



Nevasaari Sonja ja Tuomela Anni

Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikan koulutus  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta (Sonja Nevasaari ja Anni Tuomela)

Pro gradu -tutkielma, 90 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2020

---

Inklusio on ollut kasvatustieteellisen keskustelun keskiössä jo pitkän aikaa. Inklusion tavoitteena on kaikille yhteisen koulun luominen, jossa kaikki ovat osallisia ja jokaisen yksilölliset ominaisuudet huomioidaan. Inklusion käsite on moniulotteinen, eikä yhtä hyväksyttyä määritelmää sille ole kehitetty. Opettajien rooli inklusiivisten käytänteiden toimeenpanossa kouluissa on merkittävä, joten opettajankoulutuksen tulee valmistaa tulevat opettajat inklusiioon niin tietojen ja taitojen, kuin myös asenteiden ja uskomusten osalta.

Tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia näkemyksiä opettajaksi opiskelevilla on inklusiosta. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten opiskeltava opetusala on yhteydessä näkemyksiin. Tutkielmamme on laadullinen tutkimus, jonka lähestymistapana toimii fenomenografia. Tutkielmamme aineisto on kerätty sähköisen kyselylomakkeen avulla opettajaksi opiskelevilta osana Oppijan oikeus – Opettajan taito -tutkimushanketta. Aineiston analyysissä hyödynnetään sekä aineistolähtöistä että summatiivista sisällönanalyysiä.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä inklusiota tarkastellaan historiallisen kehityksen näkökulmasta, kuvataan sen moninaisia määritelmiä ja kehityksen nykytilaa sekä siihen liitettyjä hyötyjä ja haasteita tutkimuksiin pohjautuen. Lisäksi käsittelemme opettajankoulutusta suhteessa inklusiivisen kehityksen asettamiin vaatimuksiin, tarkastelemme asenteita teoreettisesta näkökulmasta sekä esittelemme aiempaa tutkimusta opettajaksi opiskelevien ja opettajien asenteista inklusiota kohtaan. Pehdymme myös aiempaan tutkimukseen opettajaksi opiskelevien näkemyksistä inklusiosta.

Tutkielman tulokset osoittavat, että opettajaksi opiskelevien näkemyksissä inklusiolla on erilaisia hyötyjä ja mahdollisuuksia sekä haasteita. Heidän näkemyksensä mukaan inklusioon liittyy resursseja, oppilaita sekä opettajia ja henkilökuntaa koskevia, sekä kokonaisvaltaisia haasteita. Inklusion hyötyjen ja mahdollisuuksien nähdään olevan oppilaita koskevia sekä kokonaisvaltaisia. Luokan-, aineen- ja varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevilla näkemyksissä painottuvat resursseja, oppilaita sekä opettajia ja henkilökuntaa koskevat haasteet. Muista ryhmistä poiketen erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksissä korostuvat inklusion kokonaisvaltaiset hyödyt ja mahdollisuudet resursseja ja oppilaita koskevien haasteiden ohella.

Tutkielmamme tarjoaa laajan ja monipuolisen näkemyksen opettajaksi opiskelevien näkemyksistä inklusiosta. Näkemykset inklusiosta ovat haastekeskeisiä ja vahvasti kytköksissä oppilaiden moninaisuuteen ja sen ympärille kiertyviin haasteisiin. Tuloksien pohjalta nousee kehitysehdotuksia opettajankoulutukseen, jonka avulla opettajaksi opiskelevien näkemyksiin inklusiosta voidaan pyrkiä vaikuttamaan.

Avainsanat: inklusio, opettajankoulutus, opettajaksi opiskeleva, opettajaksi opiskelevien näkemykset

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Kohti inklusiota</b> .....	<b>7</b>
2.1	Segregaatiosta inklusioon .....	7
2.2	Inklusio .....	9
2.3	Inklusion toteutuminen tänä päivänä .....	12
2.4	Inklusion hyötyjä ja haasteita .....	15
<b>3</b>	<b>Opettajaksi opiskeleminen, asenteet ja inklusio</b> .....	<b>20</b>
3.1	Opettajankoulutus .....	20
3.2	Asenteet inklusiota kohtaan .....	25
3.2.1	<i>Asenteet ja niiden rakentuminen</i> .....	25
3.2.2	<i>Opettajaksi opiskelevien ja opettajien asenteet inklusiota kohtaan</i> .....	27
3.3	Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta .....	32
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen</b> .....	<b>35</b>
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	35
4.2	Kvalitatiivinen tutkimus .....	35
4.3	Lähestymistapana fenomenografia .....	37
4.4	Aineistonkeruu ja osallistajat .....	38
4.5	Laadullinen sisällönanalyysi .....	40
4.5.1	<i>Aineistolähtöinen sisällönanalyysi</i> .....	41
4.5.2	<i>Summatiivinen sisällönanalyysi ja aineiston kvantifioiminen</i> .....	43
<b>5</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>45</b>
5.1	Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta .....	45
5.1.1	<i>Näkemykset inklusion hyödyistä ja mahdollisuuksista</i> .....	47
5.1.2	<i>Näkemykset inklusion haasteista</i> .....	50
5.2	Eri opetusaloilla opiskelevien näkemykset inklusiosta .....	55
5.3	Tulosten yhteenveto .....	63
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	65
<b>6</b>	<b>Pohdinta ja johtopäätökset</b> .....	<b>70</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>78</b>
	<b>Liite 1</b> .....	<b>91</b>

# 1 Johdanto

Inkluusio on tänä päivänä vahvasti esillä kasvatustieteissä ja koulumaailmaa koskevassa keskustelussa. Keskustelu inklusiosta käy kiivaana niin tieteellisissä yhteisöissä, kuin myös valtamediassa, josta inklusiota koskevia uutisia ja kirjoituksia voi lukea lähes viikoittain. Monet maat, kuten myös Suomi, ovat kansainvälisiä sopimuksia allekirjoittamalla sitoutuneet kehittämään koulujärjestelmäänsä inklusiivisempaan suuntaan (Hakala & Leivo 2015). Inklusion yhtenä perustavanlaatuisena tavoitteena on kaikille yhteisen koulun luominen (Booth 2011). Inklusiossa kaikilla lapsilla tulisi olla pääsy yleisopetukseen, jossa heidän moninaisuutensa ja tuen tarpeensa huomioidaan (UNESCO 1994, 8–9). Inklusion tavoitteita ei voida kuitenkaan yksinkertaistaa tällä tavalla, sillä se on käsitteenä erittäin monipuolinen ja haastava (Booth 2011), eikä sille olla onnistuttu luomaan yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää (Ainscow ym. 2006, 14). Inklusio ei ole kertaluontoinen tavoite tai päämäärä, vaan se on jatkuva prosessi, jonka tavoitteena on kasvattaa kaikkien ihmisten osallisuutta (Booth 2011). Inklusiivisuus ei aina ole ollut normi tai tavoiteltu asia, vaan sitä on edeltänyt useat erilaiset koulujärjestelmän kehitysvaiheet, joissa erilaisten yksilöiden oikeutta koulunkäyntiin on puntaroitu (esim. Reynolds & Ainscow 1994, 720–722). Vaikka inklusio onkin tällä hetkellä tavoiteltava periaate suurella osalla maailmaa, on sen toteutumisen tiellä yhä useita erilaisia esteitä myös Suomessa.

Opettajat ovat kouluissa merkittävässä roolissa toteuttamassa inklusiivisia käytänteitä. Opettajien kompetenssi ja asenne inklusiota kohtaan vaikuttavat heidän halukkuuteensa ja kyvykkyyteensä ottaa käyttöön inklusiivisia käytäntöjä työssään (Pit-ten Cate, Markova, Krischler & Krolak-Schwerdt 2018). Myös opettajankoulutuksen on täytynyt mukautua koulujärjestelmän muutoksiin, jotta se valmistaisi tulevat opettajat tämän päivän koulumaailmaa varten (Forlin 2010, 3–4). Opettajankoulutuksen tulee tarjota opettajaksi opiskeleville riittävät tiedot ja taidot inklusiivisessa koulussa toimimiseen, mutta merkittävää on myös se, millaisia heidän asenteensa ja uskomuksensa ovat inklusiota kohtaan (Rouse 2008). Opettajaksi opiskelevat tulevat olemaan tulevaisuudessa merkittäviä suunnannäyttäjiä inklusiolle heidän työskennellessä yhä inklusiivisimmissa ja moninaisimmissa oppimisympäristöissä.

Inklusiota käsittelevää tutkimusta on tehty kansainvälisesti ja myös kotimaisesti erittäin paljon viimeisimpinä vuosikymmeninä. Tutkijoiden mielenkiinto on kohdistunut useisiin eri ilmiöihin inklusion ympärillä, ja sitä on tarkasteltu useista eri näkökulmista. Inklusiota on tutkittu aiemmin myös opettajaksi opiskelevien näkökulmasta, mutta valtaosa aiemmasta tutkimuksesta

on määrällistä tutkimusta, joka tarkastelee opettajaksi opiskelevien asenteita inklusiota kohtaan (esim. Hoskin, Boyle & Anderson 2015; Kraska & Boyle 2014; Varcoe & Boyle 2014) tai heidän minäpystyvyyssuhteita suhteessa inklusioon (esim. Scheer, Scholz, Rank & Donie 2015). Laadullista tutkimusta opettajaksi opiskelevien näkemyksistä inklusiota koskien on tehty huomattavasti vähemmän (esim. Hemmings & Woodcock 2011; Takala, Hausstätter, Ahl & Head 2012). Esittelemme tutkielmamme teoreettisessa viitekehyksessä aiempaa tutkimusta opettajaksi opiskelevien asenteista ja näkemyksistä inklusiota kohtaan.

Toteutamme pro gradu -tutkielmamme laadullisena tutkimuksena. Tutkielmamme tavoitteena on selvittää fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti opettajaksi opiskelevien näkemyksiä ja käsityksiä inklusiosta. Lisäksi, koska tutkielmamme osallistujat opiskelevat eri opetusaloilla, tavoitteenamme on selvittää, miten opiskelijan opiskelema opetusala on yhteydessä inklusiota koskeviin näkemyksiin. Tutkielmassamme analysoimme laadullisen sisällönanalyysin keinoin opettajaksi opiskelevilta kyselylomakkeen avulla kerättyä aineistoa, joka on kerätty osana Oppijan oikeus – Opettajan taito -tutkimushanketta.

Tutkielmamme tavoitteena on vastata seuraavaan tutkimuskysymykseen:

1. Millaisia näkemyksiä opettajaksi opiskelevilla on inklusiosta?

Alakysymyksenä tavoitteenamme on selvittää:

2. Miten opiskeltava opetusala on yhteydessä näkemyksiin inklusiosta?

Inklusion tutkiminen opettajaksi opiskelevien näkökulmasta on tärkeää, sillä tällä hetkellä opiskelevat henkilöt tulevat jo muutaman vuoden päästä toiminaan kentällä, jossa inklusiivinen kehitys aiempien kehityssuuntien mukaisesti tulee vain etenemään. Laadullisen tutkimuksen avulla on mahdollista tavoittaa opettajaksi opiskelevien ääni ja selvittää heidän näkemyksiään inklusiosta monipuolisesti ja avoimin kysymyksenasetteluin. On havaittu, että opettajien positiiviset asenteet inklusiota kohtaan ovat keskeisessä roolissa inklusion onnistuneessa toteutumisessa (Alnahdi, Saloviita & Elhadi 2019). Oma tutkielmamme keskittyy asenteiden sijasta opettajaksi opiskelevien näkemyksiin inklusiosta, mutta asenneteorioiden mukaan yksilön uskomukset ja näkemykset asenteen kohteena olevasta asiasta ovat yhteydessä myös hänen asenteisiinsa sitä kohtaan (Fishbein & Ajzen 1972).

Opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusiosta kertovat meille myös opettajankoulutuksesta ja sen luomasta kuvasta inklusiosta, sillä on oletettavaa, että opettajaksi vasta opiskelevilla ei

ole vielä kovin paljoa kokemusta opettajana toimimisesta. Opiskelijoiden näkemyksiä selvittämällä niihin voidaan pyrkiä vaikuttamaan myös opettajankoulutuksessa. Tutkielmamme toisen tutkimuskysymyksen avulla pystymme myös selvittämään, onko eri opetuslalla opiskelu yhteydessä opiskelijan näkemyksiin inklusiosta. Aiemmin eri alojen opiskelijoita on verrattu tutkimuksissa esimerkiksi inklusioon kohdistuvien asenteiden osalta (esim. Alnahdi, Saloviita & Elhadi 2019; Cameron 2017; Muwana & Ostrosky 2014; Scheer ym. 2015). Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että erityispedagogiikan opiskelu on yhteydessä positiivisempaan suhtautumiseen inklusiota kohtaan (Cameron 2017; Muwana & Ostrosky 2014; Scheer ym. 2015), tosin suomalaisia opiskelijoita tutkiessa samanlaista yhteyttä asenteiden ja pääaineen välillä ei ole kuitenkaan havaittu (Alnahdi, Saloviita & Elhadi 2019).

Tutkielmamme alussa esittelemme kirjalliskatsauksen avulla tutkielmamme teoreettisen viitekehyksen. Ensimmäisessä luvussa käsittelemme koulujärjestelmän kehitystä segregatiosta inklusiivisempaan suuntaan, määrittelemme inklusion käsitettä ja kehityksen nykytilaa ja tarkastelemme tutkimuksiin pohjautuen, millaisia hyötyjä ja haasteita inklusiossa on. Toisessa luvussa käsittelemme opettajaksi opiskelemista ja opettajankoulutusta suhteessa inklusiivisen kehityksen asettamiin vaatimuksiin opettajankoulutukselle ja opettajan työlle. Avaamme myös asenteiden syntymisen teoreettista taustaa ja esittelemme opettajaksi opiskelevien ja opettajien inklusioon kohdistuvia asenteita tarkastelevaa tutkimusta. Tämän jälkeen esittelemme aiempaa tutkimusta opettajaksi opiskelevien näkemyksistä inklusiosta. Tutkielmamme teoreettisen viitekehyksen jälkeen kuvailemme tutkielmamme toteuttamista, eli tutkimuskysymyksiä ja -menetelmiä, lähestymistapaa, aineistonkeruuta ja käytettyä analyysimenetelmää. Tämän jälkeen esittelemme tutkielmamme tulokset ja arvioimme tutkielmamme luotettavuutta. Viimeisessä luvussa esitämme tutkielmamme pohjalta syntyneet johtopäätökset ja pohdintamme.

## 2 Kohti inklusiota

Tässä luvussa tarkastelemme inklusiota ja sen ymmärtämiseen keskeisesti liittyviä tekijöitä eri näkökulmista. Ensimmäiseksi esittelemme inklusion kehityksen taustoja ja historiaa segregoivista ajoista tähän päivään saakka. Historiallisen taustoituksen jälkeen luomme katsauksen inklusioon ja sen moninaisiin määritelmiin sekä tarkastelemme inklusiivisen kehityksen nykytilaa. Viimeisessä alaluvussa teemme katsauksen inklusion hyötyjä ja haasteita tarkastelemaan tutkimukseen luoden empiiristen tutkimustulosten avulla kuvaa todellisuudesta, sekä kontrastia inklusion ideologisille tavoitteille. Käytämme tässä luvussa ja tutkielmamme muissa osissa paljon termejä inklusio, segregatio, integraatio, jotka on lainattu englannin kielensanoista *inclusion* (”mukaan ottaminen”), *segregation* (”eristäminen”) ja *integration* (”yhdistäminen”) (Takala 2016, 14).

### 2.1 Segregatiosta inklusioon

Erityisopetuksen historiallisessa kehityksessä voidaan havaita samanlaisia kehityskulkuja useiden maiden välillä, joskin kehityksen tahdissa on eroja. Erityisopetuksen tarjoamisen peruste on historiassa vahvasti painottunut erilaisiin luokituksiin ja diagnooseihin, minkä seurauksena vain pieni joukko oppilaita on ollut sen kohteena. (Reynolds & Ainscow 1994, 720–721.) Opetuksen tarjoaminen aloitettiin sokeista ja kuuroista oppilaista, minkä jälkeen sitä alettiin laajentamaan vähitellen koskemaan yhä laajempaa joukkoa tuen tarpeisia oppilaita (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 17; Reynolds & Ainscow 1994, 720–720). Opetus tarjottiin pitkään erillisenä järjestelmänä erossa yleisopetuksesta. Useissa maissa vapaaehtoisjärjestöt organisoivat opetusta, ja se tapahtui sijainniltaan kaukana muista yhteisöistä. (Reynolds & Ainscow, 1994, 721.) Tämä hyväksyttiin yleisesti parhaaksi tavaksi antaa opetusta normaalista poikkeaville yksilöille (Jahnukainen ym. 2012, 17). Myös Suomen koulujärjestelmässä on vuosikymmenten ajan ollut käytössä kaksoisjärjestelmä, jonka myötä erityisopetus ja yleisopetus on nähty toisistaan erillisinä järjestelminä. Historiallisen kulun seurauksena on käsitys kaksoisjärjestelmästä juurtunut osaksi koulukulttuuriamme ja asenteitamme. (Hakala & Leivo 2015.)

Vastapainoksi länsimaissa vallinneelle erottelevalle koulujärjestelmälle syntyi 1960-luvulla integraatioperiaate, joka edelsi inklusiota (Hausstätter & Jahnukainen 2014, 120). Integraation tavoitteena oli uudistaa koulujärjestelmää ja erityisopetusta siten, että kaikilla lapsilla olisi oikeus koulutukseen, ja että sitä tarjottaisiin kaikille oppilaille lähikoulussa huolimatta heidän henkilökohtaisista ominaisuuksistaan (Vislie 2003). Integraatioperiaatteen mukaisesti yksilölle

tuli tarjota palveluita ja opetusta niin korkealla asteella järjestelmässä kuin vain oli mahdollista. Keskeistä integraatiossa on kuntoutusparadigma, jonka mukaan erilaisten ihmisten täytyy kuntoutua, jotta he voisivat liittyä normaaliyhteiskuntaan. (Saloviita 2006, 335, 340.) Samoin lapsen tulisi olla valmis yleisopetukseen sijoittamista varten (Jahnukainen 2015). Samoihin aikoihin integraatioliikkeen kanssa kehittyi Suomessa osa-aikainen erityisopetus, jonka tavoitteena oli tarjota erityisopettajan tukea pienryhmää suuremmalle joukolla (Hausstätter & Jahnukainen 2014, 128).

Ideologisesti integraation on 1980-luvulta saakka korvannut inklusioliike (Jahnukainen 2015), jonka voidaan nähdä olevan laajempi näkemys kuin integraatio (Vislie 2003). Yksi merkittävimmistä tapahtumista kohti inklusiota tapahtui vuonna 1994, kun yhteensä 92 maan hallitukset allekirjoittivat niin sanotun Salamancan julistuksen, jossa inklusion periaate asetettiin virallisesti koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi (Hakala & Leivo 2015). Julistuksen mukaan kaikilla lapsilla tulisi olla oikeus koulutukseen ja koulujärjestelmä tulisi suunnitella sellaiseksi, että se ottaa huomioon oppijoiden moninaisuuden ja tuen tarpeet. Sen mukaan erityisen tuen oppilailla tulisi olla pääsy yleisopetukseen, jossa heidän tuen tarpeisiinsa vastataan. Julistuksessa vedottiin maiden hallituksiin, joiden tulisi toimillaan edistää inklusion mukaista kehitystä. (UNESCO 1994, 8–9.) Salamancan julistuksella oli suuri vaikutus erityisopetuksen kehitykseen, ja monet maat tekivät merkittäviä pyrkimyksiä kohti inklusiivisempaa koulutuspolitiikkaa ja koulukäytäntöä sen jälkeisinä vuosina (Ainscow, Slee & Best 2019). Suomessa kehitys kohti inklusiota ei kuitenkaan alkanut välittömästi sen jälkeen (Saloviita 2018a).

Seuraava merkittävä kansainvälinen sysäys kohti inklusiota tapahtui vuonna 2006, kun Yhdistyneet kansakunnat julkaisivat vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen, jossa vammaisten henkilöiden oikeutta koulutukseen määritettiin. Sopimuksen mukaan vammaisten henkilöiden koulutus tulisi järjestää ilman syrjintää sekä tasa-arvoisin mahdollisuuksin inklusiivisessa koulutusjärjestelmässä. (United Nations 2006.) Seuraavana vuonna Suomessa laadittiin erityisopetuksen strategia, jossa erityisopetuksen kehitykselle asetettiin tavoitteeksi kansainvälisten sopimusten mukainen inklusiivinen suunta (Opetusministeriö 2007).

