltava 1 kertoi, että viestintä hänen oppiaineidensa ja valvottavan luokan kanssa toimii pääasiassa hyvin. Mutta samalla H1 totesi, että osalla oppilaiden huoltajista vaatimukset viestinnästä ovat kasvaneet viimeisen vuosikymmenen aikana. Tämä ilmenee suurena viestien määränä ja usein huoltajat haluavat saada tiedon kaikesta koulupäivän aikana tapahtuneista asioista. Kysymyksen yhteydessä haastateltava 1 nosti esille myös opettajien uupumuksen, sillä viesteihin vastaaminen tapahtuu lähes poikkeuksetta opetuksen ulkopuolella, jolloin opetuksen ulkopuolinen työmäärä kasvaa. Yhtenä seikkana H1 mainitsi myös viestien muuttumisen reaaliaikaisiksi, sillä koulun ja kodin välinen viestintä on siirtynyt pääasiassa sähköiseen muotoon. Tämän seurauksena osa huoltajista odottaa, että opettaja vastaa heti heidän lähettämäänsä viestiin. Viestintään liittyvänä lieveilmiönä H1 kertoi myös huoltajien lähettämät asiattomat viestit ja opettajan uhkailun.

“Yleensä toimii hyvin ja osalla ne vaatimukset tässä vuosien mittaan kasvaneet.”

“Kun puhutaan opettajien uupumuksesta niin tää on, et opetuksen ulkopuolinen homma on kasvanut.”

“Reaaliaikaisuus eli jos sie et vastaa heti niin voi tulla ihan topakkaakin palautetta (huoltajalta).”

“Ei oo mikään salaisuus et on hyökätty vahvasti opettajaa vastaan.”

Otteita H1 haastattelusta.

Myös haastateltava 2 totesi viestinnän yleisesti ottaen sujuvaksi. Toki poikkeuksia oli hänenkin työuransa kohdalle osunut, että viestintä ei ole aina ole ollut sujuvaa johtuen huoltajien ja opettajan välisistä näkemuseroista. H2 nosti pääteemaksi kysymyksen kohdalla arviointiin liittyvät asiat. Oppilaan saamaan opetukseen ja sen arviointiin, olivat huoltajat reagoineet opettajaa painostamalla. Tällaisessa tilanteessa haastateltava painotti myös koulun sisäistä yhteistyötä ja esihenkilön roolia, jotta tilanne saadaan ratkaistuksi.

“Siellä huoltajat suorastaan rupee opettajaa painostamaan arviointiasioissa.”

“Suunta huoltajilla ja opettajilla samanlainen, mutta aina välillä tämmösiä yksittäisiä haasteellisia tapauksia tulee vastaan.”

Otteita H2 haastattelusta.

Haastateltava 3 oli myös samoilla linjoilla H1:sen ja H2:sen kanssa siitä, että viestintä on sujuvaa yleisesti kodin ja koulun välillä. Hänen mukaansa myös viestien määrä on vaihtelevaa senkin mukaan, että sattuuko opettajalla olemaan ohjattavaa luokkaa vastuullansa. Haastateltava 3 nosti myös esille arviointiin liittyvän teeman kodin ja koulun välisessä viestinnässä. Hän kertoi esimerkkinä omasta arviointimenetelmästä, jossa hän käy jokaisen oppilaan kanssa kahden kesken läpi, että minkä arvosanan oppilas, on saamassa todistukseensa. Kyseisestä menetelmästä haastateltava käytti termiä arviointikeskustelu, joka käydään opettajan ja oppilaan välillä kahdesti vuodessa syksyllä ja keväällä. Keskustelun jälkeen oppilas on tietoinen tulevasta arvosanasta ja tämän jälkeen opettaja lähettää samat tiedot myös oppilaan huoltajalle. Kyseinen menetelmä on ollut H3:n mielestä erittäin toimiva, sillä huoltajilta ei arviointiin liittyvää huomautettavaa ole hänen kohdallansa ollut. Tältä osin siis haastateltava painotti arvioinnin selkeyttä ja avoimuutta.

*“Aika **paljon** saa olla ottamassa **viestiä** vastaan jos on **luokanohjaaja**.”*

*“Haluan siinä olla (arviointi) **julkinen**. Et nään sen vaivan että huoltajille tulee tieto ihan että **mistä se numero tulee**.”*

Otteita H3 haastattelusta.

Haastateltava 4 koki viestinnän varsin vähäiseksi niin koulun kuin kotienkin puolesta. H4:n mukaan viestintä oli pääasiassa joukkotiedottamista koulun asioista koteihin. Haastateltava eritteli myös luokanohjaajan tehtävän erikseen, jossa viestintää kodin ja koulun on huomattavasti enemmän. Kysymyksen yhteydessä H4 kertoi, että myös perheiden asennoitumisella koulua ja opiskelua kohtaan on merkitystä. Mikäli koti ja koulu jakavat saman arvopohjan, on yhteydenpitokin sujuvampaa. Poikkeavaa H4 kohdalla oli muihin haastateltaviin nähden se, että hän ei pitänyt viestintää yhtä paljon aikaa vievänä kuin muut haastateltavat.

*“**Aineenopettajanahan** sitä aika **vähän** tulee **kommunikointia** sinne **koteihin**.”*

*“Semmosta **joukkoviestintää** et laittaa **kaikille oppilaille saman viestin**.”*

*“Jos **kodissa jaetaan sama arvopohja koulun kaa** niin **yhteydenpitokin sujuu**.”*

Otteita H4 haastattelusta.