Integraatio ja inklusio on käsitteinä usein sekoitettu toisiinsa, mikä on aiheuttaneet hämmennystä niin politiikassa kuin myös akateemisella tasolla. Yksi syy tähän on se, että inklusioidologian tullessa vallitsevaksi näkökulmaksi oli integraation toteutuminen vielä kesken. (Hausstätter & Jahnukainen 2014, 119.) Käsitteinä inklusio ja integraatio ajavat samaa asiaa, eli tasa-arvoa, mutta niiden taustoissa ja merkityksissä on eroa. Integraatio voidaan määritellä



yksilön mukaan ottamiseksi, kun taas inklusio tarkoittaa mukaan kuulumista. Integraation lähtökohdat ovat erilaisten ihmisten oikeuksien puolustamisessa, kun taas inklusiossa erilaisuus nähdään osana ihmisyyttä, joka ei estä ihmisen olemista muiden joukossa. (Lakkala 2008, 24.)

Koulujärjestelmästä poiketen varhaiskasvatuksessa oppimisen ja kehityksen tukea ei ole koskaan järjestetty Suomessa segregoituja palveluja painottaen, vaan jo 1970-luvulta lähtien ovat asiakirjat suositelleet tuen järjestämistä integraation, nykyään inklusion, periaatteiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksen erityisryhmiä yleisempiä ovat olleet integroidut erityisryhmät, jossa pieni määrä tuen tarpeisia lapsia on ryhmässä, jossa työskentelee myös varhaiskasvatuksen erityisopettaja. (Viitala 2018, 54.) Kehitys poikkeaa huomattavasti esimerkiksi Yhdysvaltojen varhaiskasvatuksen kehityksestä (Pihlaja 2009), jossa vielä 90-luvulla vain noin puolet erityisen tuen tarpeisista lapsista osallistui inklusiiviseen varhaiskasvatukseen (Brown & Odom 1999).

## **2.2 Inklusio**

Inklusio on ilmiönä ja käsitteenä monimuotoinen ja haastava, eikä sen kuvailu lyhyesti ja tyhjentävästi ole mahdollista (Booth 2011). Inklusiolle onkin esitetty useita erilaisia määritelmiä (Ainscow ym. 2006, 14). Nilholm ja Göransson (2017) tutkivat analyysissään sitä, mitä inklusiolla tarkoitetaan tutkimusmaailmassa. Tutkimus toteutettiin analysoimalla kolmeakymmentä lainatuinta eurooppalaista ja pohjoisamerikkalaista tutkimusartikkelia. Tutkijat havaitsivat, että inklusion määritelmä ei ole täysin selvä, ja että määritelmät vaihtelevat paljon eri tutkimusartikkelien välillä ja joskus jopa saman artikkelin sisällä. Erilaiset määritelmät tuottavat erilaisia merkityksiä ja vaikuttavat siihen, miten inklusion eri näkökulmia tarkastellaan. (Nilholm & Göransson 2017.)

Inklusiossa keskeistä on sen arvoperustaisuus. Tärkeimpiä arvoja inklusion taustalla ovat tasa-arvo, osallisuus, yhteisöllisyys, moninaisuuden arvostaminen ja pitkäjänteisyys. Nämä arvot edistävät inklusiivisten koulujen struktuurien, menetelmien ja toimintatapojen vakiintumista. (Booth 2011.) Haugin (2003) mukaan inklusio on yhteenkuuluvuuden, aidon osallisuuden, demokratian ja kuulluksi tulemisen, sekä koulutuksen antamien hyötyjen, kuten oppimisen ja osallisuuden, lisäämistä. Nämä tavoitteet koskevat kaikkia lapsia tasavertaisesti (Haug 2003, 99–100). Inklusion voidaan nähdä olevan moninaisuuden ylistämistä, sekä tukea tarvitsevien oppilaiden saavutuksien ja osallisuuden tukemista (Topping 2012, 13). Periaatteessa keskeistä

on kaikille yhteisen koulun luominen (Booth 2011). Inklusiiossa kaikilla lapsilla tulisi olla oikeus koulutautua vertaisryhmänsä kanssa, ja koulun tulisi olla valmis tukemaan kaikkia lapsia (Jahnukainen 2015). Inklusio on sen taustalla vaikuttavien arvojen toteuttamista käytännössä (Booth 2011), sekä kannanotto sille tärkeiden arvojen puolesta (Slee 2011, 108).

Inklusion käsite liitetään usein vain vammaisuuteen, ja useissa maissa se ymmärretään tavoitteena opettaa vammaisia ja muita erityisen tuen oppilaita yleisopetuksessa (Ainscow & Sandhill 2010). Inklusiivisen opetuksen käsite voidaan kuitenkin nähdä tänä päivänä laajempänä ilmiönä sen ottaessa kantaa myös muiden syiden, kuten köyhyyden, etnisen alkuperän, äidinkielen ja sukupuolen takia koulutuksen ulkopuolelle jäävien lasten puolesta (UNESCO 2009). Sosiaalisen konstruktivismin näkökulman mukaan inklusion pyrkimys kattaa alleen kaikki ryhmät, joiden tarpeisiin modernin koulun rakenteet eivät ole onnistuneet mukautumaan (Dudley-Marling & Burns 2014). Määritelmien kapea-alaisuus ilmenee myös siinä, että inklusion käsite nähdään usein koskevan vain fyysistä paikkaa tai oppilaan sijoittamista tietynlaisiin oppimisympäristöihin (Booth 2011), jolloin inklusio on enemmänkin pedagoginen, oppilaiden opettamista ja sijoittamista koskeva kysymys, kuin ideologinen ja laaja näkemys (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012). Inklusio ei tarkoita erityisen tuen oppilaiden sijoittamista jo olemassa oleviin koulun rakenteisiin, vaan inklusiivinen koulu mukautuu ja muuttuu kaikkien oppilaiden tarpeiden mukaisesti siten, että kaikkien osallisuus yhteisessä koulussa mahdollistuisi (Hausstätter & Jahnukainen 2014, 122).

Inklusion toteutuminen vaatii toimivien käytänteiden luomista sekä sen toteutumista estävien tekijöiden tunnistamista ja poistamista (Ainscow & Sandhill 2010). Laajemmin ajateltuna inklusiota ei voida nähdä ongelmana, joka voidaan ratkaista vain erilaisin teknisin keinoin, kuten koulun fyysisiä järjestelyitä muuttamalla. Nämä teot eivät yksistään auta poistamaan segregaat-ion ongelmaa, vaan sen toteutuminen vaatii perustavammanlaatuisia muutoksia kasvatuksellisessa ajattelussa, opetussuunnitelmassa, pedagogiikassa ja koko kouluorganisaatiossa. (Slee 2011, 108, 110.) Inklusion toteutuminen vaatii poissulkemisen kaikkien muotojen haastamista ja poistamista (Booth 2011). Se voidaan nähdä pitkäaikaisena poliittisena tavoitteena (Dudley-Marling & Burns 2014), joka ei ole vain opettajien ja koulujen, vaan koko yhteiskunnan haaste (Lakkala 2008, 32). Muutos vaatii koulujärjestelmän rakenteiden hajottamista ja niiden rakentamista uudelleen sellaiseksi, että ne mahdollistavat kaikkien oppilaiden osallisuuden ja oppimisen samassa koulujärjestelmässä (Dudley-Marling & Burns 2014). Inklusio ei ole vain päämäärä tai kertaluonteinen tavoite, vaan se on keskeneräinen, päättymättömän prosessi, jossa kehitystä kohti parempaa tapahtuu jatkuvasti (Hausstätter 2014). Se on jatkuva prosessi, joka

pyrkii kasvattamaan kaikkien mukana olevien, niin oppilaiden, heidän perheidensä, koulujen henkilökunnan sekä ympäröivien yhteisöjen jäsenten osallisuutta (Booth 2011).

Inklusion haastavan määritelmän takia poikkeavat näkemykset sen toteutuksesta ja lähtökohdista merkittävästi. Seuraavaksi tarkastelemme inklusiota ja sen toteutumista vertaillen kahta näkökulmaa, puutenäkökulmaa ja sosiaalisen konstruktivismin näkökulmaa, jotka pohjautuvat erilaisiin tapoihin tarkastella erilaisuutta (Dudley-Marling & Burns 2014). Näkökulmat eroavat toisistaan sen suhteen, kuinka paljon ne asettavat koulutusta koskevat haasteet yksilöstä tai ympäristöstä johtuviksi (Nilholm 2006). Lisäksi mainitsemme kolmannen näkökulman, dilemmanäkökulman, jossa koulutusta ja kasvatusta tarkastellaan erilaisten dilemموjen kautta.

Erityspedagogiikka on perinteisesti keskittynyt tarkastelemaan ihmisiä, jotka sijoittuvat koulu-suorituksissa keskiarvon heikommalle puolelle, eli ihmisiin, joilla voidaan nähdä olevan jonkinlaisia puutteita. Puutenäkökulman mukaan yksilön heikko koulusuoriutuminen johtuu näistä puutteista, ja erityispedagogiikan tehtävänä on tarjota hänelle pääsy taitoihin, joita toiminta normaalissa ympäristössä vaatii. (Dudley-Marling & Burns 2014.) Tämä perinteinen näkemys erityispedagogiikasta on kohdannut suurta kritiikkiä (Nilholm 2006). Puutenäkökulman vastaakohtainen näkemys on sosiaalisen konstruktivismin näkökulma, jonka mukaan yksilön vamma tai haasteet ovat sosiaalinen konstruktio. Näkemyksen mukaan yksilöiden erilaiset ominaisuudet ovat tavallista ihmisissä ilmenevää moninaisuutta, ja nämä yksilölliset ominaisuudet muuttuvat vammauttaviksi vasta suhteessa kontekstiin ja muihin ihmisiin. (Dudley-Marling & Burns 2014.) Sen mukaan yksilön vamma tai haaste ei tee hänestä virheellistä, eikä häntä tarvitse sen takia kuntouttaa tai parantaa (Anastasiou & Kauffman 2011). Saloviidan (2006) esimerkin mukaan voimme tilanteessa, jossa yksilö ei mahdu pyörätuolinsa kanssa kulkemaan ovesta esittää, että tilanne on hänen vikansa ja seuraus hänen vammastansa. Toisen näkökulman mukaan selitämme tilanteen johtuvan ympäristöstä eli siitä, että oviaukko on liian pieni. Ensimmäisen näkökulman mukaisesti ajatellessa ratkaisuja etsitään yksilön kuntouttamisesta, kun taas toisen näkemyksen kaltaisesti ajattelevat etsivät ratkaisua tilanteeseen ympäristön esteettömäksi tekemisestä. (Saloviita 2006, 329.)

Puutenäkökulman mukaisesti inklusiota toteuttaessa tulisi noudattaa periaatetta erityisoppi- laan opettamisesta vähiten rajoittavassa ympäristössä. Tämän näkemyksen mukaan erityisop- pilaiden paikka ei aina ole yleisopetuksessa, ja heidän sulkemistaan yleisopetuksen ulkopuo- lulle perustellaan sillä, että se on parhaaksi heille heidän yksilöllisten tarpeidensa takia. (Dud- ley-Marling & Burns 2014.) Opettajat esittävät usein myös näkemyksen, ettei inklusio sovi

kaikille erityisoppilaille (Anastasiou & Kauffman 2011). Puutenäkökulman mukaan opetuksen tavoitteena on löytää toimivimmat ratkaisut yksilön tuen tarpeiden aiheuttamiin ongelmiin, mikä vaatii oppimisen haasteiden tarkkaa määrittelemistä ja diagnosoimista (Dudley-Marling & Burns 2014). Oppilaiden tuen tarpeiden nähdään asettavan vaatimuksen erikoistuneista opettajista, jotka käyttävät erikoistietämystään vastatakseen oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin (Anastasiou & Kauffman 2011), ja yleisopetuksen opettajien nähdään olevan kykenemättömiä vastaamaan erityisoppilaiden tuen tarpeisiin (Dudley-Marling & Burns 2014).

Sosiaalisen konstruktivismin näkemyksen mukaan yleisopetus on oletus ja lähtökohta kaikkien oppilaiden koulupaikaksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkia oppilaita tulisi kohdella samoin, vaan erityisen tuen oppilaiden tulisi saada yksilöllistä tukea erityisopettajalta, jotta heidän opiskelunsa yleisopetuksen luokassa olisi mahdollista. Puutenäkökulman keskittyessä yksilön puutteiden korjaamiseen lähtee sosiaalisen konstruktivismin näkökulma etsimään puutteita koulujärjestelmän rakenteista. Sen mukaan koulujärjestelmä tulisi rakentaa sellaiseksi, että kaikkien opiskelu ja oppiminen siellä olisi mahdollista. (Dudley-Marling & Burns 2014.)

Aiemmin mainittujen näkökulmien ohelle on kehitetty kolmas näkökulma, dilemmaperspektiivi, joka nostaa esiin erityispedagogiikkaa ja erityisopetuksen tarjoamista koskevat lukuisat dilemmat (Nilholm 2006). Dilemmoja syntyy erilaisissa koulutusta ja kasvatusta koskevissa valintatilanteissa, joissa ei ole olemassa selvää vastausta siitä, kuinka toimia parhaiten. Myös meitä ohjaavat perustavanlaatuiset arvot, kuten sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja yksilön vapaus, luovat dilemmoja ollessaan ristiriidassa toistensa kanssa. (Nilholm 2005). Erityisopetusta koskeva perustavanlaatuinen ristiriita syntyy, kun pohditaan miten antaa kaikille lapsille samanlaiset mahdollisuudet samaan aikaan, kun oppilaiden yksilölliset erot pitää ottaa huomioon. Myös kategorisoinnin ja yksilöllisyyden välillä on dilemma: pitäisikö oppilaita kategorisoida heidän ominaisuuksiensa mukaan, jotta heidän tuen tarpeisiin voitaisiin vastata, vai pitäisikö jokaista oppilasta kohdella yksilöinä. Jos oppilaat kategorisoidaan, saattavat he leimautua, mutta jos erityisiä ryhmiä ei määritellä, oppilaat eivät välttämättä saa tarvitsemaansa tukea. (Nilholm 2006.) Dilemmaperspektiivi asettuu puutenäkökulman ja sosiaalisen konstruktivismin näkökulman väliin ottamalla kantaa erityispedagogiikan perustavanlaatuisiin ristiriitoihin.

### **2.3 Inklusion toteutuminen tänä päivänä**

Vaikka inklusio onkin laajalti hyväksytty kansainväliseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi, on sen toteuttaminen osoittautunut haasteelliseksi (Richardson & Powell 2011, 235). Inklusion

toteuttamisen käytänteet vaihtelevat runsaasti eri maiden välillä, sillä maiden järjestelmät ovat kehittyneet suhteessa kunkin maan kulttuuriseen ja historialliseen taustaan (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen 2012). Euroopan maista vain muutamat, esimerkiksi Norja ja Italia, ovat siirtyneet täysin inklusiiviseen koulujärjestelmään, jossa kaikki oppilaat opiskelevat lähtökohdaisesti samoissa kouluissa. Suurimmassa osassa maista on edelleen käytössä erityisopetuksen kaksoisjärjestelmä tai moniväylämalli, jossa tuki nähdään jatkumona, ja se järjestetään joustavasti erilaisia tukimuotoja käyttäen. (Richardson & Powell 2011, 222–223, 235–236.) European Agency for Special Needs and Inclusive Educationin (2018) selvityksen mukaan inklusiivisissa oppimisympäristöissä opiskeli vuosina 2014 ja 2015 Euroopan maissa 92–99,9% kaikista oppilaista.

Suomen koulujärjestelmässä on tänä päivänä käytössä erityisopetuksen moniväylämalli. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaan oma opetusryhmä ja lähikoulu ovat ensisijaisia paikkoja tuen järjestämiselle. Oppilas voidaan kuitenkin siirtää toiseen opetusryhmään tai kouluun, jos se on hänen etunsa mukaista (Opetushallitus 2014, 61). Erityisopetusta kuvaavista tilastoista voidaan havaita, että erityiskouluissa ja -ryhmissä opiskelevien oppilaiden määrä on vähentynyt tasaisesti menneen vuosikymmenen aikana. Vuonna 2018 Suomessa erityisen tuen oppilaista 35% opiskeli kokonaan erillisessä erityisryhmässä tai erityiskoulun erityisryhmässä, ja 21% opiskeli kokonaan yleisopetuksen ryhmässä. Loput erityisen tuen oppilaat, eli noin 43%, opiskelivat osittain yleisopetuksessa ja osittain erityisryhmässä. (Suomen virallinen tilasto 2018.) Valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi laaditaan kunta- tai koulukohtaisesti paikallinen opetussuunnitelma, minkä takia saman kunnankin sisällä voidaan käyttää erilaisia strategioita tuen toteuttamiseen (Engelbrecht & Savolainen 2018).

Koulujärjestelmästä poiketen on varhaiskasvatuksen ja päivähoidon perusta Suomessa inklusiivinen, sillä jokaisella lapsella on pääsy yhteiseen päivähöitoon ja palveluihin (Pihlaja 2009). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan kaikki lapset voivat riippumatta heidän tuen tarpeestaan, vammaisuudestaan tai kulttuurisesta taustastaan osallistua yhdessä varhaiskasvatukseen (Opetushallitus 2016, 15). Suomessa ei tällä hetkellä ole yhtään päiväkotia, joka tarjoaisi varhaiskasvatusta vain erityislapsille. Varhaiserityiskasvatusta tarjotaan tyypillisesti erityisryhmissä, jotka sijaitsevat samassa päiväkodissa muiden ryhmien kanssa, tai niin sanotuissa integroiduissa erityisryhmissä, jotka joidenkin tutkijoiden määritelmien mukaan voidaan nähdä myös inklusiivisiksi ryhmiksi, sillä suurin osa ryhmän lapsista on tyypillisesti kehittyneitä. (Pihlaja 2009.)

Viimeisin suuri muutos erityisopetusta koskien Suomessa tapahtui vuonna 2010, kun perusopetuslakiin tehtiin muutoksia erityisopetusta koskien (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Lain myötä oppimisen ja koulunkäynnin tuki muodostuu kolmesta tasosta: yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta (Jahnukainen & Itkonen 2016). Uudistuksessa merkittävää on se, ettei oppilaita enää siirretä tai oteta erityisopetukseen, vaan jokaisella oppilaalla on oikeus opiskeluun ja siihen tarvittavaan tuen saamiseen (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 21). Yksi suurimmista muutoksista reformin myötä Suomessa on tehostettu tuki. Tehostettua tukea voidaan antaa yksilölle, jos voidaan osoittaa, että luokassa on pyritty tukemaan oppilaita yleisen tuen avulla. Tähän ei enää tarvita psykologin tai lääkärin lausuntoa, vaan opettajalla on merkittävä rooli tuen antamisen päätöksessä. (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012.) Kolmiportaisen tuen mallin avulla on pyritty muuttamaan erityisopetussiirtoja määräaikaemmiksi ja joustavammiksi, mikä edistää erityisen tuen oppilaan asemaa kouluyhteisössä (Hakala & Leivo 2015).

Kehityksestä huolimatta inklusio ei ole saanut suurta sijaa kasvatustoimintaa ohjaavissa asiakirjoissa (Hakala & Leivo 2015). Tuoreimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) inklusio on mainittu vain kerran alaluvun ”Perusopetuksen tehtävä” alla. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että: ”Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti.” (Opetushallitus 2014, 18). Opetussuunnitelman voidaan nähdä olevan linjassa inklusiivisen kasvatuksen periaatteen kanssa tukien sen arvoperiaatteita, mutta sitä voidaan kuitenkin myös kritisoida, sillä se jättää inklusion käsitteen täysin määrittelemättä, ja kuvaus sen toteuttamisesta on epämääräinen ja avoin tulkinnalle (Honkasilta, Ahtiainen, Hienonen & Jahnukainen 2019, 487). Tuoreiden opetussuunnitelman perusteiden voidaan nähdä velvoittavan koulutuksen järjestäjää inklusiiviseen pedagogiikan suhteen vain vähän (Hakala & Leivo 2015). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) todetaan samoin kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa: ”Varhaiskasvatusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti.” (Opetushallitus 2016, 15). Myös tässä asiakirjassa inklusiivisten toimintatapojen avaaminen on vähäistä, joskin varhaiskasvatussuunnitelma korostaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita enemmän lapsen oikeutta osallistua yhteiseen varhaiskasvatukseen.

Inklusiivista kehitystä haastaa myös se, että Suomessa inklusiivinen opetus on useimmin käsitetty enemmänkin pedagogisena kuin ideologisena kysymyksenä. Inklusio käsitetään yhä usein fyysisenä sijoittamisena, eli sen nähdään tarkoittavan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelua yleisopetuksessa. (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012.) Jahnukainen (2015) havaitsi suomalaisten ja kanadalaisten rehtoreiden (N=12) inklusiota koskevia näkemyksiä

tutkivassa haastattelututkimuksessaan, että rehtorit suhtautuivat inklusioon positiivisesti, mutta inklusion toteutuminen kouluissa oli puutteellista, ja sitä toteutettiin kouluissa lähinnä integraation periaatteiden mukaisesti. Inklusiiviset käytänteet, kuten inklusiiviset yleisopetuksen luokat, olivat kouluissa harvinaisia, eikä kouluja ollut organisoitu inklusiivisten periaatteiden mukaisesti, vaan ne toteuttivat käytännössä perinteisempiä näkemyksiä vähiten rajoittavasta ympäristöstä. (Jahnukainen 2015.) Myös varhaiskasvatuksen haasteena on inklusiivisten pyrkimysten jääminen ainoastaan fyysisen integraation tasolle (Viitala 2018, 54).

Suomessa on onnistuttu luomaan joustava koulutussysteemi, joka mahdollistaa kaikille pääsyn koulutuksen piiriin. Inklusion toteutumiseen liittyy kuitenkin vielä useita haasteita. (Yada, Tolvanen & Savolainen 2018.) Puutemalli on yhä vallitseva malli erityisopetuksen kentällä, mikä näkyy siinä, että koulujärjestelmät pyrkivät toteuttamaan inklusiota korjaamalla yksilöissä ilmeneviä vikoja ja puutteita itse järjestelmän rakenteiden ja käytänteiden muuttamisen sijaan (Dudley-Marling & Burns 2014). Oppimisen ja osallistumisen tiellä on myös useita asenteellisia, organisatorisia ja kontekstuaalisia esteitä, joiden olemassaolosta opetusalan ammattilaisten tulee olla tietoisia (Arnaiz Sánchez, de Haro Rodríguez & Maldonado Martínez 2019). Hallinnolliset päätökset ja yksittäisten opettajien panos eivät yksistään riitä muuttamaan koulua inklusiivisemmaksi, vaan tähän vaaditaan laajempi toimintakulttuurin muutos, jossa keskeisessä roolissa on koulun pedagoginen johtaminen (Hakala & Leivo 2015). Koulujen johtajat ovat merkittävässä asemassa luomassa koulukulttuuria, joka huomioi erilaiset oppijat ja suhtautuu heihin myönteisesti (Mitchell 2008).

## **2.4 Inklusion hyötyjä ja haasteita**

Inklusion periaatteiden ja ideologian tarkastelun lisäksi on tärkeää tarkastella empiirisiä tuloksia sen vaikutuksesta kouluun ja erilaisiin oppijoihin, jotta koulutuspoliittiset päätökset voitaisiin perustaa näyttöön pelkkien arvoperiaatteiden sijaan (Ruijs & Peetsma 2009). Tutkimusten avulla on voitu todistaa inklusiosta seuranneita lukuisia hyötyjä, mutta sen onnistuneen toteutumisen tiellä on yhä useita haasteita ja esteitä (Woodcock & Woolfson 2019). Tässä alaluvussa tarkastelemme erilaisia positiivisia ja negatiivisia havaintoja, joita inklusiosta on tehty tutkimuksissa.

**Koulumenestys.** Inklusiivisten opetusjärjestelyiden yhteys oppilaiden koulumenestykseen on ollut laajalti tutkimuksen kohteena. Yhdysvaltalaisessa 24 tutkimusta käsittävässä meta-analyysissä on havaittu, että inklusiivisemmissä oppimisympäristöissä opiskelevat erityisen tuen

oppilaat menestyvät koulussa paremmin, kuin segregoivimmissa oppimisympäristöissä opiskelevat oppilaat (Oh-Young & Filler 2015). Samanlainen yhteys on havaittu myös muissa tutkimuksissa. Inklusiivisessa ryhmässä opiskeleminen tarjoaa erityisen tuen oppilaille mahdollisuuden vertaisoppimiselle, joka voi olla eduksi heidän koulumenestyksellensä. (Ruijs & Peetsma 2009.)

Inklusiota on kritisoitu sen oletetusta vaikutuksesta yleisopetuksen oppilaiden koulunkäyntiä kohtaan (Ruijs, Van der Veen & Peetsma 2010). Tuoreessa kansainvälisessä meta-analyysissä on tarkasteltu inklusion vaikutusta muiden, kuin erityisen tuen oppilaiden, koulumenestykseen. Yhteensä 47 tutkimuksen yhteenvedona havaittiin, ettei inklusio vaikuta yleisopetuksen oppilaiden koulumenestykseen negatiivisesti, vaan sillä on tilastollisesti merkitsevä, mutta heikko, positiivinen vaikutus heidän koulumenestykseensä. (Szumski, Smogorzewska & Karwowski 2017.) Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, etteivät yleisopetuksen ryhmässä opiskelevat erityisen tuen oppilaat ole negatiivisesti yhteydessä muiden oppilaiden koulumenestykseen (Dessemontet & Bless 2013; Ruijs 2017; Ruijs, Van der Veen & Peetsma 2010), eikä erilaisilla tuen tarpeilla ole erilaista vaikutusta muiden oppilaiden koulumenestykseen (Ruijs 2017).

Tuoreessa suomalaisessa pitkittäistutkimuksessa on havaittu eriäviä tuloksia. Tutkimuksessa seurattiin yksittäisten oppilaiden (N=5368) ja opetusryhmien koulumenestystä yläkoulun aikana. Havaittiin, että yleisopetuksen oppilaat, joiden luokalla on erityisen tuen oppilaita, suoriutuvat koulussa heikommin kuin oppilaat, joiden luokalla ei ole erityisen tuen oppilaita. Luokkatasolla erityisen tuen oppilaiden määrä on myös negatiivisesti yhteydessä koko ryhmän keskimääräiseen koulumenestykseen: mitä enemmän ryhmässä on erityisen tuen oppilaita, sitä heikompi ryhmän koulumenestys on. (Hienonen, Lintuvuori, Jahnukainen, Hotulainen & Vainikainen 2018.) Vastaavia tuloksia on saatu myös kansainvälisesti. Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että yleisopetuksessa opiskelevat oppilaat, joiden ryhmässä opiskeli oppilaita, joilla on sosioemotionaalisia haasteita, suoriutuvat heikommin kuin muut oppilaat matematiikan ja lukemisen taidoissa. (Fletcher 2010.)

**Sosioemotionaalinen näkökulma.** Inklusiivisessa luokassa opiskelevien erityisoppilaiden sosiaalista asemaa on pyritty selvittämään lukuisissa tutkimuksissa. Tutkimusten perusteella näyttää siltä, että erityisen tuen oppilailla on kohonnut riski joutua heikkoon sosiaaliseen asemaan opetusryhmässä (Ruijs & Peetsma 2009). Tutkimuksissa on havaittu, että erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on vähemmän ystävyysuhteita (Avramidis, Avgeri & Strogilos 2018; Frostad,



Mjaavatn & Pijl 2011; Schwab 2015) sekä sosiaalista vuorovaikutusta kuin vertaisilla (Avramidis, Avgeri & Strogilos 2018; Schwab 2015), he ovat vähemmän hyväksytyjä ikätovereidensa toimesta, eivätkä he koe yhtä paljon osallisuutta verrattuna ikätovereihin ilman tuen tarvetta (Schwab 2015). Tutkittaessa oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita on havaittu, että erityisen tuen oppilaiden (N=45) vähäisempi sosiaalinen vuorovaikutus vertaisten (N=412) kanssa ei johdu vain heidän heikommista sosiaalisista taidoistaan, vaan vertaiset ottavat heihin vähemmän kontaktia, kuin muihin oppilaisiin (Avramidis, Avgeri & Strogilos 2018). Tutkimustulokset erityisen tuen oppilaiden heikosta sosiaalisesta asemasta inklusiivisessa luokassa ovat ongelmallisia, sillä segregoivia koulujärjestelyitä on pyritty purkamaan samojen syiden, kuten oppilaiden eristäytyneisyyden ja leimautumisen, takia (Frostad, Mjaavatn & Pijl 2011).

Eräässä tutkimuksessa on kuitenkin havaittu, että vaikka erityisen tuen oppilailla on vähemmän ystävyys-suhteita kuin muilla oppilailla, kokevat he omat ystävyys-suhteensa yhtä myönteisiksi kuin muut oppilaat. Tutkimuksessa havaittiin myös, ettei erityisen tuen oppilaiden sosiaalinen minäkäsitys eroa vertaisten minäkäsityksistä, vaikka sosiaaliset suhteet ovat vähäisempiä. (Avramidis, Avgeri & Strogilos 2018.) Varhaiskasvatuksen puolella vanhemmat ovat nähneet erityistä tukea tarvitsevien lastensa (N=15) hyötyvän inklusiivisesta ympäristöstä. Lasten kommunikointitaidot ja käyttäytyminen kehittyvät inklusiivisessa ryhmässä, ja näiden taustalla nähtiin vaikuttavan vertaiset ja tukikeinot ympäristössä. (Blackmore, Aylward & Grace 2016.)

**Kokemukset ja suhtautuminen moninaisuutta kohtaan.** Inklusion yhdeksi hyödyksi on esitetty sen positiivinen vaikutus oppilaiden suhtautumiseen erilaisuutta kohtaan. On havaittu, että inklusiivisissa kouluissa oppilailla (N=82) on enemmän kokemuksia erityistä tukea tarvitsevista oppilaista, positiivisemmat asenteet erilaisuutta kohtaan ja parempi ymmärrys erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeita kohtaan verrattuna oppilaisiin, jotka opiskelevat vähemmän inklusiivisemmissa kouluissa (Cairns & McClatchey 2013). Vanhempien näkökulmaa tutkiessa on havaittu, että vanhemmat (N=50), joiden lapsilla ei ole erityisen tuen tarpeita, ajattelevat inklusion auttavan heidän lapsiaan olemaan sensitiivisempiä toisten ihmisten tarpeille ja yksilöllisille eroille sekä olemaan avuliaampia ja kannustavampia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan (Sharma & Trory 2019).

Vastakohtaisesti on havaittu, että pelkkä inklusiivisessa luokassa opiskelu ei itsessään paranna oppilaiden asenteita, vaan asenteiden muutos vaatii kontaktia ja perusteellisempaa vuorovaikutusta erityisen tuen oppilaan kanssa. Yläkouluikäisiä oppilaita (N=436) tutkiessa on havaittu, että pinnallinen vuorovaikutus erityisen tuen oppilaan kanssa on yhteydessä negatiivisempiin

asenteisiin heitä kohtaan, kuin vertaisilla, joilla kontaktia erityisen tuen oppilaisiin ei ole. Syväallinen vuorovaikutus ja yhteiset aktiviteetit erityisen tuen oppilaan kanssa puolestaan parantavat vertaisten asennetta erityisen tuen oppilaita kohtaan. (Schwab 2017.)

**Opettajan näkökulma.** Inklusio asettaa haasteita myös opettajan työlle, sillä inklusiivisissa kouluissa opiskelee moninainen kirjo oppilaita, joilla on yksilölliset tuen tarpeensa, eikä yhdellä opettajalla välttämättä ole valmiuksia kohdata kaikkia näitä haasteita (Määttä, Äärelä & Uusi-autti 2018, 17). Opettajien ammatillisen osaamisen puutteet ovat nousseet esille useissa tutkimuksissa inklusion toteuttamista hankaloittavina tekijöinä (De Boer, Pijl & Minnaert 2011; DeSimone, Maldonado & Rodriguez 2013). Espanjalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että opettajat (N=336) kokevat, ettei heillä ole tarpeeksi ammatillista tukea, aikaa, valmiuksia tai materiaaleja erityisoppilaiden tukemiseen. He eivät ajattele olevansa valmiita opettamaan kaikkia oppilaita yleisopetuksen luokassa puutteellisten välineiden ja tukikeinojen takia. (Chiner & Cardona 2013.) Tutkimuksissa on myös havaittu, että opettajat kokevat inklusion ja erityisen tuen oppilaiden opettamisen yleisopetuksessa lisäävän heidän työmääräänsä (Saloviita & Schaffus 2016), ja lisäävän opettajan työhön keskenään kilpailevia vaatimuksia (Woodcock & Woolfson 2019), mikä voi edelleen vaikuttaa opettajien jaksamiseen työssä. Riittämätön yhteistyö luokanopettajien ja erityisopettajien välillä on myös haaste inklusiolle (Hamaidi, Homidi & Reyes 2012).

**Koulunlaajuiset haasteet.** Inklusion toteutumisen haasteita ratkaistaessa tulisi matalan tason haasteiden lisäksi keskittyä koko koulun laajuisiin ongelmiin, jotka voivat olla esteenä inklusion toteutumiselle. Opettajat ovat ilmaisseet, että yksi inklusion toteutumisesta estävä tekijä on puutteet johdon antamassa tuessa (Woodcock & Woolfson 2019). Myös puutteelliset resurssit ovat nousseet esiin useissa tutkimuksissa inklusion toteuttamista haastavana tai estävänä tekijänä (DeSimone, Maldonado & Rodriguez 2013; Round, Subban & Sharma 2016; Woodcock & Woolfson 2019). Puutteelliset resurssit voivat olla henkilöresursseja tai fyysisiä resursseja (Round, Subban & Sharma 2016). Myös koulun henkilökunnan, ja erityisesti opettajien, asenteet inklusiota kohtaan voivat olla suuri haaste inklusion onnistuneelle toteutumiselle (Alnahdi, Saloviita & Elhadi 2019). Opettajat ovat ilmaisseet, että muiden opettajien negatiiviset asenteet ovat haasteena inklusion toteuttamiselle (Woodcock & Woolfson 2019).

Tutkimusten valossa inklusion todellisuus näyttäytyy useilla osa-alueilla ristiriitaiselta. Erilaisia tutkimuksia tarkastellessa tulee huomioida eri maiden järjestelmien ja kulttuurien vaikutus

tutkimustuloksiin. Ruijs (2017) nostaa esiin resurssien ja rahoituksen yhteyden inklusion seurauksia tarkastelevien tutkimusten tuloksiin, sillä eri maissa on käytössä erilaiset resurssit ja rahoitukset erityisen tuen oppilaiden tukemiseen. Resursseilla voi olla merkittävä vaikutus siihen, millaisia seuraamuksia inklusiolla on (Ruijs 2017). Inklusion toteuttamisen tavat, sekä tutkimuksissa tarkastellut oppilasryhmät voivat erota toisistaan huomattavasti, mikä voi vaikuttaa myös tutkimuksien tuloksiin (Ruijs & Peetsma 2009). Eri tutkimuksissa inklusio on voitu myös määritellä eri tavoin (Nilholm & Göransson 2017), mikä voi vaikuttaa saatuihin tuloksiin ja johtopäätöksiin. Voidaan myös pohtia, onko inklusion seurauksia edes mielekästä tarkastella näin suoraviivaisesti ja yksinkertaistetusti sen ollessa paljon laajempi ilmiö, kuin pelkkä oppilaiden fyysinen sijoittaminen tietynlaiseen opetusryhmään tai kouluun.

### 3 Opettajaksi opiskeleminen, asenteet ja inklusio

Inklusio sekä oppilasaineksen monimuotoistuminen ovat asettaneet uusia vaatimuksia opettajuudelle. Nämä muutokset luovat vaatimuksia myös opettajankoulutukselle, jonka tulisi pystyä valmistamaan opettajat tämän päivän ja tulevaisuudenkin kouluun. (Forlin 2010, 3–4.) Inklusion onnistunut toteuttaminen vaatii opettajalta paljon erilaisia tietoja ja taitoja, mutta myös myönteisiä uskomuksia ja asenteita inklusiota kohtaan (Rouse 2008). Asenteet vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen suhteessa asenteen kohteeseen (Fishbein & Ajzen 1972), ja onkin havaittu, että opettajien positiiviset asenteet inklusiota kohtaan edistävät onnistuneen inklusion toteuttamista (Alnahdi, Saloviita & Elhadi 2019). Asenteisiin yhteydessä ovat myös yksilön uskomukset ja näkemykset asenteen kohteena olevasta asiasta (Fishbein & Ajzen 1972).

Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa tarkastelemme opettajankoulutusta ja sen suhdetta inklusiivisen kehityksen myötä syntyneisiin vaatimuksiin opettajan työlle ja opettajankoulutukselle. Toisessa alaluvussa tarkastelemme asenteita teoreettisesta näkökulmasta ja luomme katsauksen opettajaksi opiskelevien ja opettajien inklusioon kohdistuvia asenteita tarkasteleviin tutkimuksiin. Kolmannessa alaluvussa tarkastelemme aiempia tutkimuksia, jotka ovat käsitelleet opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta.

#### 3.1 Opettajankoulutus

Opettajankoulutuksen rakenteet, laajuudet ja pituudet eroavat toisistaan eri maiden välillä. Opettajan pätevyyden hankkiminen kestää useimmiten kolmesta viiteen vuotta, ja se koostuu yhdestä tai kahdesta tutkinnosta. (Forlin 2010, 7.) Toimiminen luokan-, erityis- ja aineenopettajana vaatii Suomessa maisteritasoisen tutkinnon yliopistosta. Inklusiivisen kehityksen etenemisestä huolimatta eri opetusalojen opiskelijat opiskelevat edelleen erillisissä koulutusohjelmissa, joissa luokanopettajat opiskelevat pääaineenaan kasvatustiedettä, erityisopettajat erityispedagogiikkaa ja aineenopettajat oman erikoistumisalansa pääainetta, jonka lisäksi he suorittavat opettajan pedagogiset opinnot. (Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu 2016.) Suomen lisäksi esimerkiksi Yhdysvalloissa opettajankoulutus on selvästi jakaantunut erityisopetukseen sekä yleisopetukseen (Pugach & Blanton 2009). Edelleen on kuitenkin maita, joissa opettajana toimiminen ei vaadi virallista koulutusta (Forlin 2010, 7).

Inklusiivinen kehitys on johtanut siihen, että opettajia kouluttavat tahot ovat alkaneet pohtia parhaita keinoja valmistaa tulevia opettajia työelämää varten. Inklusioon liittyviä sisältöjä on

sisällytetty opettajien koulutukseen pääasiassa kahdella tavalla: joko sulauttamalla ne koko opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan tai käsittelemällä niitä erillisillä kursseilla. (Walton & Rusznyak 2017.) Kokonaisvaltaisemman näkökulman vallitessa inklusiivisuus on kiinteä osa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa ja moninaisuutta tarkastellaan opinnoissa normina (Forlin 2010, 10). Tällöin inklusiivisuus on jotain, mitä odotetaan kaikilta opettajilta. Inklusiivisten sisältöjen ollessa erillisiä kursseja nähdään inklusiiviset sisällöt muusta opetussuunnitelmasta erillisenä tietona. Toisaalta tämä mahdollistaa inklusion systemaattisen ja syvällisen tarkastelun. (Walton & Rusznyak 2017.)

Koulutuksen toteutustavan lisäksi opettajankoulutuksen järjestäjien tulee päättää, millaisia tietoja ja taitoja heidän tulisi tuleville opettajille välittää, jotta koulutus valmistaisi heidän työskentelemään inklusiivisessa koulussa (Symeonidou 2017). Erilaiset kurssit korostavat erilaisia näkökantoja inklusioon, kuten sitä koskevia taitoja ja pätevyyttä, positiivisia asenteita ja erilaisten ihmisten kohtaamista (Forlin & Chambers 2011). European Agency for Development in Special Needs Education (2012) on luonut inklusiivisen opettajuuden profiilin ohjeistukseksi kaikkien opettajien koulutukselle. Profiilin mukaan inklusiivisen opettajuuden neljä perusarvoa ja niihin liittyvät taidot, jotka opettajankoulutuksessa tulisi välittää, ovat: 1. Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen. Opettajilla tulee olla laaja ymmärrys inklusiosta sekä oppijoiden moninaisuuden kirjosta. 2. Kaikkien oppilaiden tukeminen. Opettajien tulee osata edesauttaa kaikkien oppilaiden akateemista, käytännöllistä, sosiaalista sekä emotionaalista oppimista, ja heillä pitää olla toimivia tapoja opettaa heterogeenistä luokkaa. 3. Työskentely muiden kanssa yhteistyössä ja tiimityönä. Opettajien tulee osata tehdä yhteistyötä vanhempien ja perheiden, sekä muiden kasvatusalan ammattilaisten kanssa. 4. Jatkuva ammatillinen kehittyminen. Opettajien tulee ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja olla reflektiivisiä ammatinharjoittajia. (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 11–16.)