4.7 Miltä erityisopetuksen tarve näyttää tulevaisuudessa aineenopettajien silmin?

Erityisopetuksen tulevaisuus	Tiivistelmä	Näkemykset erityisopetuksen tarpeen määrästä
<p>“Tää inklusointi tietyissä tapauksissa ei oo se ratkaisu, et pitää olla se joku takaportti.” ja</p> <p>“Lasketaanko me sitä rimaa (erityisopetuksen), että onko se aina vaan herkemässä, että tulee joku diagnoosi.” ja</p> <p>“Kyllähän tää inklusio tulee säilymään se on ihan selvä.”</p>	<p>Inklusio ei aina paras ratkaisu, oltava olemassa myös varasuunnitelma ja</p> <p>Erityisopetuksen rajan muutos matalammaksi ja</p> <p>Inklusio pysyy peruskouluissa</p>	<p>Tulee kasvamaan, mutta kasvu tulee pysähtymään jossain vaiheessa</p>
<p>“Lähtökohtaisesti huomattavasti pienemmät ryhmät opetuksessa ja sitten erityisopetus ei ois niin kuormittumassa kuin miltä näyttää.” ja</p> <p>“Tietysti inklusio ja integrointi on sitten varmasti rahakysymys, että erityisoppilaiden opettaminen pienemmissä ryhmissä, niin mitä pienempi ryhmä niin sitä kalliimpaa se on suhteessa.” ja</p> <p>“Inklusio on ihan jees niin kauan kunhan se ei mene siihen, että siellä yksi pilaa muiden oppilaiden työskentelyä.”</p>	<p>Pienemmät perusopetusryhmät vähentävät erityisopetuksen kuormitusta ja</p> <p>Inklusio rahakysymys, pienemmät erityisopetusryhmät kalliimpia kuin isommat ryhmät ja</p> <p>Inklusio toimivaa, mutta ei saa pilata muun luokan oppimista</p>	<p>Erityisopetuksen tarve kasvaa tulevaisuudessa syynä liian suuret perusopetusryhmät</p>
<p>“Erityisopetuksen tarve tulee kasvamaan, POL-tapauksia tulee koko ajan lisää, ahdistusta, peliriippuvuus sotkee henkilön motivaation, työskentelytaidot puuttuu, todellakin tulee tarvetta (erityisopetukselle).”</p>	<p>POL-oppilaiden määrät kasvavat, peliriippuvuus oppilailla yleisempää ja työskentelytaidot puuttuvat</p>	<p>Erityisopetuksen tarve kasvaa, syynä eri diagnoosien määrä oppilailla lisääntynyt</p>
<p>“Se ois aivan utopistinen unelmamaailma jos kuvikseen ois tarjolla erkkaope.” ja</p> <p>“Ois ees rahaa tehdä mahdollisimman pienet ryhmät. Se ryhmäkoko ois semmonen millä vois tehdä inhimillisemmäksi opettajalle, että oppilaille sen opetustilanteen.” ja</p> <p>“Oppilas joka ei vaan pysty siinä olemaan, niin sehän tuhoaa sen koko porukan mahdollisuuden oppia... minun mielestä ei pitäis uhrata muun luokan oppimista”</p>	<p>Utopistinen maailma jos kuvataiteeseen erityisopettaja tarjolla ja</p> <p>Pienemmät ryhmäkoot tekisivät opetuksesta inhimillisempää ja</p> <p>Inklusoitu oppilas ei saa pilata muiden opiskelua luokassa</p>	<p>Erityisopetuksen tarve kasvaa tulevaisuudessa syynä useita tekijöitä</p>

Viimeisen haastattelukysymyksen tarkoituksena oli katsoa erityisopetuksen tulevaisuuteen ja etenkin se, että miltä ilmiö näyttää eri oppiaineiden opettajien silmin. Haastateltavat nostivat jokainen esille hyvin erityyppisiä asioita, joihin tulisi tulevaisuudessa kouluissa ja hallinnonkin tasolla kiinnittää huomiota. Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että erityisopetuksen tarve tulee lisääntymään tulevaisuudessa. Tämä näkemys on puolestaan yhteydessä myös Tilastokeskuksen aineistoon, jossa erityisopetus on ollut tasaisessa kasvussa koko 2000-luvun ajan. Kaksi haastateltavaa nosti viimeisen kysymyksen kohdalla esille luokkien oppilasmäärän ja sen kasvun. Molemmat haastateltavat olivat sitä mieltä, että luokkien oppilasmäärää tulisi laskea, jotta erityisopetuksen resurssit riittäisivät paremmin tuen tarpeen oppilaille. Yksi haastateltavista nosti esille myös ajatuksen ”takaportista”, jolla hän viittasi siihen, että jos inklusio ei yleisopetuksen ryhmään inkusoidun oppilaan kohdalla jostain syystä toimi. Hänen mielestään nykyisessä tilanteessa on riskinä, että oppilas jää eri tahojen riepotelevaksi, jolloin oppilaan oppiminen hankaloituu.

*“Tää **inklusointi** tietyissä tapauksissa **ei oo se ratkaisu**, et pitää olla se joku **takaportti**.”*

Ote H1 haastattelusta.

Haastateltava 1 totesi myös useaan otteeseen, että erityisopetuksen tarve on tällä hetkellä kasvamassa ja myös koronapandemia on aiheuttanut ”oppivajetta” paikoittain. Hän kuitenkin arvioi erityisopetuksen pysyvän pitkällä tähtäimellä nykyisellä tasollaan. Mutta otti esille kuitenkin tässä yhteydessä erityisopetuksen määritelmän ja siihen mahdolliset tulevat muutokset. Inklusion H1 koki kuitenkin säilyvänä ratkaisuna osana suomalaisia peruskouluja.

*“**Lasketaanko me sitä rimaa** (erityisopetuksen), että onko se aina vaan herkemässä, että tulee joku diagnoosi.”*

*“Kyllähän tää **inklusio tulee säilymään** se on ihan selvä.”*

Otteita H1 haastattelusta.

Haastateltava 2 arvioi H1:sen tapaan myös erityisopetuksen kasvavan tulevaisuudessa. Tässä yhteydessä H2 esitti yhtenä ratkaisuna tilanteeseen perusopetusryhmien kokojen pienentämistä, joka puolestaan veisi kuormitusta pois erityisopetuksesta.

*“Lähtökohtaisesti huomattavasti **pienemmät ryhmät opetuksessa** ja sitten erityisopetus ei ois niin **kuormittumassa** kuin miltä näyttää.”*

Ote H2 haastattelusta.

Syyksi H2 epäili edellä mainittuun, että kyse on puhtaasti rahasta, sillä isommat ryhmäkoot ovat suhteessa halvempia kuin pienemmät opetusryhmät. Haastateltava totesi myös inklusion kytkeytyvän osittain rahoitukseen. Tämän hän näki puolestaan liittyvän suoraan erityisopetuksen kasvuun.

*“Tietysti **inkluisio ja integrointi** on sitten varmasti **rahakysymys**, että erityisoppilaiden opettaminen pienemmissä ryhmissä, niin mitä **pienempi ryhmä** niin sitä **kalliimpaa** se on suhteessa.”*

Ote H2 haastattelusta.

Tämänkin kysymyksen yhteydessä H2 käytti useampaan otteeseen integraation termiä muutamaa otteeseen mitä ilmeisemmin inklusion synonyyminä. Toisena seikkana haastateltava nosti esille muutoksen oppilasaineksessa. H2 arvioi etenkin matematiikan oppiaineen kohdalla havainneen sen, että keskiverto-oppilaiden määrä on vähentynyt ja heikommin pärjävien ja hyvin pärjävien oppilaiden määrät ovat lisääntyneet.

“Menee vähän niinku **kaksjakoseks (oppilasaines)**.”

“Hyviä oppilaita aika paljon. Sit sellasia jotka meinaa pudota on kanssa paljon tai heidän määrä on lisääntymässä. Sitten tämmönen keskitason oppilasmäärä on laskenu.”

Otteita H2 haastattelusta.

Lopussa H2 vielä totesi, että inklusiolla on hyväkin puolensa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisuuden kannalta, kun he pääsevät osaksi yleisopetuksen ryhmää. Haastateltava kuitenkin painotti, että inkluisio on hyvä asia siihen asti, että tukea tarvitseva oppilas ei häiritse muun luokan opiskelua.

*“Erityisoppilaat saa sen sosiaalisen puolen siitä kun ne on **integroituna** tai ryhmissä.”*

*“**Inkluisio on ihan jees** niin kauan kunhan se ei mene siihen, että siellä yksi **pilaa muiden oppilaiden työskentelyä**.”*

Otteita H2 haastattelusta.

Haastateltava 3 sanoi erityisopetuksen tarpeen kasvavan tulevaisuudessa ja muista haastateltavista poiketen, hän nimesi erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden tuen tarpeeseen. Ensimmäisenä H3 mainitsi POL-oppilaiden eli yleensä oppilaan terveydentilan vuoksi kevennetyn oppimäärän piirissä olevien oppilaiden määrän kasvun. Toisena tekijänä haastateltava mainitsi motivaation ja työskentelytaitojen puutteen osalla oppilaista, joiden harjoittelu vaatii monesti erityisopettajan tukea. Oppilaan motivaatioon vaikuttavana tekijänä H3 sanoi yhtenä syynä olevan peliriippuvuus, joka vaikuttaa läksyjen tekoon kotona ja koulussa.