**Moninaisuutta koskeva tieto ja ymmärrys.** Tämän päivän koulussa kaikki opettajat tarvitsevat erityispedagogista tietoa työsssänsä (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012). European Agency for Development in Special Needs Educationin (2012, 11) mukaan kaikkien opettajien tulisi osata arvostaa oppijoiden moninaisuutta, ja tukea kaikkien oppijoiden oppimista. Inklusiivisen kehityksen ohella siirtyminen kolmiportaiseen tukeen on luonut Suomessa kaikille opettajille lisää vastuuta oppilaiden tukemista koskien (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012).

Eri opetusalojen opiskelijat saavat opintojensa aikana eri määrän tietoa erityispedagogiikasta, sillä erityispedagogiikkaa käsitellään eniten erityisopettajaksi opiskelevien koulutusohjelmissa

(Braunsteiner & Mariano-Lapidus 2014; Malinen, Väisänen & Savolainen 2012). Suomessa muilta kuin erityisopettajilta ei vaadita laajempaa erityispedagogista koulutusta, eli muiden alojen opettajaopiskelijat opiskelevat usein vain suppeat tutkintoon kuuluvat erityispedagogiikan opinnot (Paju ym. 2016). Näin ollen muut, kuin erityisopettajaksi opiskelevat, jäävät vaille syvällistä tietoa siitä, kuinka opettaa moninaista luokkaa (Braunsteiner & Mariano-Lapidus 2014). Tämä luo myös vaikutelmaa, että tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen ja tukeminen on vain erityisopettajan tehtävä (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012). Suomessa opettajien erityispedagogista osaamista kuitenkin lisää se, että melko useat luokanopettajaksi opiskelevat sisällyttävät opintoihinsa 25 opintopisteen laajuiset sivuaineopinnot erityispedagogiikasta (Yada, Tolvanen & Savolainen 2018).

Opettajaksi opiskelevien (N=491) minäpystyvyyssuskomusia tutkiessa on havaittu, että erityisopettajaksi opiskelevien minäpystyvyyssuskomukset inklusiota koskien ovat korkeammat, kuin muiden opetusalojen opiskelijoilla (Scheer ym. 2015). Jo valmiita opettajia (N=186) tutkiessa on havaittu samanlaisia yhteyksiä: erityisopettajat kokevat omaavansa enemmän tietoa sekä minäpystyvyyttä erityisoppilaiden opettamisesta koskien, kuin luokanopettajat tai aineenopettajat kokevat (Paju ym. 2016). Varsinkin aineenopettajaopiskelijoille tulisi tarjota tietoutta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta, sillä heillä on usein vahva osaaminen tietyissä oppiaineissa, mutta varsinkaan oppilaiden tukemiseen heillä ei ole välttämättä riittäviä välineitä (Chiner & Cardona 2013).

Erityispedagogisen tiedon puutteiden lisäksi ongelmallista on se, että monilla opettajaksi opiskelevilla on vain vähän tai ei lainkaan kokemusta erityisen tuen oppilaista (Chambers & Forlin 2010, 75). Tällaiset kokemukset ovat tärkeitä, sillä on havaittu, että vuorovaikutuskokemukset tuen tarpeisen henkilön kanssa edistävät opiskelijoiden (N=116) positiivisia asenteita inklusiota kohtaan (Song, Sharma & Choi 2019) sekä heidän (N=1623) minäpystyvyyssuskomuksiaan inklusiota koskien (Ahsan, Sharma & Deppeler 2012). Tämä ei kuitenkaan aina ole suoraviivaista, sillä käytännön kokemukset voivat myös kasvattaa opettajaksi opiskelevien huolia inklusiota koskien (Forlin & Chambers 2011). Opettajien ja muun koulun henkilökunnan olisi tärkeää oppia näkemään moninaisuus voimavarana erilaisuuden pelkäämisen sijaan (Braunsteiner & Mariano-Lapidus 2014).

Opettajaksi opiskeleville tulee tarjota mahdollisuuksia moninaisissa ympäristöissä tapahtuviin kokemuksiin, kuten vuorovaikutukseen erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden kanssa (Sharma

& Nuttal 2016), havainnointiin ja osallistumiseen moninaisissa oppimisympäristöissä (Braunsteiner & Mariano-Lapidus 2014; Civitillo, DeMoor & Vervloed 2016; DeSimone, Maldonado & Rodriguez 2013) tai ulkomailla opiskeluun (Braunsteiner & Mariano-Lapidus 2014). Opiskelijoiden oman näkemyksen mukaan oikeissa kouluissa tapahtuvat käytännön harjoitukset ovat paras tapa kouluttaa heitä inklusiota varten (Hemmings & Woodcock 2011). Opetusharjoittelu erityisen tuen oppilaiden parissa on havaittu toimivaksi tavaksi kehittää opettajaksi opiskelevien (N=15) valmiuksia opettaa erilaisia oppilaita. Harjoittelu erityisen tuen oppilaiden parissa kehittää opettajaksi opiskelevien sensitiivisyyttä ja ymmärrystä erilaisia oppilaita ja heidän tarpeitansa kohtaan, sekä lisää opiskelijoiden varmuutta suunnitella ja toteuttaa opetusta siten, että kaikkien oppilaiden tuen tarpeet huomioitaisiin. (Walton & Rusznyak 2014.) On havaittu, että erityisesti suora vuorovaikutus ja yksilöllisen opettamisen harjoittelu erityisen tuen oppilaiden parissa kasvattaa opettajaksi opiskelevien (N=141) minäpystyvyyssukomuksia verrattuna suuressa ryhmässä tapahtuvaan opetusharjoitteluun ja havainnointiin (Peebles & Mendaglio 2014).

Opetusharjoitteluiden lisäksi myös muunlaisia käytännönharjoituksia opettajaksi opiskeleville on pyritty kehittämään. Hopkins, Round ja Barley (2018) havaitsivat, että reilun puolen vuoden mittainen kehitysvammaisen nuoren tutorointi-toiminta kehitti opettajaksi opiskelevien (N=38) kykyä eriyttää toimintaa, erityisesti ohjattavan oppimista ja osallisuutta koskien, sekä opiskelijoiden opettajaidentiteettiä antaen heille lisää varmuutta ja uusia oivalluksia opettamista koskien (Hopkins, Round & Barley 2018). Chambers ja Forlin (2010) kuvailevat opettajankoulutuksen kokonaisuutta, jossa opiskelijoille tarjottiin kokemuksia erilaisuudesta ja inklusiivisuudesta kolmen eri kokonaisuuden avulla. Kokonaisuus koostui 12 tunnin vapaaehtoistyöstä erityisen tuen henkilöiden parissa, paikallisten erityisnuorten päivän mittaisesta vierailusta yliopistolla sekä kokemuksellisesta työpajasta, jossa opiskelijoiden tuli havaita ongelma ja kehittää siihen ratkaisu koskien erityisen tuen henkilöiden elämää heidän lähiympäristössään. Jokaisen osa-alueen jälkeen opiskelijat kirjoittivat kirjoitelman tai osallistuivat keskusteluun, jossa käsiteltiin kokemuksen herättämiä tunteita ja ajatuksia. Opintokokonaisuudella havaittiin olevan merkittävä positiivinen vaikutus opiskelijoiden uskomuksiin ja asenteisiin inklusiota ja erilaisia ihmisiä kohtaan, sekä myös heidän taitoihinsa ja tietoihinsa moninaisuutta koskien. (Chambers & Forlin 2010, 76–82.)

**Yhteistyötaidot.** Opettajaksi opiskelevien tulevalla työuralla inklusiivisessa koulussa kyky tehdä yhteistyötä vanhempien, kollegoiden ja muiden ammattilaisten kanssa on keskeistä. Se

voi olla jopa tärkeämpää kuin opettajan perinteiset ydintaidot, kuten ohjaamisen taidot, luokan-hallinta tai aineosaaminen. (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012.) Myös European Agency for Development in Special Needs Education (2012) on nostanut inklusiivisen opettajuuden profiilissaan esiin yhteistyökyvyn merkittäväksi vaatimukseksi tämän päivän opettajalle (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 11). Opettajankoulutuksen rakenne on haastava yhteistyön kannalta, sillä eri opetusalojen opiskelijat suorittavat pitkälti erillisiä kursseja. Tämän takia yhteistyön harjoittaminen erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien välillä jää vähäiseksi, eivätkä eri opetusalojen opiskelijat pääse käsittelemään inklusiota ja muita keskeisiä teemoja yhdessä opintojensa aikana. (Takala ym. 2012.) Itse opettajankoulutuksesta voisi tehdä inklusiivisemmän se, että eri opetusalojen opiskelijoilla olisi enemmän yhteisiä elementtejä opinnoissaan sekä opintoja, jotka käsittelevät toimintaperiaatteita tulokselliseen yhteistyöhön (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012; Savolainen ym. 2012). Tämä voisi edesauttaa myös inklusiivisten käytäntöjen toteutumista työelämässä (Paju ym. 2016).

Yhteistyötä käsitteleviä elementtejä tulisi lisätä opettajankoulutukseen niin kursseille, kuin myös käytännön harjoituksiin kentälle. Yksi tärkeä yhteistyömuoto inklusiivisessa koulussa on yhteisopettajuus, jossa kaksi opettajaa, usein erityisopettaja ja yleisopetuksen opettaja, toteuttavat opetusta yhdessä. Yhteisopettajuuden on havaittu olevan toimiva tapa edistää inklusiota koulussa, sillä kahden opettajan läsnäolo edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta, hyväksyntää ja menestystä luokassa. (Wang & Fitch 2010, 112–113, 117.) Yhteistyön ja eriyttämisen käsitteleminen opettajankoulutuksessa mahdollistaa sen, että samoja sisältöjä pystytään opettamaan erilaisin opetusmenetelmin kaikenlaisille oppijoille heidän oppimistyylistään tai osaamisen tasostaan huolimatta (Sharma 2015).

Yhteistyötaitojen kehitystä voisivat edistää opetusharjoittelut, joissa eri opetusalojen opiskelijat harjoittelevat kouluissa yhdessä pienryhmissä. Tällaisessa harjoittelussa opiskelijat pääsisivät harjoittelemaan yhteistä suunnittelua, yhteisopettajuutta, konsultaatiota ja muita taitoja, joita inklusiivisessa koulussa tarvitaan päivittäin. (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012.) Wang ja Fitch (2010, 117) kuitenkin painottavat, että jotta opinnot aidosti valmistaisivat tulevia opettajia yhteistyöhön, tulisi yhteistyön harjoittelun olla systemaattisempaa ja jatkuvampaa yksittäisten kurssien sijaan.



**Reflektointi, uskomukset ja asenteet.** Toimivien inkluusiivisten käytäntöjen kehittäminen vaatii opettajien tietojen ja taitojen laajentamisen lisäksi erilaisuutta koskevien oletusten, asenteiden ja uskomusten haastamista (Rouse 2008). Opettajaksi opiskelevien asenteiden huomioiminen koulutuksessa on tärkeää, sillä opettajien asenteet vaikuttavat suoraan heidän toimintaansa suhteessa inkluusioon (Ahmed, Sharma & Deppeler 2014).

Opettajankoulutuksen tulisi järjestää tilaa henkilökohtaisten inkluusiota koskevien kokemusten ja käsitysten reflektointiin (Isosomppi & Leivo 2015). Reflektoinnin avulla opiskelijan näkemykset inkluusiosta ja erilaisuudesta voidaan tuoda esiin ja haastaa, ja ne voivat kehittyä toivottuun suuntaan inkluusion kannalta. Reflektoitujen työtapojen käyttö mahdollistaa myös opettajaksi opiskelevien omien koulukokemusten arvioinnin, mikä on merkittävää, sillä nämä kokemukset voivat poiketa huomattavasti tämän päivän näkemyksestä inkluusiivisesta koulusta (Sharma 2010, 103–104). Reflektoinnin avulla voidaan estää inkluusiota ja segregatiota koskevien stereotyyppien vahvistumista (Isosomppi & Leivo 2015). Sharman (2010) mukaan reflektointia voidaan harjoitella opettajankoulutuksessa arvioimalla opiskelijan henkilökohtaista opetusfilosofiaa, kyseenalaistamalla opiskelijan toimintaa opettajana, harjoittamalla yhteistyöhön perustuvaa ongelmanratkaisua sekä tunnistamalla, arvioimalla ja käyttämällä parhaita näyttöön perustuvia opetuskäytänteitä (Sharma 2010, 105–109). Olisi tärkeää, että opettajankoulutuksessa annettaisiin tilaa myös inkluusion kriittiselle tarkastelulle (Takala ym. 2012).

### **3.2 Asenteet inkluusiota kohtaan**

Tässä alaluvussa tarkastelemme opettajaksi opiskelevien sekä jo työelämässä olevien opettajien asenteita inkluusiota kohtaan. Aluksi tarkastelemme asenteita sekä niiden muodostumista teoreettisesta näkökulmasta. Tämän jälkeen tarkastelemme opiskelijoiden ja opettajien asenteita inkluusiota kohtaan ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä tutkimuksiin pohjautuen.

#### **3.2.1 Asenteet ja niiden rakentuminen**

Ihmisten asenteet eri asioita kohtaan ovat olleet tutkimuksen kohteena jo pitkään ja laajalti eri tieteenaloilla, kuten psykologiassa, sosiologiassa, antropologiassa ja poliittisissa tieteissä. Eri tieteenalat ja tutkijat ovat tarkastelleet asenteen käsitettä useista eri lähtökohdista, minkä takia sille on olemassa useita erilaisia määritelmiä. (Oskamp & Schultz 2005, 5, 7–8.) Kotimaisessa kirjallisuudessa runsaasti käytetyn määritelmän mukaan asenne tarkoittaa taipumusta arvioida

jotakin objektia, aspektia tai symbolia myönteisyyden ja kielteisyyden ulottuvuudella (Hirsjärvi 1983, 17).

Asenteiden voidaan nähdä ilmenevän affektiivisen, kognitiivisen ja toiminnallisen käyttäytymisen alueilla. Asenteen affektiivinen osatekijä käsittää objektiin kytkeytyvät tunne-elementit (”Moottoripyörällä ajo on hauskaa.”). Kognitiivinen osatekijä puolestaan käsittää tiedot ja uskomukset, joita henkilöllä on asennekohdetta arvioidessaan (”Moottoripyörät ovat nopeita.”). Käyttäytymistä koskeva osatekijä tarkoittaa halukkuutta, tai toisin sanoen toimintavalmiutta, joka mahdollistaa näkyvällä tavalla reagoimisen asenteen kohteeseen (”Jos minulla olisi rahaa, ostaisin moottoripyörän.”). Konkreettisten tekojen lisäksi asenteen käyttäytymistä koskeva osatekijä voi näyttäytyä myös eleinä, verbaalisina reaktioina ja ilmeinä. (Hirsjärvi 1983, 17; Oskamp & Schultz 2005, 9.)

Määritelmien lisäksi asenteen rakenteesta ja osatekijöistä on esitetty lukuisia teoreettisia malleja. Fishbeinin ja Ajzenin (1972) tunnettu asenneteoria pohjautuu asenteen kolmeen osatekijään, jotka ovat teorian mukaisesti asenteen itsenäisiä osia, jotka voivat olla yhteneväisiä tai ristiriidassa toistensa kanssa tilanteesta riippuen (Fishbein & Ajzen 1972). Asenteen ollessa täydellisesti kehittynyt ilmenee se kaikkien osatekijöiden alueella samansuuntaisesti. Puolestaan vasta viriävässä olevalle asenteelle tai muuttuvalle asenteelle on tyypillistä, että se ilmenee vain jonkun osatekijän alueella, tai se on tulkittavissa ristiriitaiseksi eri osatekijöiden alueella. (Hirsjärvi 1983, 17.) On esimerkiksi mahdollista, että asenteen affektiivinen tai kognitiivinen osatekijä ei ole yhteydessä yksilön käyttäytymiseen (Oskamp & Schultz 2005, 11). Teorian mukaan myös asenteen eri osa-alueiden sisällä voi olla ristiriitaisuutta: henkilöllä voi olla useita erilaisia, myös toistensa kanssa ristiriitaisia uskomuksia tai käyttäytymistä koskevat aikomuksia objektia kohtaan. Asenteen affektiivisen osatekijän ajatellaan puolestaan olevan yleensä sisällöltään yhteneväinen. (Fishbein & Ajzen 1972.) Asenteen osa-alueiden erillisyydestä huolimatta voidaan niiden nähdä olevan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ja asenteen nähdä selittävän yksilön käyttäytymistä, ja erityisesti sen johdonmukaisuutta (Oskamp & Schultz 2005, 4–5).

Asenteet voivat muodostua usein eri tavoin, ja niiden muodostumiseen vaikuttavat useat eri tekijät. Keskeistä asenteen muodostumisessa on jonkin asteinen kokemus asenteen kohteesta sekä siitä seuraava oppiminen. Suora kontakti asenteen kohteen kanssa edesauttaa pitkäaikaisen ja vahvan asenteen syntymistä. Tällöin asenne vaikuttaa käyttäytymiseen todennäköisemmin ja on vähemmän altis sen vastaisille vaikutteille. Asenteen syntyminen ei kuitenkaan aina vaadi

suoraa kontaktia, vaan niitä muodostetaan välillisesti myös esimerkiksi muiden ihmisten, koulutuksen ja median kautta. (Oskamp & Schultz 2005, 161, 165, 179–180.) Kokemuksen lisäksi asenteen muotoutumiseen voivat olla yhteydessä esimerkiksi yksilön elinympäristö, kulttuuri, uskomukset, tunteet, arvot ja tietämys (Olufemi 2012, 76).

Asenteille tyypillistä on melko suuri pysyvyys ja vastakohtaisesti heikko muutettavuus. Asenteiden muuttuminen on kuitenkin mahdollista esimerkiksi henkilön saadessa uutta tietoa asenteen kohteesta, mutta muutos on usein hidasta. (Hirsjärvi 1983, 17–18.) Asenteiden muutokset ovat olleet tutkimuksen erityisenä mielenkiinnonkohteena, sillä tutkimuksen avulla on voitu selvittää pelkän asenteen laadun lisäksi ihmisten asenteiden muuttumiseen vaikuttavia tekijöitä. Asenteiden muutosta koskeva tutkimus ja teoria painottavat lähestymistapoja, joissa keskeistä on oppimisprosessin merkitys asenteen muutokselle. (Oskamp & Schultz 2005, 207, 216.)

### 3.2.2 Opettajaksi opiskelevien ja opettajien asenteet inklusiota kohtaan

Opettajien asenteita inklusiota kohtaan on tutkittu useissa eri maissa jo useiden vuosikymmenten ajan (De Boer, Pijl & Minnaert 2011). Myös oman tutkimuksemme kohderyhmän, opettajaksi opiskelevien, asenteita inklusiota kohtaan on tutkittu kohtalaisen laajalti, ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä on pyritty selvittämään. Opettajaksi opiskelevista jokaisella on oma yksilöllinen elämänsä ja kokemuksensa, jotka ovat vaikuttaneet heidän asenteidensa muodostumiseen. Voidaan kuitenkin olettaa, että opettajankoulutus on epäsuorasti ja suorasti opetusharjoitteluiden kautta vaikuttanut heidän asenteisiinsa inklusiota kohtaan. Opettajaksi opiskelevien asenteita tutkimalla voidaan määrittää koulutusohjelmien kehityskohtia, joita korjaamalla voidaan edistää tulevien opettajien positiivisia asenteita inklusiota kohtaan (Saloviita 2015; Chambers & Forlin 2010, 75).