“Erityisopetuksen tarve tulee kasvamaan, POL-tapauksia tulee koko ajan lisää, ahistusta, peliriippuvuus sotkee henkilön motivaation, työskentelytaidot puuttuu, todellakin tulee tarvetta (erityisopetukselle).”

Ote H3 haastattelusta.

H4 yhtyi muiden haastateltavien näkemykseen, että erityisopetuksen tarve tulee tulevaisuudessa kasvamaan. Haastateltava piti myös kuvataiteen oppiaineen kohdalla puhuttavan utopistisesta unelmamaailmasta, jossa tarjolla olisi erityisopettaja apuna oppitunneilla. H4 kertoi myös, että hän on suorittanut erityispedagogiikan perusopinnot, joista on ollut hyötyä hänen työuransa aikana.

“Se ois aivan utopistinen unelmamaailma jos kuvikseen ois tarjolla erkkaope.”

“Oon tehny nuo perusopinnot erityispedagogiikasta, et siit on ollu ihan valtava hyöty tässä uralla.”

Otteita H4 haastattelusta.

Haastateltava 4 nosti esille myös yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset, jotka vaikuttavat oppilaiden elämään. Esimerkkeinä tällaisista asioista haastateltava nosti helmikuussa alkaneen Ukrainan ja Venäjän välisen sodan sekä talouden laman. Kyseinen nosto on tietyllä tapaa saman suuntainen H2:sen mainitseman oppilaan tunne-elämän puoleen liittyvien tekijöiden kanssa. Haastateltava koki myös työnsä enemmän olevan oppilaiden kasvattamista ja ohjaamista kuin varsinaisesti taiteen opettamista.

“Kaikki mitä yhteiskunnassa tapahtuu, tuleeko sota tai talouden lama.”

Ote H4 haastattelusta.

Viimeisen kysymyksen kohdalla H4 nosti esille täysin saman Asian kuin H2 eli luokkien ja opetusryhmäkokojen liian suuret oppilasmäärät. Haastateltavan mukaan pienemmät ryhmäkoot olisivat niin oppilaalle kuin opettajallekin inhimillisempi ja tuen tarjoamisen kannalta helpompi tilanne. Asian yhteydessä tuli myös jälleen ilmi, että erityisopetuksen ja erityisopettajaresurssi on liian pieni koulun oppilasmäärään nähden.

*“Ois ees rahaa tehä mahollisimman **pienet ryhmät**. **Se ryhmäkoko ois semmonen millä vois tehä inhimillisemmäks opettajalle, että oppilaille sen opetustilanteen.**”*

Ote H4 haastattelusta.

Toisena yhdistävänä tekijänä H4: ja H2:n välillä oli, että kumpikin otti esille yksilön oikeudet ja sen, että jos inkluusio ei toimi tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla, niin kuinka sitten toimitaan. H4 oli sitä mieltä, että mikäli inkluusio ei toimi oppilaan kohdalla, on keksittävä jokin muu ratkaisu kurssin suorittamiseksi.

*“**Oppilas, joka ei vaan pysty siinä olemaan, niin sehän tuhoo sen koko porukan mahollisuuden oppia ... minun mielestä ei pitäis uhrata muun luokan oppimista**”*

Ote H4 haastattelusta.

Poikkeavana seikkana haastateltava 4 kertoi muista haastateltavista poiketen tukea tarvitsevan oppilaan tuen jatkuvuudesta oppilaan siirtyessä alakoulusta yläkouluun. H4 kertoi, että hänen kokemuksensa perusteella oppilaan alakoulussa saama tuki ei välttämättä “seuraa” oppilaan mukana yläkoulun puolelle. Tällöin oppilas saatetaan vain sijoittaa suoraan yleisopetusryhmän mukaan ilman, että alakoulussa käytössä olleet tukitoimet seuraisivat perässä.

*“**Ilmiö et oppilas mikä on koko alakoulun pienryhmässä niin sit se kuuennen ja seiskan välillä kesällä muuttuukin ihan yleisopetuksen oppilaaks.**”*

Ote H4 haastattelusta.

5. Johtopäätökset

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, että ”millaiset käsitykset eri oppiaineiden opettajilla on inklusiosta?”. Inklusion käsitteelle ei ole Takalan ja ym. mukaan kaikkien tahojen yhteisesti hyväksymää määritelmää, joten kyseinen tutkimuskysymys oli siten otollinen näkökulma lähteä selvittämään eri oppiaineiden aineenopettajien keskuuteen. Haastattelujen tulokset inklusioon liittyen olivat varsin yhteneväisiä. Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että inklusion perusideana ja lähtökohtana on, että kaikki oppilaat opiskelevat samassa yleisopetuksen ryhmässä. Näin olleen luokassa ovat mukana niin erityisen kuin tehostetun tuen oppilaat.

Näiltä osin siis haastateltavien käsitykset olivat yhtenäisiä Saloviidan inklusion määritelmästä. Saloviidan mukaan inklusion käsitteellä tarkoitettiin kaikille avointa kouluopetusta riippumatta mahdollisista fyysistä tai psyykkisistä oppimisvaikeuksista. Haastateltavat hahmottivat myös hyvin sen, että tämä tarkoittaa toteutuksen puolesta yleensä sitä, että tukea tarvitsevat oppilaat ovat muun luokan kanssa samoilla oppitunneilla eri oppiaineissa. He myös erittelivät vastauksissaan monia erilaisia tukitoimenpiteitä sekä erilaisia oppilasryhmiä (TUPA, JOPO), joille oli laadittu omat HOJKS:t eli henkilökohtaiset opetuksen järjestämisestä koskevat suunnitelmat. Fenomenologian näkökulmasta haastateltavat näkivät inklusion siis hyvin yhtenäisenä ilmiönä. Ymmärrys ja näkemys olivat siis kaikkien kesken samansuuntainen. Tähän saattaa osaltaan vaikuttaa se, että kaikki haastateltavat olivat olleet työelämässä vähintään kymmenen vuoden ajan, joten ilmiö on tullut heille siten tutummaksi (haastateltavien työuran keskiarvo 26 vuotta). Inklusion käsite oli siis hyvin selvillä, mutta vastaavasti eroja haastateltavien kesken oli niin opetuksessa käytettävissä toimintatavoissa kuin opetuksen eriyttämisessäkin.

Haastateltavat olivat lähteneet toteuttamaan tukitoimenpiteitä hyvin vaihtelevasti. Tässä tapauksessa myös eri oppiaineiden luonteet tulevat hyvin esille sekä opettajien tavat tehdä oppilaiden tukemiseen liittyviä ratkaisuja. Biologiassa ja maantiedossa piirtäminen sekä tarinallinen toimintatapa, oli koettu toiminnallisiksi menetelmiksi asioiden opettamisessa. Tämän lisäksi jo pelkästään opetustilanteen hidastaminen ja rauhoittaminen itsessään tukivat tuen piirissä olevia oppilaita. Matemaattisissa aineissa puolestaan abstraktien tehtävien ja

asioiden havainnollistaminen ja konkretisoiminen opetusvälineiden avulla sekä helpotetut tehtävät olivat tukimuodoiltansa toimivia. Myös kielissä helpotetut materiaalit olivat käytössä jokaisella oppitunnilla. Vastaavasti taitoaineissa ohjeistuksen tuli olla selkeää ja käytettävän työtavan tuli olla oppilaalle selvillä.

Fenomenologisesti tarkasteltuna opettajat olivat lähteneet toteuttamaan tuen tarjoamista luokassa siis hyvin erityyppisesti. H2 ja H3 olivat kumpikin hyödyntäneet opetuksessaan helpotettua opetusmateriaalia. Tämä tarkoitti yksittäisistä helpotetuista tehtävistä aina helpotettuihin kokeisiin asti. H1 puolestaan keskittyi havainnollistamaan asioita opetustilanteessa sekä hidastamaan opetusta. Vastaavasti H4 koki ohjeistuksen tunnilla tärkeäksi tekijäksi. Eli siinä missä haastateltavat käsittivät inklusion käsitteen hyvin samalla tavalla, niin itse tuen tarjoaminen opetustilanteessa vaihteli hyvin laajasti. Opetettavan asian helpottaminen oli selkeästi käytetyin tapa kielten ja matematiikan oppiaineiden osalta. Yksinkertaistetusti siis itse inklusio nähtiin haastateltavien kesken opettavien asioiden selkeyttämisellä ja oppiaineiden ydinasioihin keskittymällä.

Eriyttäminen jakoi opettajien näkemyksiä varsin paljon. Osa piti eriyttämistä hankalana toteuttaa oppitunneilla, kun taas osa piti sitä helppona tai oikeastaan pakollisenakin asiana osana opetusta. Eriyttämiseen niin ylöspäin kuin alaspäin, opettajat olivat kehittäneet omia ratkaisujaan ja eroja oppiaineiden väliltä löytyi. Tämä osaltaan johtuu opettajan autonomiasta, joka on etenkin suomalaisissa peruskouluissa ja lukioissa kulttuurinen ominaispiirre. Kielissä, matematiikassa sekä biologiassa ja maantiedossa eriyttäminen tapahtui pitkälti opetusmateriaalin pohjalta. Käytössä oli keinot aina yksittäisistä helpotetuista tehtävistä aina kokeisiin asti. Eriyttämiseen käytettävä materiaali oli etenkin kielten osalta hyvin paljon opettajan varassa, sillä etenkin alaspäin eriyttävä materiaali piti tehdä opettajan itse. Luonnontieteissä puolestaan alaspäin eriyttäminen tapahtui pitkälti oppikirjoissa olevien helpompien tehtävien kautta. Kuvataide poikkesi ryhmästä selkeästi eniten, sillä oppiaine itsessään on hyvin toiminnallinen, joten eriyttäminen tapahtui monesti käytettävän tekniikan tai materiaalin kautta. Toimintatapana eriyttäminen kuitenkin tunnettiin haastateltavien kesken ja he osasivatkin hyvin kuvailla erilaisia menetelmiä, jotka he olivat havainneet toimiviksi opetuksessa. Valtakunnallinen opetussuunnitelma mainitsee eriyttämisen jokaisen oppiaineen kohdalla. Luonnontieteissä eriyttämistä ohjataan opetussuunnitelmassa toteuttamaan

työtapojen kautta (Opetushallitus 2014). Näin ollen helpommat oppikirjan tehtävät voi tältä osin nähdä opetussuunnitelman mukaisena eriyttämisenä. Vastaavasti englannin ja ruotsin kielen oppiaineissa eriyttäminen tapahtuisi tuen tarjoamisen kautta. Eli tältä osin helpotetut kokeet, sanakokeet ja tehtävät ovat tuen tarjoamisen keinoja. Kuvataiteessa eriyttäminen tulisi opetussuunnitelman mukaan tapahtua työtapojen, itseilmaisun ja työympäristön valintojen kautta (Opetushallitus 2014). Joten kuvataiteessakin haastatellun keinot käyvät yhteen opetussuunnitelman kanssa.

Opetussuunnitelmaan peilaten tulokset-luvun taulukoissa mainitut toimintatavat voidaan luokitella komiportaisen tuen-mallissa osaksi yleistä tukea sekä tehostettua tukea. Yleistä tukea on mahdollista tarjota heti tuen tarpeen ilmetessä, ilman erillisiä päätöksiä (Opetushallitus 2014). Näin ollen helpotetun materiaalin tarjoaminen ja opetustilanteen hidastaminen voidaan nähdä luonteeltaan opetustilanteessa tarjottavana yleisenä tukena. Vastaavasti helpotetut kokeet, jotka olivat käytössä kielissä sekä sovellettuna biologian ja maantiedon oppiaineissa, ovat puolestaan osa erityistä tai tehostettua tukea, sillä kyseessä on yksi oppilaan arviointimenetelmä, joka vaatii pedagogisen arvion laatimista.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, että ”millaisilla toimintatavoilla inklusiota on lähdetty toteuttamaan eri oppiaineissa?”. Tarkoituksena oli siis tutkia opettajien tapoja tukea oppilaita tunneilla sekä tarkastella yleisesti koulujen lähtökohtia inklusion toteutumiseen tarvittavien resurssien kannalta. Yhtenä mittarina ilmiön havainnollistamisessa käytettiin Tilastokeskuksen tuottamaa aineistoa erityisopetuksesta valtakunnan ja Pohjois-Karjalan tasolla. Tästä huolimatta kyseessä ei kuitenkaan ole tilastolliseen aihepiiriin liittyvä tutkimus, vaan aineistoa käytettiin erityisopetuksen määrän havainnollistamiseen. Haastateltavilta kysyttiin, että kuinka monta oppilasta heidän opetusryhmissään on keskimäärin. Vastaukset olivat 20-26 oppilaan per opetusryhmä. Näin ollen jokaisella haastateltavalla valtakunnan keskiarvo (20 oppilasta) ylittyi vähintään kerran viikossa jollakin lukujärjestykseen merkityn tunnin kohdalla. Luonnontieteissä, biologiassa ja maantiedossa opettajat ilmoittivat pienempiä ryhmäkokoja kuin kielissä ja taideaineissa. Syynä tähän oli luonnontieteiden puolella pidettävät demonstraatio-tunnit, joiden oppilasmäärät ovat rajatumpia työturvallisuuden vuoksi. Jokaisella haastateltavalla oli myös lähes poikkeuksetta jokaisessa opetusryhmissään vähintään yksi oppilas, joka kuului erityisen tai tehostetun tuen piiriin. Näin ollen valtakunnan

keskiarvo, että luokassa olisi viisi oppilasta, jotka kuuluvat erityisen tai tehostetun tuen piiriin toteutui lähinnä vain kuvataiteen ja englannin kielen oppiaineiden kohdalla.