Kattavaa yhteenvetoa opettajaksi opiskelevien asenteiden laadusta on haastavaa tehdä tutkimusten laajan kirjjon takia. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajaksi opiskelevien asenne inklusiota kohtaan on neutraali tai positiivinen (Hoskin, Boyle & Anderson 2015; Kraska & Boyle 2014; Muwana & Ostrosky 2014; O’Toole & Burke 2013; Varcoe & Boyle 2014). Suomalaisen, norjalaisten ja ruotsalaisten erityisopettajaksi opiskelevien (N=241) asenteita inklusiota kohtaan tutkiessa selvisi, että suurin osa opiskelijoista kannattaa inklusiota, mutta hieman varauksella (Takala ym. 2012). Vertaillen opiskelijoiden ja valmistuneiden opettajien asenteita on havaittu, että vielä opiskelevien asenteet inklusiota kohtaan ovat positiivisempia, kuin työelämään siirtyneiden opettajien (Burke & Sutherland 2004). Suomalaisessa

tutkimuksessa selvitettiin luokan- (N= 824), aineen- (N= 575) ja erityisopettajien (N=365) asenteita ja havaittiin, että opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat hieman negatiivisia (Saloviita 2018b). Kansainvälisissä asenteita tarkastelevissa tutkimuksissa on myös havaittu, että opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat usein neutraaleja tai negatiivisia (Boyle, Topping & Jindal-Snape 2013; De Boer, Pijl & Minnaert 2011).

On mielenkiintoista, että opettajat suhtautuvat usein inklusion konkreettiseen toteuttamiseen, kuten erityisoppilaiden opettamiseen omassa opetusryhmässään, huomattavasti negatiivisemmin kuin itse inklusion ideaan (Chiner & Cardona 2013; De Boer, Pijl & Minnaert 2011; De Simone, Maldonado & Rodriguez 2013; Savolainen ym. 2012). Suomalaisessa tutkimuksessa havaittiin selkeä ero peruskoulun opettajien (N=822) asenteissa inklusion ideologiaa ja sen käytännön toteuttamista kohtaan (Savolainen ym. 2012). Vastakohtaisesti tuoreessa suomalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että huolimatta opettajien negatiivisesta asenteesta inklusiota kohtaan suurin osa silti ajattelee, että erityistä tukea tarvitsevia oppilaita voidaan tukea yleisopetuksessa (Saloviita 2018b).

**Pääaine.** Opettajaksi opiskelevia (N=491) tutkittaessa on havaittu, että erityispedagogiikan opiskelijoilla on positiivisempi asenne inklusiota kohtaan kuin luokan- tai aineenopettajaksi opiskelevilla, mutta luokanopettajaksi opiskelevat suhtautuvat inklusioon positiivisemmin kuin aineenopettajaksi opiskelevat (Scheer ym. 2015). Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, että erityispedagogiikan opiskelu on yhteydessä positiivisempiin asenteisiin inklusiota kohtaan (Cameron 2017; Muwana & Ostrosky 2014), ja että kaksoispätevyyttä (luokan- ja erityisopettaja) opiskelevilla opiskelijoilla on positiivisempi suhtautuminen inklusioon kuin pelkästään luokanopettajaksi opiskelevilla (Kim 2011). Samanlaista yhteyttä asenteiden ja pääaineen välillä ei kuitenkaan havaittu suomalaisia opettajaksi opiskelevia (N=186) tutkiessa (Alnahdi, Saloviita & Elhadi 2019). Jo valmistuneita suomalaisia opettajia tutkiessa on myös havaittu, että erityisopettajien asenne inklusiota kohtaan on positiivisempi kuin luokan- tai aineenopettajilla, ja että aineenopettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat kaikista negatiivisimmat (Lakkala & Thuneberg 2018; Saloviita 2018b). Espanjalaisessa tutkimuksessa on saatu samansuuntaisia tuloksia: havaittiin, että varhaiskasvattajilla ja luokanopettajilla on positiivisempi suhtautuminen inklusioon verrattuna aineenopettajiin (Chiner & Cardona 2013).

**Opintojen etenemisvaihe.** Pitkittäistutkimusta opettajaksi opiskelevien asenteiden muutoksesta opettajaopintojen aikana ei olla tehty kovin paljoa. Australialaisessa seurantatutkimuk-

nessa (N=193) havaittiin huolestuttavasti, että neljän vuoden opettajankoulutuksen aikana yläkoulun opettajaksi opiskelevien asenteet inklusiota kohtaan muuttuivat negatiivisemmaksi verrattuna opintojen alussa vallinneisiin asenteisiin (Costello & Boyle 2013). Samankaltaisesti zambialaisia opettajaopiskelijoita (N=497) tutkiessa havaittiin, että ensimmäisen vuoden opiskelijoiden asenteet inklusiota kohtaan ovat positiivisemmat, kuin pidemmällä opinnoissaan olevien opiskelijoiden. Yksi selittävä tekijä asenteiden erolle voi olla se, ettei ensimmäisen vuoden opiskelijoilla välttämättä ole paljoa tietoa erityisen tuen tarpeista ja niihin liittyvistä tekijöistä. (Muwana & Ostrosky 2014.) Kuitenkin vastakohtaisesti Goddard ja Evans (2018) ovat havainneet, että opiskelijoiden positiiviset asenteet inklusiota kohtaan vahvistuvat opettajaopintojen edetessä (Goddard & Evans 2018).

**Inklusiota käsittelevät opinnot.** Tutkimusta on tehty paljon siitä, miten opettajankoulutuksen kurssit inklusiosta ja erityispedagogiikasta ovat vaikuttaneet opettajaopiskelijoiden asenteisiin inklusiota kohtaan. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että inklusiota tai erityisopetusta käsittelevää kurssin käyneillä opiskelijoilla on positiivisempi asenne inklusiota kohtaan verrattuna opiskelijoihin, jotka eivät ole käyneet vastaavanlaisia kursseja (Ajuwon ym. 2012; Forlin & Chambers 2011; Hoskin, Boyle & Anderson 2015; Kraska & Boyle 2014; Sharma & Nuttal 2016;). Hoskinin, Boylen ja Andersonin (2015) kyselytutkimuksessa havaittiin, että opettajaksi opiskelevat (N=80), jotka ovat käyneet inklusiota koskevan kurssin, suhtautuvat inklusioon myönteisemmin kuin ne opettajaksi opiskelevat (N= 59), jotka eivät ole käyneet inklusiota koskevaa kurssia. On myös havaittu, että inklusiota käsittelevän kurssin jälkeen opiskelijoiden asenteet inklusiota kohtaan ovat positiivisempia, kuin ennen kurssia (Ashton & Arlington 2019; McCray & McHatton 2011; Peebles & Mendaglio 2014; Song, Sharma & Choi 2019, Varcoe & Boyle 2014). Saman suuntaisesti Lakkala (2008) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että opettajaopiskelijoiden (N=11) asenteet inklusiota kohtaan muuttuivat positiivisemmaksi inklusiivisen harjoittelujakson myötä, ja heidän käsityksensä inklusiosta ja sen käytännön toteuttamisesta laajenivat (Lakkala 2008). Erityispedagogiikkaa tai inklusiota koskevan täydennyskoulutuksen suorittaminen voi olla positiivisesti yhteydessä myös jo valmistuneiden opettajien asenteisiin (Boyle, Topping & Jindal-Snape 2013; Lakkala & Thuneberg 2018).

Yksittäinen kurssi opettajankoulutuksen aikana voi siis muuttaa opettajaopiskelijoiden käsityksiä inklusiosta (Ajuwon ym. 2012). Voidaankin olettaa, että inklusiota käsittelevien opintojen tarjoama tieto ja kokemukset ovat yhteydessä positiivisempiin asenteisiin. Tämä on havaittu myös tutkimuksissa: opiskelijat, joilla on tietoa inklusiosta, ja jotka osaavat määritellä sen

kehittyneesti, suhtautuvat inklusioon positiivisemmin kuin opiskelijat, jotka eivät osaa määrittellä inklusiota (Costello & Boyle 2013).

**Minäpystyvyyssuskomukset.** Opintojen avulla voidaan kasvattaa opiskelijoiden ja opettajien tietämystä inklusiota koskien, mutta asenteiden kannalta on merkittävää myös se, millaiseksi he kokevat oman pystyvyytensä suhteessa inklusiiviseen kasvatukseen. On havaittu, että opiskelijoiden (N=67) itsevarmuus opettamista kohtaan on positiivisesti yhteydessä heidän asenteisiinsa inklusiota kohtaan (Forlin & Chambers 2011). Myös opettajien kohdalla on havaittu, että mitä korkeampia heidän minäpystyvyyssuskomuksensa inklusiivisten käytäntöjen toteuttamista koskien on, sitä positiivisempi asenne heillä on inklusiota kohtaan (Savolainen ym. 2012; Yada & Savolainen 2017; Yada, Tolvanen & Savolainen 2018). Erityisesti yhteistyötaidot vanhempien ja henkilökunnan kanssa ovat yhteydessä positiivisempiin asenteisiin inklusiota kohtaan (Savolainen ym. 2012).

**Opetuskokemus.** Opetuskokemuksen yhteyttä opiskelijoiden ja opettajien asenteisiin on pyritty selvittämään, mutta havainnot ovat olleet ristiriitaisia. Opiskelijan aiemman opetuskokemuksen on havaittu olevan yhteydessä negatiivisempaan asenteeseen inklusiota kohtaan australialaisia opettajaksi opiskelevia (N=342) tutkiessa (Varcoe & Boyle 2014). Myös opettajia tutkiessa on havaittu samankaltainen yhteys opetuskokemuksen ja asenteiden välillä (Sandhu 2017; Yada, Tolvanen & Savolainen 2018), ja että juuri uraansa aloittavat opettajat suhtautuvat inklusioon positiivisemmin kuin pidempään työskennelleet (Boyle, Topping & Jindal-Snape 2013). Ristiriitaisia havaintoja on kuitenkin myös tehty, kun on havaittu, että opettajat, joilla on pidempiaikainen opetuskokemus, suhtautuvat inklusioon positiivisemmin kuin he, joilla opetuskokemusta on vähemmän. (Ahmmed, Sharma & Deppeler 2014). Opettajien asenteisiin voi olla yhteydessä se, että inklusiota on vasta lähivuosina aloitettu tarkastelemaan opettajakoulutuksessa, jolloin tuoreilla opettajilla saattaa olla enemmän tietoa inklusiosta, kuin pidempään työelämässä olleilla. Tuoreiden opettajien opetuskokemus on myös kertynyt ajanjaksolta, jolloin inklusiivinen kehitys on ollut pidemmällä, kuin pidempään työelämässä olleiden opettajien työuralla. (Yada, Tolvanen & Savolainen 2018.)

On myös havaittu, että aiempi kokemus erityisen tuen oppilaiden opettamisesta on yhteydessä opettajaksi opiskelevien (N=30) negatiivisempiin asenteisiin inklusiota kohtaan (Sharma & Nuttal 2016). Opettajien kohdalla on puolestaan vastakohtaisesti havaittu, että kokemukset opettamisesta inklusiivisessa oppimisympäristössä kasvattavat opettajien positiivisia asenteita inklusiota kohtaan (Bešić, Paleczek, Krammer & Gasteiger-Klicpera 2017; De Boer, Pijl &

Minnaert 2011; Yada, Tolvanen & Savolainen 2018). Erityisesti onnistuneet kokemukset inklusiivisissa oppimisympäristöissä vaikuttavat opettajien asenteisiin positiivisesti (Ajuwon ym. 2012), mikä voi olla merkittävä erontekijä opiskelijoiden ja jo valmistuneiden opettajien opetuskokemusten välillä.

**Kokemukset moninaisuudesta.** Opetuskokemuksen lisäksi kokemukset erilaisista ihmisistä voivat olla yhteydessä opiskelijoiden ja opettajien suhtautumiseen inklusiota kohtaan. Kokemukset tuen tarpeisten oppilaiden kanssa toimimisesta saattavat helpottaa vuorovaikutusta heidän kanssaan, ja täten vähentää ennakkoluuloja ja ahdistusta tuen tarpeisten oppilaiden kanssa toimimisesta (Pit-ten Cate ym. 2018). Opiskelijat, joilla on kokemusta vuorovaikutuksesta tuen tarpeisen henkilön kanssa, suhtautuvat inklusioon positiivisemmin kuin opiskelijat, joilla vastaavia kokemuksia ei ole (Ajuwon ym. 2012; O’Toole & Burke 2013; Song, Sharma & Choi 2019). Sama ilmiö on havaittu jo valmistuneiden opettajien kohdalla (Yada, Tolvanen & Savolainen 2018). Kuitenkin eräässä tutkimuksessa havaittiin, että opettajaksi opiskelevien (N=67) aiempi vuorovaikutus tukea tarvitsevan henkilön kanssa on yhteydessä negatiivisempaan suhtautumiseen inklusiota kohtaan. On mahdollista, että vuorovaikutus tuen tarpeisen henkilön kanssa on luonut opiskelijoille realistisemmän kuvan erityisen tuen tarpeista, minkä seurauksena he kokevat, ettei inklusiivinen oppimisympäristö pysty vastaamaan näihin haasteisiin. (Forlin & Chambers 2011.)

**Tuen tarpeen laatu.** Oppilaiden tuen tarpeen laatu voi vaikuttaa opettajaksi opiskelevien haluun opettaa heitä yleisopetuksen ryhmässä. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajaksi opiskelevat ovat vastahakoisempia ottamaan yleisopetuksen ryhmään oppilaita, joilla on käyttäytymiseen liittyviä haasteita kuin oppilaita, joilla on oppimiseen liittyviä haasteita (Arnaiz Sánchez, de Haro Rodríguez & Maldonado Martínez 2019; Forlin & Chambers 2011; O’Toole & Burke 2013). O’Toole ja Burke (2013) havaitsivat tutkimuksessaan, että irlantilaiset opettajaksi opiskelevat (N=110) suhtautuivat kaikista negatiivisimmin käyttäytymisen haasteita ilmentävien oppilaiden sijoittamiseen inklusiiviseen ryhmään. Myös opettajien suhtautumista tarkastelevissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia (Chiner & Cardona 2013; DeSimone, Maldonado & Rodriguez 2013). Lisäksi opettajaopiskelijat ovat kokeneet haastavaksi älyllisesti kehitysvammaisten (McCray & McHatton 2011; Muwana & Ostrosky 2014; Scheer ym. 2015) ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien (Scheer ym. 2015) oppilaiden sijoittamisen inklusiiviseen opetusryhmään.

**Sukupuoli, ikä ja kulttuuri.** Inklusioasenteiden yhteyttä erilaisiin yksilöllisiin ominaisuuksiin on tutkittu. Tutkiessa sukupuolen yhteyttä opiskelijoiden inklusioasenteisiin on havaittu, että nais- ja miesopettajaopiskelijoiden asenteet inklusiota kohtaan eivät eroa merkittävästi toisistaan (Alnahdi, Saloviita & Elhadi 2019). Toisaalta saksalaisia opettajaksi opiskelevia tutkiessa on havaittu, että naisopiskelijat suhtautuvat inklusioon positiivisemmin kuin miesopiskelijat (Scheer ym. 2015), ja myös opettajien asenteita tutkiessa on havaittu, että naisopettajilla on positiivisempi suhtautuminen inklusioon kuin miesopettajilla (Boyle, Topping & Jindal-Snape 2013; Lakkala & Thuneberg 2018; Saloviita 2018b; Sandhu 2017). Ikää koskien on havaittu, että nuoret opettajat suhtautuvat inklusioon positiivisemmin kuin vanhemmat opettajat (Saloviita 2018b; Yada, Tolvanen & Savolainen 2018), vaikka molemmilla olisi saman verran kokemusta opetustyöstä (Ahmmed, Sharma & Deppeler 2014).

Eri maiden ja kulttuurien yhteyttä asenteisiin on myös verrattu useissa tutkimuksissa. On havaittu, että kulttuurillinen tausta (Alnahdi, Saloviita & Elhadi 2019; Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti & Savolainen 2019) ja valtion inklusiivisen opetuksen kehityskulku (Moberg ym. 2019) voivat olla yhteydessä opettajaksi opiskelevien asenteisiin inklusiota kohtaan. Tuoreessa tutkimuksessa vertailtiin Suomessa (N=186) ja Saudi-Arabiassa (N=306) opettajaksi opiskelevien asenteita inklusiota kohtaan ja havaittiin, että suomalaiset suhtautuvat inklusioon huomattavasti positiivisemmin, kuin erilaisesta kulttuurisesta taustasta tulevat saudi-arabialaiset, joiden maassa inklusion kehitys on ollut huomattavasti hitaampaa kuin Suomessa (Alnahdi, Saloviita & Elhadi 2019).

### **3.3 Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta**

Aiempaa tutkimusta opettajaksi opiskelevien näkemyksistä inklusiota koskien on tehty jonkin verran. Tutkimukset ovat pyrkineet kartoittamaan muun muassa opiskelijoiden näkemyksiä inklusion positiivisista ja negatiivisista puolista (Takala ym. 2012), opiskelijoiden huolia inklusiota koskien (Ahsan, Sharma & Deppeler 2012; Forlin & Chambers 2011; O'Toole & Burke 2013; Sharma, Forlin & Loreman 2007), opiskelijoiden näkemyksiä inklusion toteutumista estävistä (Arnaiz Sánchez, de Haro Rodríguez & Maldonado Martínez 2019; Civitillo, De Moor & Vervloed 2016; Hemmings & Woodcock 2011) ja edistävistä tekijöistä (Civitillo, De Moor & Vervloed 2016; Hemmings & Woodcock 2011) sekä opiskelijoiden näkemyksiä omasta osaamisestaan suhteessa inklusioon (McCray & McHatton 2011).



Yksi suurimmista haasteista inklusion toteutumiselle opiskelijoiden näkemyksen mukaan on erilaisten resurssien puute (O’Toole & Burke 2013; Hemmings & Woodcock 2011; Sharma, Forlin & Loreman 2007; Takala ym. 2012). Heidän mukaansa kouluissa on liian vähän työntekijöitä tukemaan inklusiota (Forlin & Chambers 2011). Erityisopettajaksi opiskelevat näkevät resurssien puutteen johtavan muun muassa opettajien osaamattomuuteen, henkilöstön riittämättömyyteen sekä liian suuriin ryhmäkokoisiin. Opiskelijat ovat huolestuttavasti myös kokeneet, että inklusiivisten järjestelyiden avulla pyritään tekemään säästöjä. (Takala ym. 2012.) Myös koulujen arkkitehtuurin ajatellaan olevan riittämätöntä inklusiiviseen opetukseen (Moreno-Rodriguez, Lopez, Carnicero, Garrote & Sánchez 2017), ja oppimisympäristöt koetaan sen toteuttamiselle sopimattomiksi (Takala ym. 2012).

Opettajaksi opiskelevien näkemyksen mukaan heillä ole tarpeellista koulutusta tai kompetenssia inklusiiviseen opetukseen (Arnaiz Sánchez, de Haro Rodríguez & Maldonado Martínez 2019; Civitillo, De Moor & Vervloed 2016; Forlin & Chambers 2011; Sharma, Forlin & Loreman 2007) ja heidän koulutuksensa on puutteellinen suhteessa inklusioon (Hemmings & Woodcock 2011). He kokevat tarvitsevansa lisää tietoa spesifeistä tuen tarpeista sekä opetuksen yksilöllistämisestä ja eriyttämisestä erilaisille oppijoille (McCray & McHatton 2011). Myös erityisopettajaksi opiskelevat kokevat, ettei heidän ammattitaitonsa riitä kaikkien oppilaiden opettamiseen samassa luokassa (Takala ym. 2012).

Opiskelijat ovat myös huolissaan opettajien työmäärän kasvamisesta inklusiivisten opetusjärjestelyiden seurauksena (Ahsan, Sharma & Deppeler 2012) ja he kokevat, että inklusion tuomat haasteet voivat uuvuttavat opettajia (Takala ym. 2012). Lisäksi ajan riittäminen kaikille oppilaille (Ahsan, Sharma & Deppeler 2012; Civitillo, De Moor & Vervloed 2016; Hemmings & Woodcock 2011) sekä kaikkien oppilaiden tukeminen ja huomioiminen inklusiivisessa ryhmässä koetaan haastavaksi (Forlin & Chambers 2011; Takala ym. 2012). Opiskelijat näkevät haasteena myös opetusmenetelmät, sillä ne eivät ole riittävän moninaisia, eikä opetusta eriytetä riittävästi erityistä tukea tarvitseville oppilaille (Arnaiz Sánchez, de Haro Rodríguez & Maldonado Martínez 2019). Haasteena inklusion toteutumiselle opiskelijoiden näkemyksen mukaan on myös opettajien itsevarmuuden ja innostuksen puute (Hemmings & Woodcock 2011).