Erityisopettajien saatavuudesta ja yhteisopettajuudesta saadut tulokset vastaajien kesken olivat hyvin samansuuntaisia. Kaikki haastateltavat totesivat, että erityisopettajaresurssi on liian vähäistä. Tämän vuoksi myös yhteisopettajuuden hyödyntäminen oli useimmiten mahdotonta, sillä erityisopettajalla ei ollut aikaa olla eri oppiaineiden tunneilla fyysisesti paikalla. Järjestely oli hoidettu yleensä niin, että tuen piiriin kuuluvat oppilaat kävivät erityisopettajan tunneilla muutamia kertoja viikossa matematiikassa ja biologiassa. Vastaavasti kuvataiteen osalta erityisopettajaresurssia ei ollut lainkaan käytössä, vaan yhdellä tunnilla viikossa opettajan lisäksi luokassa oli koulunkäynninohjaaja. Koulunkäynninohjaaja oli mukana myös muutamilla matematiikan sekä kielten tunneilla. Ratkaisuina tilanteen parantamiseksi haastateltavat kertoivat pienemmät opetusryhmien koot, resurssiopettajien palkkaamisen ja jokaiselle yläkoulun luokka-asteelle oman erityisopettajan, jolloin tuen resurssit riittäisivät paremmin.

Painoalueiden määrittelyiden suhteen opettajien kesken löytyi eroavaisuuksia. Tuloksien perusteella voi todeta, että lähes kaikki haastateltavat olivat joutuneet määrittelemään oppiaineidensa painoalueita. Vaihtelua puolestaan oli määrittelyn tavan mukaan. Yhtenä keinona oli ydinasioihin keskittyminen ja asioiden karsiminen, joita ei katsottu kuuluvan ydinalueisiin. Tämän lisäksi myös yhteistyötä erityisopettajan kanssa hyödynnettiin. Joensuun seudun opetussuunnitelman mukaan painoalueiden määrittely tapahtuu oppilasta opettava opettaja (Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut 2021). Tältä osin siis painoalueiden määrittäminen haastateltujen suhteen noudattaa paikallista opetussuunnitelmaa. Ainoa poikkeus oli kuvataide, jossa opettaja ilmoitti, että kaikki arvioidaan samoilla kriteereillä, mutta arvioinnissa huomioitiin oppilaalle tehty mahdollinen HOJKS, johon oli kirjattu oppilaan yksilölliset oppimisen tavoitteet.

Tukitoimien arviointi-lomakkeessa olevat keinot koettiin haastateltavien kesken pääsääntöisesti toimiviksi. Osa haastateltavista oli hyödyntänyt enemmän lomakkeessa mainittuja keinoja. Perinteisen malliset luokkahuoneet, joissa tiloja ei jaeta sermeillä, pidettiin

hyvänä ratkaisuna edelleen opetuksen ja oppilaiden työrauhan kannalta. Yleisesti ottaen kouluista löytyvät kalusteet ja tilat todettiin toimiviksi ja oppilaiden oppimista tukeviksi. Inklusiolle kuitenkin toivottiin löytyvän jokin muu ratkaisu siinä vaiheessa, jos yleisopetukseen inklusoitu oppilas aiheuttaa häiriötä luokassa. Yhtenä ratkaisuna esitettiin jonkinlaisen ”takaportin” luomista.

Viestintään kodin ja koulun välillä saadut vastaukset olivat vaihtelevia. Pääosin viestintä koettiin toimivaksi kotien ja koulun välillä. Toisaalta viestinnän sähköistyessä ja sen siirtyminen Wilma-järjestelmään, on tuonut uusia haasteita opettajille. Esille nousi opettajiin kohdistuva painostus, joka yleensä liittyi oppilaiden arviointiin. Tämän lisäksi viestinnän siirtyminen sähköiseksi, on nopeuttanut viestien lähettämistä ja vastaanottamista. Tämä puolestaan on lisännyt huoltajien vaatimuksia viesteihin nopeasta vastaamisesta. Nopea viestintä on vaikuttanut myös opettajien opetuksen ulkopuoliseen työmäärään ja aiheuttanut osalle työuupumusta.

Erityisopetuksen tulevaisuutta tarkasteltiin viimeisessä haastattelukysymyksessä. Kaikki haastateltavat totesivat, että erityisopetuksen tarve tulevaisuudessa tulee kasvamaan. Näiltä osin siis haastateltavien näkemys on samansuuntainen Tilastokeskuksen aineiston kanssa, jossa erityisopetus kouluissa on kasvanut tasaisesti koko 2000-luvun ajan. Erityisopetuksen kasvuun haastateltavat esittivät kuitenkin hyvin erilaisia syitä. Yhtenä seikkana esille nousi erityisopetuksen määritelmän tai ”rajan” muutos, jossa oppilas sijoitetaan erityisopetukseen nykyistä helpommin, joka puolestaan kasvattaisi erityisopetuksen tarvetta. Ryhmäkoot nousivat myös tämän kysymyksen kohdalla esille ja samalla viitattiin käytössä oleviin resursseihin. Suuret ryhmäkoot nähtiin taloudellisesti edullisempina kuin pienemmät opetusryhmät, rahalliset resurssit kytkeytyivät myös vahvasti erityisopettajien määriin kouluissa. Myös Saloviita on nostanut esille omissa tutkimuksissaan sen, että inklusio ja erityisopetus kytkeytyy usein taloudellisten resurssien ympärille. Saloviita on todennut, että osalle kouluista erityisopetus toimii valtionosuuksilla kikkailusta (Saloviita 2006). Haastateltavien antamiin vastauksiin peilaten, tämän tyyppisestä toiminnasta ei ole kuitenkaan ole kysymys.

Tulevaisuutta käsittelevän haastattelukysymyksen yhteydessä tuotiin esille myös tukea tarvitsevan oppilaan tuen jatkuvuus perusopetuksen nivelvaiheen ylitse. Tällä hetkellä joidenkin oppilaiden kohdalla alakoulun puolella tarjottu säännöllinen tuki tai pienryhmätoiminta katkeaa hänen siirtyessä yläkoulun puolelle. Tällöin oppilas on sijoitettu suoraan yleisopetuksen ryhmään ilman tarvittavia tukitoimia. Samassa yhteydessä esille nousi myös uudelleen inklusion toimimattomuus. Yksi haastateltavista esitti ”takaportti” ideaa tapauksissa, jos inklusointi oppilaan kohdalla ei toimi. Muutkin haastateltavat olivat myös yhtä mieltä siitä, että yleisopetuksen ryhmään inklusoitu oppilas ei saa aiheuttaa häiriötä muille oppilaille. Kaikki haastateltavat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että inklusio tulee pysymään osana suomalaista perusopetusta.

6. Lopuksi

Tutkimusta tehdessä vastaan tuli paljon erilaisia haasteita. Ensimmäkin haastateltavien aineenopettajien saaminen oli paikoitellen hankalaa. Useampi haastateltava joutui perumaan haastatteluaikoja työkiireiden ja sairastumisten vuoksi. Tutkimuksen teon aikana koronapandemia oli valloillaan, joten tämä omalta osaltaan vaikutti etenkin sairastumistapauksien määrään. Lopulta kuitenkin sain kerättyä haastateltavia tutkimusta varten. Tässä kohdin on hyvä kiinnittääkin huomiota haastateltavien määrään. Tutkimukseen osallistui neljä aineenopettajaa, joka on määrältään varsin pieni, joka puolestaan vaikuttaa väistämättä tuloksiin ja korostavat helpommin tiettyjä näkökantoja, esimerkiksi talouteen liittyvät asiat korostuivat tässä tutkimuksessa varsin paljon. Toinen haastateltaviin liittyvä seikka on se, että tutkimuksessa kaikki oppiaineet eivät tulleet esille. Taito- ja taideaineita edusti vain yksi haastateltava ja hänkin edusti niitä vain kuvataiteen osalta, joten monet muut oppiaineet rajautuivat täysin pois tutkimuksen piiristä. Tämä siis omalta osaltaan vaikuttaa tuloksiin. Myös yksi haastateltaviin liittyvä tekijä oli heidän työuriensa pituudet. Suurin osa haastateltavista oli ollut työelämässä yli kaksikymmentä vuotta, joten heidän käsityksensä ja kokemuksensa inklusiosta on varmasti hyvin erilainen kuin opettajilla, jotka ovat olleet työelämässä lyhyemmän aikaa.