Toisaalta tutkimuksissa on noussut esiin myös positiivisia näkökulmia opettajuutta ja työyhteisöjä koskien. Erityisopettajaksi opiskelevat kokevat, että inklusion myötä opetus voi kehittyä laadukkaammaksi ja monipuolisemmaksi. He kokevat positiivisena myös sen, että inklusion

myötä työyhteisö muovautuu moniammatilliseksi ja yhteisöllisemmäksi yhteisen tavoitteen myötä. (Takala ym. 2012.)

Opiskelijoiden näkemyksen mukaan tukea tarvitsevat oppilaat eivät saa inklusiiossa riittävästi tukea (Arnaiz Sánchez, de Haro Rodríguez & Maldonado Martínez 2019). Heidän mukaansa inklusio voi johtaa siihen, että oppilaiden yksilöllisyys unohdetaan liiaksi (Takala ym. 2012). He ajattelevat myös, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät saa inklusiivisessa koulutuksessa tasavertaista kompetenssia tai tietoutta verrattuna heidän ikätovereihinsa (Moreno-Rodríguez ym. 2017). Erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksen mukaan inklusio voi aiheuttaa luokkaan rauhattomuutta, joka häiritsee oppilaiden opiskelua (Takala ym. 2012).

Oppimisen haasteiden lisäksi opiskelijat kokevat, että erityisen tuen oppilaat saattavat kärsiä inklusiivisessa ryhmässä opiskelusta myös sosioemotionaalista näkökulmasta: he saattavat kokea huonommuuden ja erilaisuuden kokemuksia, ja muut oppilaat voivat suhtautua heihin negatiivisesti, mikä ilmenee esimerkiksi kiusaamisena. Vastakohtaisesti opiskelijoiden näkemyksen mukaan inklusion avulla voidaan edistää ihmisoikeuksia ja tasavertaisuutta. He kokevat, että inklusio edistää erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä, kaikkien oppijoiden tasavertaisia mahdollisuuksia sekä yhteenkuuluvuuden kasvua. Opiskelijat kokevat myös, että niin erityisoppilaat kuin myös muut oppilaat hyötyvät inklusiosta muun muassa oppimalla toisiltaan asioita sekä saamalla kokemuksia tasa-arvosta ja erilaisten ihmisten kanssa työskentelestä. (Takala ym. 2012.)

Opiskelijoiden näkemyksen mukaan inklusion toteutumiseen liittyy myös laajempia haasteita: inklusion käsite on epäselvä eikä sen toteuttamiselle ole riittäviä ohjeita, yhteistyössä voi olla haasteita useilla eri tasoilla ja inklusio voi heikosti toteutettuna johtaa jopa erilaisten oppijoiden poissulkemiseen, mikä on täysin vastoin inklusion periaatteita (Takala ym. 2012). Myös asenteiden on nähty olevan esteenä inklusion toteutumiselle: niin kollegoiden, vanhempien kuin myös oppilaiden asenteet saattavat haitata inklusion toteutumista (Hemmings & Woodcock 2011). Opiskelijat näkevät inklusiivisessa kehityksessä kuitenkin myös laajoja hyötyjä, sillä inklusion kehityksen myötä päättäjät joutuvat pohtimaan laajemmin vallalla olevia rakenteita, mikä voi johtaa koko systeemin kehittymiseen paremmaksi (Takala ym. 2012).

## **4 Tutkimuksen toteuttaminen**

Tässä luvussa kuvailemme pro gradu -tutkielmamme toteutusta ja käytettyjä tutkimusmenetelmiä. Tutkielmamme tavoitteena oli selvittää opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta sekä opiskeltavan opetusalan yhteyttä näkemyksiin. Tutkielmamme oli laadullinen tutkimus, jonka tieteellisenä lähestymistapana toimi fenomenografia. Opettajaopiskelijoilta sähköisellä kyselylomakkeella kerätty aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jonka jälkeen toteutettiin summatiivinen sisällönanalyysi, eli aineisto kvantifioitiin.

### **4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset**

Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena oli selvittää, millaisia näkemyksiä opettajaksi opiskelevilla on inklusiosta. Tutkielmamme kohderyhmänä opettajaksi opiskelevat ovat merkittävässä roolissa suhteessa tarkastelemaamme ilmiöön, sillä he tulevat tulevaisuudessa toimimaan kouluissa, joissa inklusio ja moninaisuus ovat yhä suuremmassa roolissa. Tavoitteena oli kuvata inklusiota sellaisena, kuin opettajaksi opiskelevat sen kokevat. Lisäksi tavoitteenamme oli selvittää, miten opiskelijan opiskelema opetusala on yhteydessä hänen näkemyksiinsä inklusiosta.

Tutkimuskysymyksemme oli:

1. Millaisia näkemyksiä opettajaksi opiskelevilla on inklusiosta?

Alakysymyksenä halusimme selvittää:

2. Miten opiskeltava opetusala on yhteydessä näkemyksiin inklusiosta?

### **4.2 Kvalitatiivinen tutkimus**

Toteutimme pro gradu -tutkielmamme kvalitatiivisena tutkimuksena. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on menetelmäsuuntaus, joka pitää sisällään useita erilaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja. Laadullisen tutkimuksen kentän monipuolisuuden takia voivat tutkimuksen tavoitteet myös poiketa toisistaan merkittävästi. Tutkimuksen tavoitteena voi olla muun muassa ilmiön kuvaaminen, uuden tiedon hankkiminen, ymmärryksen syventäminen, tulkinnan luominen tai kyseenalaistaminen. (Puusa & Juuti 2011, 48.) Tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Määrällisestä tutkimuksesta

poiketen tutkimuksen kohteena on tyypillisesti yksi tapaus tai ilmiö, jota pyritään tarkastelemaan perusteellisesti syvyysuunnassa (Kananen 2014, 17) ja kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Oman tutkielmamme tutkimuksellisenä lähestymistapana toimi fenomenografia, jonka mukaisesti tutkielman tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta. Tavoitteena oli luoda laadullisen tutkimuksen keinoin kokonaisvaltainen ja laaja kuva tarkastelemastamme ilmiöstä. Valitsemaamme lähestymistapaa, eli fenomenografiaa, kuvaillaan tarkemmin alaluvussa 4.3.

Laadullisen tutkimuksen yksi keskeinen tunnuspiirre on todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivinen luonne (Puusa & Juuti 2011, 47). Taustalla voidaan nähdä vaikuttavan konstruktivistinen tieteen filosofia, jonka mukaan todellisuus on eri yksilöiden suhteellista todellisuutta (Metsämuuronen 2003, 165). Tieto ei ole vakioitua, vaan asioille on olemassa monia tulkintoja ja merkityksiä ja nämä voivat vaihdella ajan kuluessa ja ihmisten välillä (Schreier 2012, 21). Tutkijoina me olemme merkittävässä roolissa tutkielman toteuttajina, sillä tekemämme tulkinnot ja tutkimusta koskevat valinnat pohjautuvat taustoihimme, kokemuksiimme ja ymmärrykseemme (Lichtman 2013, 14). Koska toteutimme tutkielmamme parityönä, ovat lopulliset tulkintamme summa meidän yksilöllisistä tulkinnoistamme. Todellisuuden ja tiedon subjektisyyden lisäksi laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä joustavuus ja se, että tutkimuksen osa-alueita muokataan ja sovelletaan tutkimusprosessin aikana (Schreier 2012, 24). Tutkimuksen eri vaiheet kietoutuvat yhteen sen sijaan, että tutkimus toteutettaisiin suoraviivaisesti vaihe kerrallaan (Puusa & Juuti 2011, 51). Myös oma tutkimusprosessimme eteni polveillen eri vaiheiden välillä, ja tutkielmamme tavoitteet selkeytyivät vasta prosessin edetessä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistona voidaan hyödyntää useita erilaisia ja eri tavoin kerättyjä aineistoja, joista jokainen tuottaa tutkijalle erilaista tietoa tutkimastaan ilmiöstä. Tyypillistä on käyttää ihmistä tiedon keruun välineenä, joten tarkoituksenmukaista olisi suosia aineistonkeruumenetelmiä, joissa tutkittavien henkilöiden ääni ja näkökulmat pääsevät hyvin esille (Puusa & Juuti 2011, 55– 56.) Aineistot voivat olla olemassa valmiiksi tai sitä voidaan kerätä tutkimuksen osallistujilta (Lichtman 2013, 231). Hyödynsimme omassa tutkielmassamme valmiiksi kerättyä aineistoa, joka on laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti kerätty suoraan tutkimuksen osallistujilta, eli opettajaksi opiskelevilta. Aineistonkeruutapana toimi kyselylomakkeen avoin kysymys, joka mahdollisti vastaajalle hänen omien näkemystensä esiintuomisen vapaasti. Tutkielmamme aineistonkeruuta ja osallistujia kuvataan yksityiskohtaisemmin alaluvussa 4.4.

### 4.3 Lähestymistapana fenomenografia

Tutkielmamme lähestymistapana toimi fenomenografia. Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen lähestymistapa, jonka tavoitteena on kuvata yksilöiden käsityksiä heitä ympäröivästä maailmasta (Metsämuuronen 2003, 174; Niikko 2003, 46). Fenomenografian juuret ovat 1970-luvulla, mistä alkoi sen rakentuminen tutkimukselliseksi lähestymistavaksi, jonka pyrkimyksenä on ymmärtää erilaisia ilmiöitä laaja-alaisesti (Barnard, McCosker & Gerber 1999). Sen voidaan nähdä syntyneen vastapainoksi kvantitatiivisille menetelmille, joita tyypillisesti käytettiin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Fenomenografia tarjoaa mahdollisuuden tutkia erilaisia kasvatustieteellisiä ilmiöitä eri ryhmien käsitysten ja kokemusten näkökulmasta, jolloin tutkimuksessa on päästy käyttäytymisen ja opetuksen tutkimisesta ajattelun ja oppimisen tutkimiseen. Fenomenografia keskittyy ihmisen elämismaailmaan, jota tarkastellaan ulkopuolisen tarkastelijan näkökulmasta. (Niikko 2003, 7, 15, 42.)

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole kuvata todellisuutta sellaisenaan, vaan sitä lähestytään tutkimalla ihmisten kokemuksia ja käsityksiä siitä. Lähestymistavan mukaan on olemassa vain yksi ainut maailma ja todellisuus, jonka jokainen yksilö kokee ja ymmärtää eri tavoin. (Niikko 2003, 14–16.) Tutkimuksen tavoitteena on kuvata todellisuutta sellaisena kuin tietty ihmisryhmä sen käsittää ja ymmärtää, sekä kuvailla ihmisten kokemusten ja käsitysten variaatiota ja keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Niikko 2003, 14–16, 46). Oman tutkielmamme tavoitteena oli selvittää opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta, eli pyrimme kuvaamaan inklusiota sellaisena, kuin opettajaksi opiskelevat henkilöt sen käsittävät. Tavoitteenamme oli luoda kattava kuva opiskelijoiden näkemysten kirjosta, sillä vaikka tutkimme tietyn ihmisryhmän näkemyksiä, saattavat ne huomattavasti poiketa toisistaan. Näkemysten variaatiota ja keskinäisiä suhteita tutkittiin selvittämällä ja vertailemalla eri opetusaloilla opiskelevien näkemyksiä.

Fenomenografian mukaan kokemukset ovat sisäisiä suhteita subjektin ja todellisuuden välillä. Ihminen kohtaa, kokee ja käsittää jatkuvasti asioita häntä ympäröivässä todellisuudessa. Objektien, eli kohteiden, olemukset ja merkitykset riippuvat subjektin, eli yksilön, tavasta kokea ja ymmärtää niitä. Erilaiset merkitykset ja olemukset, joita objektiin liitetään, välittyvät objekteista saadun kokemuksen kautta, eli kokemukset toimivat perustana käsitysten luomiselle ja ajatusten rakentamiselle. (Niikko 2003, 14–15, 18.) Näin ollen myös opettajaksi opiskelevien käsitykset inklusiosta ovat syntyneet heidän kokemustensa pohjalta. Mielenkiintoisia opiskelijoiden käsityksistä tekee se, etteivät he ole vielä välttämättä toimineet työelämässä tai saaneet

paljoa kokemuksia kentältä toimimisesta. Tällöin heidän näkemyksensä ja käsityksensä inklusiosta ovat todennäköisesti rakentuneet epäsuorasti esimerkiksi koulutuksen, muiden ihmisten sekä median uutisoinnin ja keskustelun kautta.

#### **4.4 Aineistonkeruu ja osallistujat**

Tutkielmamme aineisto oli osa laajempaa tutkimusaineistoa, joka on kerätty osana Oppijan oikeus – Opettajan taito -hanketta. Aineisto on kerätty loppukeväästä 2019 hankkeen työntekijöiden toimesta, eli se on tapahtunut ennen pro gradu -tutkielmamme aloittamista, joten saimme aineiston käyttöömmä valmiiksi kerättynä. Omassa tutkielmassamme hyödynsimme aineistosta vain osan lopun aineiston mentyä tutkimuskäyttöön.

Aineiston hankintatapa oli sähköinen kyselylomake, jonka pohjana toimi Webropol -kyselytyökalu. Sähköinen kysely mahdollistaa aineiston keruun laajalta osallistujajoukolta pienillä resursseilla, sillä tutkimuksen osallistujien kanssa ei tarvitse olla fyysisesti kontaktissa. Kysely koostui kahdeksasta taustakysymyksestä ja 23:sta varsinaisesta tutkimuskysymyksestä kolmesta eri aihealueesta: opettajaopiskelijoiden tuen tarpeista, suhtautumista inklusioon sekä heidän luonteenpiirteistään. Oma aineistomme muodostui kyselyn inklusiota käsittelevästä osiosta (ks. liite 1). Tutkielmassamme tarkastelemamme kyselyn osio alkoi lyhyellä määritelmällä inklusiosta. Tämän jälkeen kyselyyn vastaajan täytyi valita suhtautumisensa inklusioon viidestä Likert -asteikollisesta vaihtoehdosta. Tämän jälkeen vastaajaa pyydettiin perustelemaan lyhyesti, miksi hän valitsi kyseisen vastausvaihtoehdon edelliseen kysymykseen. Tämä tapahtui avoimen kysymyksen avulla, jonka vastaukset muodostivat tutkielmamme aineiston. Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti aineistomme kerättiin avoimin kysymyksenasetteluin, jotta osallistujien erilaiset näkemykset tulevat aineistossa ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Avoimen kysymyksen vastaus yhdistettiin tietoon vastaajan opiskelualasta. Avoimen vastauksen avulla saimme tietoa opiskelijoiden näkemyksistä inklusiota koskien ja opiskelualaa koskevan taustatiedon avulla tarkastelimme ja vertailimme toisen tutkimuskysymyksemme mukaisesti eri opetusalojen opiskelijoiden näkemyksiä.

Pyyntö kyselyyn osallistumisesta lähetettiin keväällä 2019 kaikille Oulun, Turun ja Helsingin yliopistojen kasvatustieteellisissä tiedekunnissa opiskeleville opiskelijoille. Lisäksi kysely lähetettiin viiteen opettajankoulutusta tarjoavaan ammattikorkeakouluun (JAMK; HAMK; Haaga-Helia, TAMK ja OAKK) opettaja- ja erityisopettajaopiskelijoille. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta, joten kaikki opettajaksi

opiskelevat soveltuivat tutkimuksen osallistujiksi. Oman tutkimuksemme lopullinen aineisto koostui vain yliopistossa opiskelevien vastauksista, sillä ammattikorkeakoulussa opiskelevien vastaukset rajattiin aineistomme ulkopuolelle.

Kysely välitettiin opiskelijoille oppilaitosten sähköpostilistojen kautta. Kunkin yksikön vastuuhenkilöt hoitivat kyselyn levityksen omassa yliopistossaan. Oulun yliopistossa lupa kyselyn lähettämiseen sähköpostilistojen kautta kysyttiin tiedekunnan dekaanilta. Kyselyä seurasi yksi tai kaksi muistutusviestiä, jossa kyselyyn vastaamisesta muistutettiin. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja vastaajien anonyymiteetti säilyi läpi tutkimuksen.

Kyselyyn vastasi kokonaisuudessaan 493 opiskelijaa. Omaan tutkielmaamme valikoitiin vain yliopisto-opiskelijoiden vastaukset, jolloin lopullinen osallistujamäärä omassa tutkielmassamme oli 371 opiskelijaa. Kysely välitettiin opiskelijoille toukokuun aikana, mikä on voinut vaikuttaa vastaajien määrään laskevasti, sillä viesti ei ole välttämättä tavoittanut kaikkia opiskelijoita kevätlukukauden lopun vuoksi.

Avoimen vastauksen lisäksi hyödynsimme tutkielmassamme tietoa opiskelijan opiskelemasta opetusalaista. Alkuperäisessä kyselyssä vastaajilla oli mahdollisuus valita yhdeksästä eri vaihtoehdosta oma opiskelualansa sen mukaan opiskeliko hän: luokanopettajaksi, luokanopettajaksi (opiskelee samalla erilliset erityisopettajan opinnot), erityisopettajaksi (5 vuoden pääaineopetus), erilliset 1 vuoden erityisopettajaopinnot, varhaiskasvatuksen opettajaksi, varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi (2-vuotinen maisterikoulutus), aineenopettajaksi, ammatilliseksi opettajaksi vai ammatilliseksi erityisopettajaksi. Ammatillisten opettajien vastausten poistamisen jälkeen jäljelle jääneet koulutusryhmät luokiteltiin luomalla niistä neljä alaryhmää: 1=luokanopettajaksi opiskelevat, 2=erityisopettajaksi opiskelevat, 3=varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevat ja 4=aineenopettajaksi opiskelevat. Erityisopettajaksi opiskelevien ryhmä muodostettiin yhdistämällä kaikki erityisopettajan pätevyyden koulutuksestaan saavat osallistujat samaan ryhmään. Tämä oli mielekästä ryhmien määrän ja koon näkökulmasta, sillä ryhmiä olisi ollut muuten paljon, ja ne olisivat olleet epätasaisen kokoisia.

Kolme tutkimuksen osallistujaa vastasi opiskelevansa sekä luokan- että aineenopettajaksi. Näistä vastaajista kaksi sijoitettiin aineenopettajien ja yksi luokanopettajien ryhmään sen perusteella, mitä he olivat vastanneet avoimeen kysymykseen omaa opiskelualaansa koskien. Taulukossa 1. on kuvattu tutkimusten osallistujat kunkin opetusalan osalta.

**Taulukko 1. Tutkimuksen osallistajat**

Ryhmä	Opiskeltava opetusala	Vastaajien määrä, N
1	luokanopettaja	126
2	erityisopettaja	58
3	varhaiskasvatuksen opettaja	87
4	aineenopettaja	100
<b>yhteensä</b>		371

Sähköisellä kyselylomakkeella kerätty aineisto siirrettiin Webropolista suoraan taulukko-ohjelmaan, jossa tieto vastaajan opiskelemasta alasta ja hänen vastauksensa yhdistettiin. Yksittäisten vastausten pituudet vaihtelivat huomattavasti, ja koko aineiston laajuus oli 14 334 sanaa.

#### **4.5 Laadullinen sisällönanalyysi**

Analysoimme tutkielmamme aineiston käyttämällä analyysimenetelmänä laadullista sisällönanalyysia, joka on laadullisen tutkimusperinteen perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysia voidaan soveltaa useiden erilaisten, niin verbaalisten kuin myös visuaalisten, aineistojen analysointiin (Schreier 2012, 3). Näin ollen analyysimenetelmä soveltui myös oman tutkielmamme kirjallisessa muodossa olleen kyselyaineiston analysointiin. Sisällönanalyysin avulla jäsentymättömästä aineistosta pyritään luomaan tutkimusongelmiin vastaava tiivis kuvaus (Erlingsson & Brysiewicz 2017; Schreier 2012, 58; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Toisin kuin jotkin laadullisen tutkimuksen menetelmät, sisällönanalyysi ohjaa tutkijaa keskittymään tutkimuksensa kannalta keskeisimpiin näkemyksiin aineistossa sen sijaan, että hän pyrki luomaan aineistosta kattavan kokonaiskuvauksen (Schreier 2012, 3–4).