Tämä tutkimus oli tehty myös maantieteellisen rajauksen perusteella koskemaan vain Pohjois-Karjalan aluetta. Tämä tuo omalta osaltaan haasteita tutkimuksesta tehtävien yleistyksien

kannalta. Alueellinen rajausta vain Pohjois-Karjalaan aiheuttaa sen, että tuloksia on hankala verrata esimerkiksi pääkaupunkiseutuun, sillä alueiden väliset resurssit ovat erilaisia. Näin ollen tulokset kertaavat enemmän kuitenkin Pohjois-Karjalan tilanteesta, jolloin niitä voisi vertailla mahdollisesti kyseisen alueen sisällä eli ovatko saadut tulokset esimerkiksi samankaltaisia, jos vastaava kysely toteutettaisiin vaikkapa Liperissä tai Lieksassa.

Tutkimukseeni oli alkuperäisessä suunnitelmassa tarkoituksena tehdä haastatteluiden ohessa myös oppituntien observoimista. Lopulta yksinkertaisesti ajanpuutteen vuoksi observointeja ei ollut mahdollista toteuttaa. Observointien tarkoituksena olisi ollut tarkastella, että miten aineenopettajien käyttämät tukitoimet näyttäytyvät konkreettisesti luokassa ja opetustilanteessa. Tämän lisäksi myös itse olin halukas kokeilemaan tätä tutkimusmetodia. Observoinnin osalta olisi myös toisaalta varsin mielekästä jopa jatkaa tätä tutkimusta yhtenä jatkokehitysideana.

Teoriaosuudessa käytetty aineisto on mielestäni ollut varsin monipuolista. Lähteinä on käytetty niin aihepiiriin liittyvää tutkimusta ja tilastoja sekä opetukseen ja kouluun liittyviä dokumentteja. Teorian ja saatujen tulosten välillä oli yhteneväisyyksiä, mutta myös poikkeavuuksia. Tutkimuksen teon edetessä haastattelukysymykset laadittiin vasta teorian ollessa jo pidemmällä, näin ollen kysymysasettelut oli helpompi muotoilla vastaamaan tutkimuskysymyksiä.

Tutkimukseni haastattelut ja lopulliseen versioon otetut lainaukset, on toteutettu tutkimuseettisiä ohjeita noudattaen. Tutkimuskysymykset lähetettiin haastateltaville sähköpostilla etukäteen, jotta heillä oli aikaa tutustua niihin (kts. liite 1). Itse haastattelutilanteessa haastateltavilta kysyttiin lupaa haastattelun nauhoittamiseksi myöhempää litterointia varten. Nauhoitukseen liittyvä suostumus oli mainittu myös lähetetyssä sähköpostiviestissä. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen nauhoitteet on tuhottu ja poistettu kaikista laitteista. Itse tutkimuksessa haastateltavien nimiä, ikää, sukupuolta tai koulua, jossa he työskentelevät, ei ole kerrottu. Tämä johtuu siitä, että tarkoituksena on säilyttää haastateltavien yksityisyys. Myös tutkimuksessa käytettyjä lainauksia on hieman muokattu, jotta yksittäistä vastaajaa ei pysty tunnistamaan. Haastattelut pohjautuivat myös täysin

haastateltavien vapaaehtoisuuteen, eikä heille siten maksettu mitään palkkioita. Tällä on omalta osaltaan pyritty lisäämään tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja samalla ehkäisemään tutkimuksen suuntautumista mihinkään tiettyyn tarkoitukseen. Haastattelut toteutettiin kasvokkain ja niiden aikana noudatettiin terveystieteiden antamia koronaohjeistuksia. Haastattelut nauhoitettiin tekijän älypuhelimella ladatulla ”Smart recorder”-sovelluksella, josta ne siirrettiin tietokoneelle. Tältä osin siis kerättyä haastatteluaineistoa voi pitää luotettavana.

Haastatteluista kävi ilmi myös opetukseen liittyvä kiire ja eri vuosiluokilla opettavien asioiden määrä. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa jokaiselle oppiaineelle on määritelty omat tavoitteensa, jotka ohjaavat opetusta. Yksi haastateltavista totesi, että oppitunnin kulun hidastaminen auttaa osaa oppilaista oppimaan ja hahmottamaan paremmin asioita. Näin ollen olisi hyvä myös pohtia, onko opettavia asioiden määrä liian suuri tällä hetkellä käytössä oleviin opetustuntien määriin suhteutettuna. Tämä luonnollisesti luo kiireen tuntua opetukseen, jotta kaikki opettavat asiat ehditään käymään lukuvuoden aikana lävitse oppilaiden kanssa. Ongelmana tässä on mielestäni se, että oppilaita kiinnostaviin asioihin ei välttämättä ehditä paneutumaan syvällisemmin. Tai vastaavasti mikäli johonkin asiaan syvennyttään enemmän, jää aikaa vähemmän muihin asioihin, joiden käsittely jää helposti pintapuolisemmaksi. Tästä opetukseen liittyvästä kiireestä olisi myös mielenkiintoista tehdä tutkimusta eri oppiaineiden kohdalla.

Yhtenä näkökulmana aihetta voisi tarkastella laajemminkin ja saatuja tuloksia voisi hyödyntää myös koulujen suunnittelussa ja rakentamisessa. Tässäkin tutkimuksessa tuli ilmi, että vanhan mallisia luokkahuoneita arvostetaan edelleen kouluissa, joten uusien koulujen suunnittelussa olisi hyvä tiedustella myös opettajien näkemyksiä. Ohuilla sermeillä tai verhoilla jaettavat tilat eivät ole toimivia ratkaisuja kaikkien oppilaiden kohdalla, sillä kovaääninen taustahäly vaikeuttaa keskittymistä. Tämän lisäksi myös suuret ja avoimet tilat eivät sovi kaikille oppilaille. Yksi haastateltavista korostikin sitä, että koulun käytäville hankitut tuolit, joissa on ”seinät” ja ”katto”, ovat olleet osalle hänen oppilaistaan toimivia keskittymisen kannalta. Tuolin seinät ja katto vaimentavat taustamelua ja rajaavat myös näkökenttää ärsykeiltä. Näin ollen näkisin, että jo koulujen suunnittelulla on mahdollista vaikuttaa oppilaiden oppimiseen.

7. Lähteet

Bernelius Venla 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Tutkimuksia 2013:1. Helsingin kaupungin tietokeskus 2013. Sivut 22-23.

Dahlgren Outi & Partanen Paula 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Toimittanut Oja Sirpa 2012. PS-kustannus Jyväskylä 2012. Sivut 227-231.

Dessementet Rachel Sermier, Bless Gerard & Morin Alexandre 2011. Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disability Research. Vol 56. Sivut 579-587. Viitattu 5.11.2021.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>

ePerusteet 2021. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Osa-aikainen erityisopetus. Viitattu 28.10.2021

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/432931>

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009. Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet. Suosituksia päättäjille. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009. Sivut 15-16. Viitattu 18.9.2021.

https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-FI.pdf

Hakala Juha & Leivo Marjaana 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus & Aika 9 (4) 2015. Sivut 12-13. Viitattu 28.10.2021

http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_hakalaleivo_1412152009.pdf

Hyvärinen Matti, Suoninen Eero & Vuori Jaana. Haastattelut. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Toim. Jaana Vuori. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 9.2.2022.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>

Joensuun seudun OPS 2016-verkkosivut 2021. Joensuun seudun opetussuunnitelmat 2016. Luku 7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki Joensuun seudulla. Viitattu 26.10.2021.

<https://peda.net/opetussuunnitelma/ops2016/opetussuunnitelmat/jspo/17ojkt>

Jyväskylän yliopisto 2015. Fenomenologia. Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto. Koppa-menetelmäsivut. Viitattu 9.2.2022.

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/fenomenologia>

Kallio Aku. Litterointi. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Toim. Jaana Vuori. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 9.2.2022.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/litterointi/>

Kauppinen Timo ja Bernelius Venla 2013. Koulujen alueelliset haasteet ja rahoituksen kohdentuminen. Selvitys peruskoulujen oppilasalueiden väestön sosioekonomisten resurssien yhteydestä oppilaskohtaiseen rahoitukseen pääkaupunkiseudulla ja Turussa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:8. Sivut:10-12. Viitattu 9.2.2022.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75283/okm08.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kettunen Jaana. Fenomenografia. Litterointi. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Toim. Jaana Vuori. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 24.2.2022.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/>

Liimatainen Antti 2017. Luokanopettajien kokemuksia erityispedagogiikan perusopinnoista sivuaineena Lapin yliopistossa. Pro Gradu tutkielma 2017. Kasvatustieteiden tiedekunta. Luokanopettajakoulutus. Lapin yliopisto. Viitattu 20.12.2021.

<https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63259/Liimatainen.Antti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moberg Sakari, Hautamäki Jarkko, Kivirauma Joel, Lahtinen Ulla, Savolainen Hannu ja Vehmas Simo 2015. Erityispedagogiikan perusteet. PS-kustannus 2015. Jyväskylä. Sivut 12-13. Viitattu 20.12.2021.

Murto Pentti, Naukkarinen Aimo & Saloviita Timo 2001. Inklusion haaste koululle PS-kustannus Jyväskylä 2001. Sivut 56 – 61

Myklebust Jon Olav & Båtevik Finn Ove 2009. Earning a living for former students with special needs. Does class placement matter? European Journal of Special Needs Education Vol. 24, No 2, May 2009, 203-212. Viitattu 5.11.2021.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250902793677?needAccess=true>

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus 2014:96. Sivut 9-10, 35-36, 62-73, 105, 350, 354, 376, 382, 387, 391, 396, 428. Viitattu 18.9.2021.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus 8.10.2019. Kuukauden tilasto: Perusopetuksen opetusryhmät ovat Suomessa pienempiä kuin OECD-maissa keskimäärin. Opetushallituksen verkkosivut 2021. Viitattu 18.9.2021

<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/kuukauden-tilasto-perusopetuksen-opetusryhmat-ovat-suomessa-pienempia-kuin-oecd-maissa>

Opetushallitus 2022. Joustava perusopetus. Opetushallituksen verkkosivut 2022. Viitattu 15.4.2022

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/joustava-perusopetus>

Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Sivut 17-20. Viitattu 18.9.2021.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1%22>

Perusopetuslaki 21.8.1998. Luku 4. Opetus. 18§ Erityiset opetusjärjestelyt. Finlex 2022. Viitattu 19.4.2022

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4>

Rautiainen Matti, Veijola Anna ja Parkkinen Juha 2016. Tutkiva oppiminen historian ja katsomusaineiden opiskelussa 1. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos 2016. Viitattu 20.12.2021.

<https://peda.net/jyu/okl/hankkeita/teho/thjko2:file/download/6fd9a85f61ecec2218579f72f64f2473a9adb42d/Tutkiva%20oppiminen%20historian%20ja%20katsomusaineiden%20opetuksessa%201.pdf>

Saaranen-Kauppinen Anita ja Puusniekka Anna 2006. KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto. Sisällönanalyysi. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2006. Viitattu 20.9.2021.

https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_2.html

Saloviita Timo 29.6.2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan 2012. Sivut 2-4. Viitattu 18.9.2021

<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>

Saloviita Timo 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 4/2006. Sivut 331-332. Viitattu 20.9.2021.

<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.2006.kasvatus.pdf>

Sormunen Kari, Hartikainen-Ahia Anu ja Koskela Teija 2021. Oppilaiden tuen tarpeet luonnontieteiden opetuksessa opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. LUMAT General Issue 2021. Sivut 126-143. Viitattu 20.9.2021.

<https://journals.helsinki.fi/lumat/article/view/1467/1491>

Takala Marjatta, Sirkko Riikka & Kokko Marjut 2020. Yhteisopetus- yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Takala Marjatta, Äikäs Aino ja Suvi Lakkala (Toim.). PS-kustannus Jyväskylä 2020. Ellibs E-kirja. Sivut 6, 91-93. Viitattu 27.10.2021

Tilastokeskus 2021. Liitetaulukko 2. Tehostettua tai erityistä tukea saaneiden peruskoulun oppilaiden saama osa-aikainen erityisopetus, tukiovetus, avustajapalvelut, tulkitsemispalvelut sekä erityiset apuvälineet 2020. Viitattu 20.9.2021.

https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_002_fi.html

Tilastokeskus 8.6.2021. Tehostettu tai erityinen tuki joka viidennellä peruskoululaisella. Tilastokeskus 2021. Viitattu 18.9.2021.

https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html

Tilastokeskus 2021. Tilastokeskus 2021. Viitattu 18.9.2021.

<https://www.stat.fi/org/index.html>

Tuomi Jouni & Sarajärvi Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tammi 2018. Ellibs-e-kirja. Sivut 91-97. Viitattu 2.3.2022.

Turner Stephen, Alborz Alison & Vernon Gayle 2008. Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome. Journal of Intellectual Disability Research. Vol.52. Sivut 380-392. Viitattu 5.11.2021

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2788.2007.01038.x>

Valteri-koulu Onerva 2021. Koulun verkkosivut. Viitattu 18.9.2021

<https://www.valteri.fi/koulu/onerva/>

Woodruff Smith David 2013. Phenomenology. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Phenomenology 2013. Viitattu 20.12.2021.

<https://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>

8. Kuvien ja taulukoiden lähteet

Kuva 1. Kolmiportainen tuki. LukiMat-Oppimisen arviointi kolmiportaisen tuen malli. Niilo Mäki Instituutti. Viitattu 18.9.2021.

<http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>

Kuva 2. Joensuun seutu Suomessa. Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut. Viitattu 28.10.2021

<https://peda.net/opetussuunnitelma/ops2016/opetussuunnitelmat/jspo/11jso/jss>

Kuva 3. Joensuun seutu ja käytössä olevan seudun opetussuunnitelman piiriin kuuluvat kunnat. Joensuun seudun OPS2016-verkkosivut. Viitattu 28.10.2021

<https://peda.net/opetussuunnitelma/ops2016/opetussuunnitelmat/jspo/11jso/joensuun-seutu2/joensuun-seutu-png>

Taulukko 1. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 2000-2020. Tilastokeskus 8.6.2021. Viitattu 18.9.2021.

https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html

Taulukko 2. Liitetaulukko 4. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2020. Tilastokeskus 8.6.2021. Viitattu 20.9.2021

https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_004_fi.html

Liitteet

Liite 1. Infokirje ja haastattelukysymykset haastateltaville.

Hei!

Tässä ohessa graduani koskevat haastattelukysymykset etukäteen tutustuttavaksi ja muuta haastatteluihin liittyvää infoa.

Työni aihepiiri käsittelee inklusiota joensuulaisissa kouluissa ja sitä, että miten eri aineiden aineenopettajat käsittävät ja kokevat inklusion koulussa. Tämän lisäksi tarkoituksena on selvittää myös, että minkälaisia keinoja he ovat ilmiöön kehittäneet omassa oppiaineessaan.

Haastattelun **kesto** on arviolta noin **20-60 minuuttia**. Tekijänä toivoisin, että haastattelu olisi mahdollista nauhoittaa, jotta aineisto olisi mahdollista litteroida haastattelun jälkeen. Haastattelun nauhoittaminen edellyttää kuitenkin haastateltavan suostumuksen. Kerätty aineisto (nauhoite ja litterointi) tuhoetaan opinnäytteen palautuksen ja hyväksymisen jälkeen. Työssä kerätty aineisto muokataan anonymiksi niin, että yksittäistä vastaajaa ei pysty tunnistamaan. Haastattelu on mahdollista toteuttaa kasvotusten tai etänä.

Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, niin olethan yhteydessä sähköpostilla tai puhelimitse.

s-posti: joonakok@student.uef.fi

puh: 050 3212142

Ystävällisin terveisin

Joona Kokkinen

Historia- ja maantieteiden laitos

Itä-Suomen yliopisto, UEF

Haastattelukysymykset

1. Kauanko olet toiminut opetuslalla? Mikä/Mitkä on/ovat opettavat oppiaineesi?
2. Miten itse määrittelisit inklusion?
3. Onko oppiaineessasi erityisryhmää/ryhmiä/oppilaita? Montako oppilasta opetusryhmästäsi/ryhmissäsi on keskimäärin?
4. Saavatko kaikki oppilaat tarvitsemansa tuen luokassa omassa oppiaineessasi/aineissa? Mikä on näkemyksesi?
5. Onko erityisopettajia saatavilla tarvittaessa? Tai sovellatko oppitunneilla yhteisopettajuutta?
6. Millaisia toimintatapoja käytät erilaisten oppijoiden kanssa?
7. Sovellatko opetuksen eriyttämistä oppitunneillasi (esim. ylöspäin/alaspäin)?
8. Oletko joutunut tekemään erityisen tai tehostetun tuen tarpeen oppilaalle painoalueen määrittämistä oppiaineesi kohdalla?
9. Koetko, että viestintä ja yhteistyö kodin ja koulun välillä on toimivaa kaikkien oppilaiden kohdalla? Jos et koe, niin mistä arvioisit tämän johtuvan?
10. Kuinka paljon olet joutunut soveltamaan Tukitoimien arviointi- lomakkeessa annettuja keinoja työssäsi? Ovatko lomakkeessa mainitut keinot riittävät?
11. Miltä tulevaisuus näyttää aineenopettajan näkökulmasta? Kasvaako, laskeeko vai pysyykö samana erityisopetuksen tarve tulevaisuudessa?

Liite 2. Tukitoimien arviointi-lomake.

Tukitoimien arviointi

Oppilas: _____ Luokka: _____
Opettaja: _____ Päivämäärä: _____

Oppilaalle tarvitaan järjestää tukitoimia tai erityisjärjestelyjä tarvitaan, koska kyseessä on (alleviivaa sopivat):

Oppimishuolet Keskittymisen pulmat Sosiaaliset pulmat
Käyttäytymishuolet Vapaa-ajan pulmat Erityislahjakuus
Tunne-elämän pulmat Terveysteen liittyvät pulmat Poissaolot
Muu:

Rasti, mitä tukitoimia olet kokeillut. Laita K niihin kohtiin, joita vielä kannattaisi kokeilla. Kuvaile tukitoimi tai kirjaa muita tukeen liittyviä huomioita.

Oppimisympäristö	Tukitoimi käytössä (X)	Kokeillaan jatkossa (X)	Havainnot
Siisteys, tavarat omilla paikoillaan			
Ylimääräisten ärsykkeiden karsiminen			
Sermien käyttäminen			
Taustahälyn minimoiminen			
Työskentelypaikat suunniteltu tuen tarve huomioiden (sijainti, häiriötekijöiden minimointi)			
Joustavat opetusryhmät			
Tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäminen			
Ennakointi siirtymätilanteissa			

Oppimisen tukeminen ja ohjaus			
Työrauhan ylläpitäminen			
Viikkosuunnitelma ja sen läpikäyminen oppilaiden kanssa			
Päivästrukturi ja sen läpikäyminen oppilaiden kanssa. Päiväohjelma näkyvissä opetustilassa.			
Opetustuokion etenemisen suunnitelma näkyvissä ja sen			

läpikäyminen etukäteen oppilaiden kanssa			
Toiminnan tavoitteiden määrittely ja läpikäyminen yhdessä			
Toiminnan jakaminen osavaiheisiin			
Toiminnan aloittaminen ja lopettaminen selkeästi			
Tehtävälistan käyttäminen esim. vastuutehtävät			
Tehtävien pilkkominen			
Tehtävien suorittaminen erillisessä tilassa			
Havaintomateriaalin käyttö			
Lisätty mallintaminen ja ohjaaminen opetuksessa			
Opetuksen eriyttäminen (esim. työtavat, ryhmät)			
Tehtävien eriyttäminen (määrä, suoritustapa, aika jne)			
Lisätyt työskentelytauoet (välitehtävät)			
Opettajan, avustajan tai toverin apu tehtävien merkitsemässä tms			
Yksilöllinen ohjaus			
Kahdenkeskiset keskustelut oppilaan kanssa tavoitteiden selvittämiseksi (kirjataan tarvittaessa ylös)			
Oppimis- ja työskentelytyylin huomioiminen opetuksessa			
Palkkioiden järjestelmällinen käyttö (leima, tarra, helmi luokan purkkiin, plussa tms)			
Säännöllinen välitön palaute			
Toisen oppilaan tuki			
Avustajan tuki			

Samanaikaisopetus			
Erityisopettajan tuki			
Lisätty sosiaalisten taitojen harjoittelu aikuisen tuella			
Muuta, mitä?			
Yhteistyö			
Wilman tai reissuvihkon käyttö			
Yhteydenotto huoltajaan			
Palaveri huoltajan kanssa			
Kirjallisesti sovitut roolit, tavoitteet ja toimenpiteet			
Yhteydenotto ja yhteistyön käynnistäminen muihin tahoihin			

Muokattu KUMMI 2. sarjan

Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa T.Aro ja V. Närhi materiaalin pohjalta