Yhdistimme omassa tutkimuksessamme kahta erilaista sisällönanalyysityyppiä: aineistolähtöistä sisällönanalyysia sekä summatiiivista sisällönanalyysia, jonka tavoitteena on kvantifioida laadullinen aineisto (Hsieh & Shannon 2005). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa toteutimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jonka jälkeen jatkoimme aineiston analyysia summatiiivisellä sisällönanalyysilla, eli aineiston kvantifioinnilla. Seuraavaksi kuvaamme analyysin vaiheet molempien laadullisten sisällönanalyysimuotojen osalta.



#### 4.5.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Laadullinen analyysi jaetaan usein käytetyn päättelyn logiikan mukaisesti induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin. Induktiivisessa päättelyssä päättely tapahtuu yksittäisestä yleiseen, mikä tarkoittaa sitä, että luokat, teemat ja kategoriat löydetään aineistosta, kun taas deduktiivisessä päättelyssä päättely etenee yleisestä yksittäiseen, jolloin teoreettinen viitekehys ohjaa analyysin etenemistä. (Patton 2002, 453; Tuomi & Sarajärvi 2018, 107, 110.) Kolmantena päättelyn logiikkana pidetään abduktiivista päättelyä, jossa havaintojen tekoa ohjaa teoria, mutta aineistolähtöisyys on silti vahva ohjaava tekijä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107).

Toteutimme aineiston analyysin ensimmäisen vaiheen induktiivista päättelyä hyödyntäen, eli analyysimme tapahtui aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä vain aineisto ohjaa analyysin etenemistä ja sen lopputulosta, ja analyysiyksiköt nostetaan aineistosta sen sijaan, että ne olisivat etukäteen teorian määräämiä tai harkittuja. (Schreier 2012, 25; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.) Omassa tutkielmassamme tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet ohjasivat aineiston analyysia, sillä analyysin avulla oli tarkoitus luoda niiden mukainen kuvaus.

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista luimme aineistoamme läpi useaan kertaan saadaksemme mahdollisimman kattavan kuvan sen sisällöstä. Koska aineistomme oli todella laaja, loimme läpilukemisen pohjalta alustavan koodausrunгон (eng. *coding frame*), jonka avulla hahmottelimme alustavia tutkimusongelmaamme vastaavia pääluokkia ja yläluokkia. Koodausrunko toimii analyysia ohjailevana tekijänä, ja sen tavoitteena on auttaa tutkijaa keskittymään tutkimuksen kannalta keskeisiin näkökulmiin analysoidessaan laajaa aineistoa. (Schreier 2012, 58–59.) Koska toteutimme sisällönanalyysin aineistolähtöisesti, muodostimme koodausrungon myös aineistolähtöisesti aineistossa toistuvasti esiintyvien näkemysten mukaisesti. Tässä vaiheessa luokat pidettiin kuitenkin vain alustavina, sillä aineiston systemaattisen analyysin myötä myös muiden keskeisten näkemysten nostaminen aineistosta oli mahdollista. Koodausrunkoon aineiston pääluokiksi nostettiin opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusion haasteista sekä opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusion hyödyistä ja mahdollisuuksista. Pääluokista seuraavien luokkien eli yläluokkien muodostamista ohjaavaksi tekijäksi valittiin perspektiivi (esim. oppilaan perspektiivi), mistä vastaaja inklusiota tarkastelee.

Alustavan koodausrungon luomisen jälkeen toteutettiin sisällönanalyysi Tuomen ja Sarajärven (2018, 122–127) kuvaaman aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan. Tämän mallin mukaan sisällönanalyysi etenee kolmen vaiheen mukaisesti: ensimmäiseksi aineisto redusoidaan eli pelkistetään, seuraavaksi aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan ja viimeisenä aineistosta luodaan

teoreettiset käsitteet, eli toteutetaan abstrahointi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.) Seuraavaksi kuvaamme aineiston analyysin vaihe kerrallaan ja esittelemme esimerkit analyysin eri vaiheista.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa, eli redusoinnissa, aineistosta etsittiin tutkimuksen tavoitteen kannalta merkittävät ilmaukset ja luotiin niitä kuvaavat, pelkistetyt ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Tutkielmamme tutkimuskysymyksen mukaisesti aineistosta etsittiin ilmauksia, jotka kuvaavat opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta. Aineistoa pelkistäessä on keskeistä, että pelkistetty ilmaus sisältää alkuperäisen ilmauksen oleellisen sisällön ja merkitykset. Joidenkin aineistojen kohdalla alkuperäiset ilmaukset voivat olla jo niin tiiviitä, ettei pelkistäminen ole välttämätöntä. (Erlingsson & Brysiewicz 2017.) Koska oma aineistomme koostui kirjoitetuista kyselyvastauksista, oli alkuperäinen aineistomme todella tiivis, jolloin valtaosa pelkistetyistä ilmauksista ei poikennut huomattavasti alkuperäisistä ilmauksista. Aineiston redusointi toteutettiin analysoimalla yksi vastaus kerrallaan, ja lopuksi pelkistetyt ilmaukset ja alkuperäiset vastaukset luettiin useaan kertaan läpi. Taulukossa 2. esitetään esimerkki aineiston redusoinnista.

**Taulukko 2. Esimerkki aineiston redusoinnista**

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetyt ilmaukset
Hankalaa, työmäärän kasvu sillä opettajan ammattitaito ei riitä erityisoppilaille, osa oppilaista kärsii esim suuressa luokassa olemisesta	opettajien työmäärä kasvaa, opettajien ammattitaito ei riitä erityisoppilaille, osa oppilaista kärsii suuressa ryhmässä

Aineiston redusoinnin jälkeen korostettiin eri opetusalojen opiskelijoiden vastausten pohjalta luodut pelkistetyt ilmaukset eri väreillä, jotta tieto opetusalasta voitaisiin yhdistää tuloksiin myöhemmässä vaiheessa. Tämän jälkeen aineisto klusteroitiin eli ryhmiteltiin ja yhdistettiin luokiksi. Klusteroidessa aineistosta luodut pelkistetyt ilmaukset käydään läpi, ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jotka toimivat perusteena luokittelulle. Klusterointi tiivistää aineistoa ja luo alustavaa kuvausta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Samankaltaiset ilmaukset listattiin samaan tekstitiedostoon luokittelua varten. Toteuttaessamme aineiston klusterointia toimimme jatkuvasti reflektiivisesti suhteessa analyysin alussa luomaamme koodausrunkoon sekä alkuperäiseen aineistoomme. Klusteroinnin jälkeen kukin alaluokka nimettiin sen sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Taulukossa 2. esitetään

esimerkki aineiston klusteroinnista. Taulukon sisältöä on aineiston laajuuden takia yksinkertaistettu siten, ettei se sisällä kaikkia kyseiseen alaluokkaan kuuluvia pelkistettyjä ilmauksia.

**Taulukko 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista**

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
kaikki opettajat eivät osaa vastata tuen tarpeisiin, opettajien ammattitaito ei riitä erityisoppilaille, vaatii henkilökunnalta tarvittavaa osaamista, kaikki henkilökunta eivät ole riittävän ammattitaitoisia, koulutetulla henkilökunnalla ei erityispedagogista osaamista	Ammattitaidon ja koulutuksen riittävyys

Klusteroinnin jälkeen aineisto abstrahoitettiin, eli käsitteellistiin. Abstrahoinnissa aineistosta erotellaan tutkimuskysymysten kannalta olennaiset tiedot, joiden perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahointia jatketaan luokkia yhdistelemällä niin kauan, kun se kunkin aineiston kohdalla on mahdollista. Aineistolähtöisessä analyysissä ei voida etukäteen määrittellä, kuinka paljon ja minkä tasoisia luokkia aineistosta on mielekästä muodostaa, vaan tämä selviää analyysin edetessä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.) Omassa aineistossamme alaluokat yhdistettiin yläluokiksi, jotka kuvasivat opiskelijoiden näkemysten perspektiiviä. Pääluokiksi muodostuivat näkemykset inklusion haasteista sekä näkemykset inklusion hyödyistä ja mahdollisuuksista alkuperäisen koodausrunon mukaisesti. Yhdistävänä luokkana pääluokille toimi oma tutkimuskysymyksemme. Taulukossa 4. on esitetty esimerkki aineiston abstrahoinnista.

**Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista**

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Ammattitaidon ja koulutuksen riittävyys	Opettajia ja henkilökuntaa koskevat haasteet	Näkemykset inklusion haasteista	Opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusiosta

#### 4.5.2 Summatiivinen sisällönanalyysi ja aineiston kvantifioiminen

Koska aineistomme oli laaja, ja useat ilmaukset ja näkemykset toistuivat aineistossa lukuisia kertoja, yhdistimme aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin summatiivista sisällönanalyysia,

jonka avulla voidaan tutkia ilmausten käytön määrää aineistossa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa summatiivinen sisällönanalyysi ei keskity vain yksittäisten sanojen toistumiseen aineistossa, vaan se pyrkii tulkitsemaan ilmausten merkityksiä ja niiden toistuvuutta kvantitatiivisesta sisällönanalyysistä poiketen. (Hsieh & Shannon 2005.) Tätä vaihetta laadullisessa sisällönanalyysissä voidaan kutsua myös aineiston kvantifioinniksi. Kvantifioinnilla voidaan luoda joistakin aineistoista merkittävästi lisätietoa pelkkään laatujen kuvailuun verrattuna. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 137.) Oman aineistomme kohdalla saimme kvantifioinnin avulla tuotettua tietoa erilaisten näkemysten toistumisesta aineistossa, ja pystyimme vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseemme tekemällä vertailua eri opetusaloilla opiskelevien näkemyksistä.

Pohjana summatiiviselle analyysille toimi analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä luodut ilmaukset, luokat ja ryhmät. Kvantifiointi tapahtuu laskemalla aineiston pohjalta luotujen luokkien ja niiden sisältämien ilmausten lukumääriä (Creswell 2003, 221). Omassa tutkielmassamme aineiston kvantifiointi toteutettiin mekaanisesti laskien ilmauksia luokittelua varten luoduista tekstitiedostoista. Laskemalla selvitettiin absoluuttiset frekvenssit, jotka ilmoittavat kuinka monta kertaa kukin luokka toistuu aineistossamme (Schreier 2012, 231). Kvantifiointi aloitettiin laskemalla kunkin alaluokan sisältämien pelkistettyjen ilmausten määrät, jolloin saimme selville vastaajien määrän kunkin alaluokan osalta. Aineiston laajuuden vuoksi jätimme lopullisessa analyysissä ja tuloksissa huomiotta alaluokat, joiden alla ilmaisuja oli kolme tai vähemmän. Tällaisia alaluokkia muodostui muutamia. Tämän jälkeen selvitimme osallistujien määrät kunkin yläluokan osalta. Kvantifioinnin perusteella selvitettyt lukumäärät siirrettiin taulukko-ohjelmaan, jonka avulla pystyimme havainnollistamaan ja vertailemaan eri näkemysten toistuvuutta aineistossa.

Kvantifioidun tiedon avulla teimme vertailua eri opetusalojen opiskelijoiden näkemyksistä vastataksemme toiseen tutkimuskysymykseemme. Vertaillaksemme eri opetusalojen opiskelijoiden näkemyksiä tarkastelimme näkemysten toistumismäärissä ilmeneviä eroja taulukko-ohjelman avulla. Opetusalaryhmien koot huomioitiin vertailua tehdessä laskemalle prosentteja eri näkemysten toistumismääristä eri opetusalaryhmissä, jotta ryhmien vaihtelevat koot eivät vääristäisi tutkielmamme tuloksia. Kvantifioidusta aineistosta huolimatta eri alojen vertailu toteutettiin kuvailevasti laadullisen tutkimuksen perinteen mukaisesti, joskin kuvailun tukena käytettiin laskemiamme prosentuaalisia osuuksia ja niiden pohjalta taulukko-ohjelman avulla luotuja pylväskaavioita.

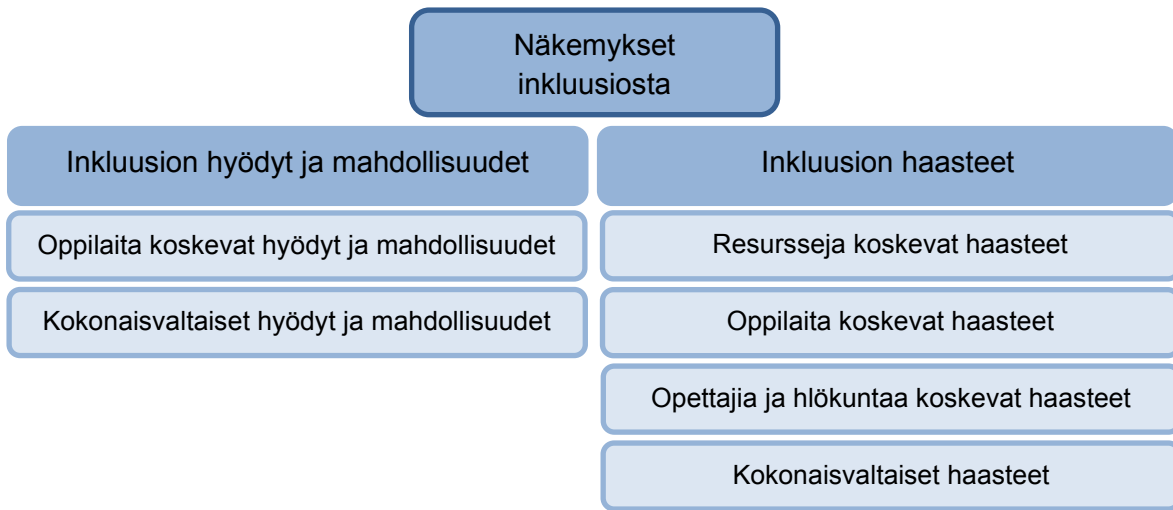
## 5 Tulokset

Tässä luvussa kuvailemme tutkielmamme tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan. Tulokset on selvitetty laadullisen sisällönanalyysin keinoin avoimia kyselyvastauksia analysoimalla, ja ne kuvaavat opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti. Tuloksia havainnollistetaan niiden pohjalta luotujen erilaisten kuvioiden ja taulukoiden avulla, ja mukaan on liitetty suoria lainauksia aineistosta. Suorien lainausten perään on liitetty tunniste vastaajan opiskeleman opetusalan mukaisesti: lo=luokanopettaja, eo=erityisopettaja, vo=varhaiskasvatuksen opettaja ja ao=aineenopettaja. Laadullisen kuvailun lisäksi esittelemme summatiiivisen sisällönanalyysin keinoin selvitettyjä määriä eri näkemysten toistumisesta, sekä niiden pohjalta laskettuja prosenttiosuuksia, jotka havainnollistavat näkemysten toistumista suhteessa ryhmien kokoon. Tutkimuskysymyksiin vastaamisen jälkeen esittelemme yhteenvedon tutkielmamme keskeisistä tuloksista. Tämän luvun viimeisessä alaluvussa arvioimme tutkielmamme luotettavuutta ja eettisyyttä.

### 5.1 Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta

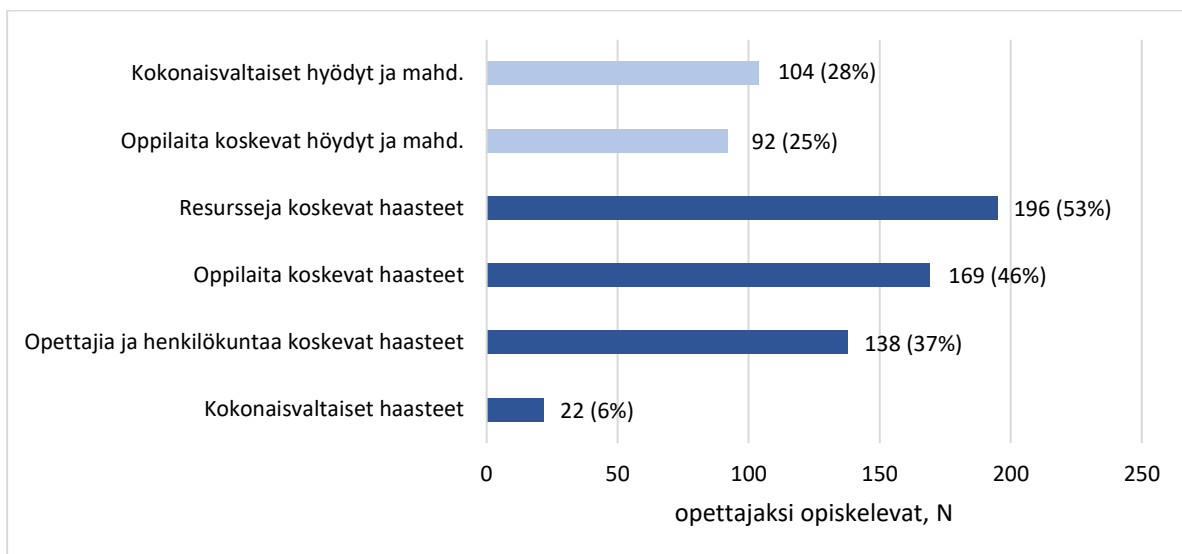
Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrimme selvittämään, millaisia näkemyksiä opettajaksi opiskelevilla on inklusiosta. Aineiston analyysin avulla muodostettiin kaksi pääluokkaa, jotka kuvaavat opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta: inklusion hyödyt ja mahdollisuudet sekä inklusion haasteet.

Opiskelijoiden näkemykset inklusion hyödyistä ja mahdollisuuksista jaettiin sisällönanalyysin keinoin sen sisältöä kuvaavaan kahteen yläluokkaan: oppilaita koskeviin hyötyihin ja mahdollisuuksiin sekä kokonaisvaltaisiin hyötyihin ja mahdollisuuksiin. Opiskelijoiden näkemyksistä inklusion haasteista muodostettiin sisällönanalyysin avulla neljä yläluokkaa: resursseja koskevat haasteet, oppilaita koskevat haasteet, opettajia ja henkilökuntaa koskevat haasteet sekä kokonaisvaltaiset haasteet. Kuviossa 1. on kuvattu tutkimuskysymystä kuvaavat pääluokat sekä niiden alle muodostetut yläluokat.



**Kuvio 1. Opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusiosta**

Summatiivisen sisällönanalyysin keinoin selvitimme näkemysten jakautumisen osallistujien joukossa. Kuviossa 2. on esitetty opettajaksi opiskelevien määrä kunkin yläluokan osalta, sekä heidän prosentuaalinen osuutensa kaikista tutkimukseen osallistuneista (N=371).



**Kuvio 2. Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä kuvaavien yläluokkien toistuminen aineistossa**

Tuloksia tarkastelemalla voidaan havaita, että opiskelijoiden näkemyksissä korostuvat inklusion haasteet sen hyötyjen ja mahdollisuuksien sijaan. Inklusion haasteita koetaan määrällisesti enemmän, ja niiden nähdään koskevan useampia osapuolia kuin inklusion hyötyjen

ja mahdollisuuksien. Opiskelijoiden näkemykset inklusiosta ovat siis haastekeskeisiä, ja sävyltään enemmän negatiivisia kuin positiivisia.

Yleisimmäksi näkemyksiä kuvaavaksi yläluokaksi muodostui opettajaksi opiskelevien näkemykset resursseja koskevista haasteista, sillä jopa 53% opettajaksi opiskelevista (N=371) kokee resurssit haasteeksi inklusion toteutumiselle. Toiseksi yleisin näkemyksiä kuvaava yläluokka on opettajaksi opiskelevien näkemykset oppilaita koskevista haasteista, sillä yhteensä 46% opettajaksi opiskelevien näkemyksen mukaan inklusioon voi liittyä oppilaita koskevia haasteita. Kolmanneksi suurin näkemyksiä kuvaava luokka on opettajia ja henkilökuntaa koskevat haasteet, joita nostaa esiin 37% opettajaksi opiskelevista. Inklusion suurimpien haasteiden nähdään siis koskevan resursseja, oppilaita sekä koulun henkilökuntaa ja opettajia.

Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan inklusiolla on ainoastaan oppilaita koskevia sekä kokonaisvaltaisia hyötyjä tai mahdollisuuksia. Näkemyksiä opettajia tai henkilökuntaa koskevista hyödyistä tai mahdollisuuksista ei ollut nostettavissa aineistosta. Opiskelijoiden näkemysten mukaan inklusion suurimmat hyödyt ja mahdollisuudet ovat kokonaisvaltaisia. Näitä näkemyksiä voitiin havaita 28% opettajaksi opiskelevien vastauksista. Ero oppilaita koskeviin hyötyihin ei ollut kuitenkaan huomattavan suuri: opettajaksi opiskelevista 25% nostaa vastauksissaan esiin inklusion oppilaita koskevia hyötyjä tai mahdollisuuksia.

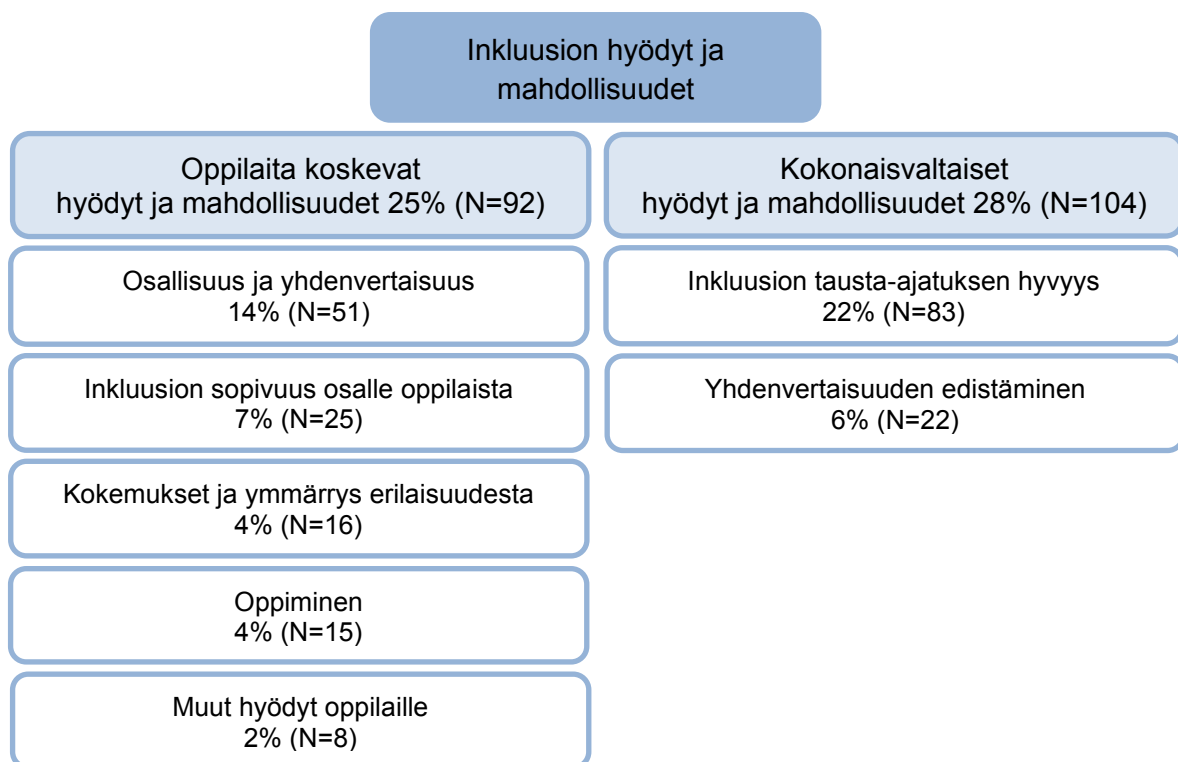
Seuraavaksi tarkastelemme opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta pääluokka kerrallaan aloittaen opettajaksi opiskelevien näkemyksistä inklusion hyödyistä ja mahdollisuuksista. Tämän jälkeen tarkastelemme toista yläluokkaa, eli opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusion haasteista.

### 5.1.1 Näkemykset inklusion hyödyistä ja mahdollisuuksista

Opiskelijoiden näkemysten mukaan inklusiolla voi olla hyötyjä ja sen toteutumiseen voi liittyä erilaisia mahdollisuuksia. Tämä pääluokka kuvaa opettajaksi opiskelevien näkemysten positiivista ulottuvuutta. Laadullisen sisällönanalyysin keinoin aineiston pohjalta muodostettiin kaksi hyötyjä ja mahdollisuuksia kuvaavaa yläluokkaa: oppilaita koskevat hyödyt ja mahdollisuudet sekä kokonaisvaltaiset hyödyt ja mahdollisuudet.

Molempien yläluokkien alle muodostettiin useampi alaluokka, jotka kuvaavat opettajaksi opiskelevien näkemyksiä kunkin yläluokan osalta yksityiskohtaisemmin. Oppilaita koskevien hyötyjen ja mahdollisuuksien alle muodostettiin viisi näkemyksiä kuvaavaa alaluokkaa: osallisuus

ja yhdenvertaisuus, inklusion sopivuus osalle oppilaista, kokemukset ja ymmärrys erilaisuudesta, oppiminen sekä muut hyödyt oppilaille. Kokonaisvaltaisia hyötyjä ja mahdollisuuksia kuvaavien näkemysten alle muodostettiin puolestaan kaksi opettajaksi opiskelevien näkemystä kuvaavaa alaluokkaa: inklusion tausta-ajatuksen hyvyys sekä yhdenvertaisuuden edistäminen. Kuviossa 3. kuvataan sisällönanalyysin tulokset inklusion hyötyjä ja mahdollisuuksia kuvaavan pääluokan osalta. Kuviossa on esitetty osallistujien määrä kunkin ylä- ja alaluokan osalta, sekä heidän prosentuaalinen osuutensa kaikista tutkimukseen osallistuneista (N=371).



**Kuvio 3. Opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusion hyödyistä ja mahdollisuuksista**

#### **Oppilaita koskevat hyödyt ja mahdollisuudet**

Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan inklusiolla voi olla useita erilaisia oppilaita koskevia hyötyjä tai mahdollisuuksia. Tällaisia näkemyksiä nostaa esiin neljäsosa opettajaksi opiskelevista. Oppilaiden, erityisesti tuen tarpeisten, osallisuus ja yhdenvertaisuus on opettajaksi opiskelevien näkemyksen mukaan merkittävin oppilaita koskeva hyöty inklusiossa. Opiskelijat kokevat merkittäväksi sen, että inklusion myötä kaikilla oppilailla on tuen tarpeista huolimatta mahdollisuus käydä omaa lähikouluun sekä kuulua omaan vertaisryhmäänsä. Inklusi-



ossa oppilaita kohdellaan tasavertaisesti, mikä myös vähentää tuen tarpeisten oppilaiden tunnetta erilaisuudesta, huonommuudesta tai ulkopuolisuudesta, ja myös heidän leimautumisensa vähenee. Lisäksi opettajaksi opiskelevat kokevat, että inklusio voi olla sopiva järjestely osalle erityisen tuen oppilaista. Heidän mukaansa osa tukea tarvitsevista oppilaista, kuten he, joilla on lieviä tuen tarpeita, oppimisvaikeuksia, CP-vamma tai maahanmuuton tuomia haasteita, voivat opiskella yleisopetuksessa riittävästi tuettuna, ja että inklusio voi olla toimiva ja hyödyllinen järjestely tällaisissa tapauksissa.

Opettajaksi opiskelevien näkemyksen mukaan inklusion myötä oppilaat saavat kokemuksia erilaisuudesta, minkä seurauksena erilaisuutta koskeva ymmärrys lisääntyy. Tämän nähdään koskevan erityisesti oppilaita, joilla ei ole tuen tarpeita. Opiskelijoiden näkemysten mukaan inklusion myötä oppilaat oppivat kunnioittamaan, arvostamaan ja suvaitsemaan erilaisia ihmisiä. Lisäksi opettajaksi opiskelevat kokevat, että inklusio voi edistää oppilaiden oppimista. Erityisesti tukea tarvitsevan oppilaan oppimisen nähdään edistyvän, sillä oppilas voi yleisopetuksessa oppia vertaisiltaan ja saada heiltä apua.

*Minusta se on hyvä ajatus, koska silloin ketään ei eroteta joukosta pois. On mahdollisuus siihen, että kaikilla on mahdollisuus toimia yhdessä. Autettava lapsi ei koe silloin välttämättä niin suurta erilaisuutta eikä lapsesta välttämättä tule niin iso silmätikku. (vo)*

*Lievien vammojen ja vaikeuksien aiheuttamat haasteet ovat järjesteltävissä ja ratkaistavissa suhteellisen pienin erityisjärjestelyin. Näissä tapauksissa inklusiosta voi olla hyötyä oppilaille. (lo)*

*Muut oppilaat kohtaavat useammin erilaisuutta ja oppivat hyväksymään erilaisuutta. (lo)*

*Yleisopetuksen luokassa kavereilta ja vertaisilta saatu malli ja tuki voi osaltaan auttaa tukea tarvitsevaa lasta. (eo)*

## **Kokonaisvaltaiset hyödyt ja mahdollisuudet**

Toinen inklusion hyötyjä ja mahdollisuuksia koskevia näkemyksiä kuvaava yläluokka on inklusion kokonaisvaltaiset hyödyt ja mahdollisuudet. Tässä yläluokassa merkittävimpänä nousee esiin opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusion idean ja tausta-ajatuksen hyvydestä. Opiskelijoiden näkemysten mukaan inklusion ideologia ja tarkoitusperä ovat hyviä ja kauniita, ja inklusion onnistunut toteutuminen on heidän mielestään tavoittelemisen arvoista. Inklusion idean ja tausta-ajatuksen kannattamisesta huolimatta näkevät opiskelijat inklusion käytännön toteutuksessa paljon haasteita. Kannatus inklusion periaatteita kohtaan on vahvempaa kuin kannatus tämänhetkisiä käytäntöjä kohtaan.

Kuitenkin opettajaksi opiskelevat kokevat, että inklusiivinen kehitys edistää ihmisten yhdenvertaisuutta. Opiskelijat kokevat, että inklusion avulla voidaan edistää tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumista, ja se mahdollistaa yksilöiden osallisuuden omassa lähiympäristössä ja yhteiskunnassa. Opiskelijoiden näkemysten mukaan inklusion myötä ihmiset oppivat hyväksymään ja näkemään erilaisuuden osana normaalia elämää, ja normaaliuden käsite yhteiskunnassa laajenee.

*Minusta inklusion ajatus on periaatteellisella tasolla hieno ja ihmisten tasavertaisuutta tukeva, mutta käytännön toteutus usein ontuu. (eo)*

*Inklusio edistää tasa-arvoa ja opettaa erilaisuuden näkemistä hyvänä sekä normaalina osana elämää. (vo)*

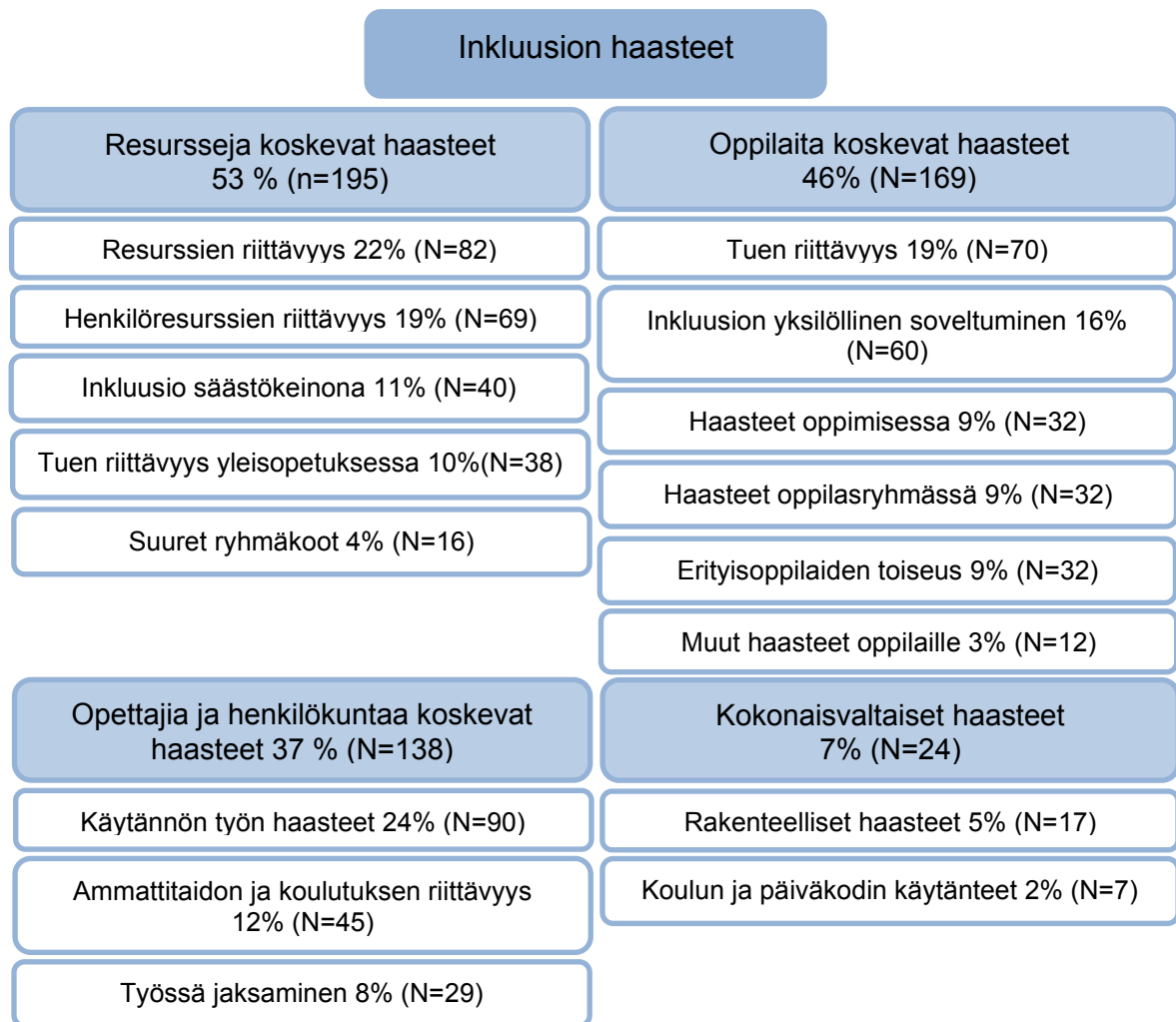
*Kaikki teot, jotka tukevat ihmisten välistä yhdenarvoisuutta ovat tärkeitä. Uskon, että täydelliseen inklusioon pääseminen on haastavaa, mutta kaikki siihen pyrkiminen opettaisi ihmisiä hyväksymään erilaisuudet paremmin niitä pelkäämättä. (eo)*

### 5.1.2 Näkemykset inklusion haasteista

Inklusion hyötyjen ja mahdollisuuksien lisäksi nousee opettajaksi opiskelevien vastauksista esiin näkemyksiä inklusion haasteista. Tämä pääluokka kuvaa opiskelijoiden näkemyksiä olemassa olevista haasteista, sekä heidän näkemyksiään asioista, joiden pitäisi olla toisin, jotta inklusio voisi toteutua. Pääluokka kuvaa opettajaksi opiskelevien näkemysten negatiivista ulottuvuutta, ja se korostuu aineistossa huomattavasti enemmän kuin näkemykset inklusion hyödyistä ja mahdollisuuksista. Sisällönanalyysin avulla aineistosta nostettiin esiin neljä inklusion haasteita kuvaavaa yläluokkaa: resursseja koskevat haasteet, oppilaita koskevat haasteet, opettajia ja henkilökuntaa koskevat haasteet sekä kokonaisvaltaiset haasteet.

Kaikkien yläluokkien alle muodostettiin useita alaluokkia, jotka kuvaavat opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusion haasteista yksityiskohtaisemmin. Resursseja koskevien haasteiden alle muodostettiin viisi näkemyksiä kuvaavaa alaluokkaa: resurssien riittävyys, henkilöresurssien riittävyys, inklusio säästökeinona, tuen riittävyys yleisopetuksessa ja suuret ryhmäkoot. Näkemykset oppilaita koskevista haasteista luokiteltiin kuuteen alaluokkaan: tuen riittävyys, inklusion yksilöllinen soveltuminen, haasteet oppimisessa, haasteet oppilasryhmässä, erityisoppilaiden toiseus ja muut oppilaita koskevat haasteet. Näkemykset opettajia ja henkilökuntaa koskevista haasteista luokiteltiin kolmeen alaluokkaan: käytännön työn haasteet, ammattitaidon ja koulutuksen riittävyys sekä työssä jaksaminen. Neljännen yläluokan, kokonaisvaltaisten

haasteiden, alle muodostettiin kaksi kokonaisvaltaisia haasteita kuvaavaa alaluokkaa: rakenteelliset haasteet sekä koulun ja päiväkodin käytänteet. Kuviossa 4. kuvataan sisällönanalyysin tulokset inklusion haasteita koskevien näkemysten osalta. Kuviossa on esitetty osallistujien määrä kunkin ylä- ja alaluokan osalta, sekä heidän prosentuaalinen osuutensa kaikista tutkimukseen osallistuneista (N=371).



**Kuvio 4. Opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusion haasteista**

#### **Resursseja koskevat haasteet**

Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan inklusion merkittävimmät haasteet koskevat resursseja, sillä yli puolet tutkimuksen osallistujista nostaa ne esiin näkemyksissään. Opiskelijoiden näkemysten mukaan yleisopetuksessa ei tällä hetkellä ole riittäviä resursseja inklusion toteutumiseksi, ja kouluihin ja päiväkoteihin tarvittaisiin lisää resursseja, jotta inklusion käy-

tännön toteutus saataisiin toimimaan tarkoituksenmukaisesti. Yleisten resurssien lisäksi henkilöresurssien riittävyys on opettajaksi opiskelevien näkemyksen mukaan haaste inklusiiossa. Heidän mukaansa inklusion toteuttaminen vaatisi enemmän aikuisia, kuten koulunkäynnin ohjaajia, avustajia tai erityisopettajia, ryhmiin. Opettajaksi opiskelevat kokevat myös, että inklusiota käytetään säästökeinona, eli kunnat säästävät rahaa inklusion nimissä ja erilaisia säästötoimenpiteitä perustellaan inklusiolla, mikä ei palvele inklusion toteutumista.

Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan myös saatavilla olevan tuen määrä ja sen riittävyys yleisopetuksessa on yksi haaste inklusion onnistuneelle toteutukselle. Inklusiiossa tuen on tarkoitus siirtyä erityisen tuen oppilaan mukana yleisopetukseen, mutta tämä ei opettajaksi opiskelevien näkemyksen mukaan toteudu tällä hetkellä. Opettajaksi opiskelevien näkemyksen mukaan myös suuret ryhmäkoot ovat haaste inklusiiossa. Opiskelijat kokevat, että ryhmäkojoja suurennetaan inklusion nimissä, vaikka niiden tulisi pysyä tarpeeksi pieninä, jotta kaikkia oppilaita voitaisiin tukea yleisopetuksessa.

*Ajatuksena inklusio on kaunis, mutta todellisuudessa niillä resursseilla mitä kouluilla on tarjota, se on oikeastaan aika huono ratkaisu kaikkien osapuolten kannalta. (lo)*

*Lasten luokat eivät toimi tällä järjestelyllä. Voisi toimia, jos luokassa oli 1-2 avustajaa opettajan lisäksi. (vo)*

*Inklusio on suurimmaksi osaksi muodostunut säästötoimeksi. Kauniilla ideologilla ratsastetaan ja niin opettajat kuin oppilaat jää jalkoihin. (eo)*

*Tuki ei todellisuudessa seuraa lasta tavalliseen luokkaan joko ollenkaan tai riittävässä määrin. (lo)*

*Myös suuret ryhmäkoot vaikeuttavat inklusion toteutumista. (lo)*

## **Oppilaita koskevat haasteet**

Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan inklusioon liittyy useita erilaisia oppilaita koskevia haasteita. Näistä merkittävin koskee heidän mukaansa oppilaiden saaman tuen riittävyyttä. Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan tukea tarvitsevat oppilaat eivät saa tarpeeksi tukea yleisopetuksessa, eikä heidän tuen tarpeisiinsa osata tai voida vastata siellä oikealla tavalla. Opiskelijat kokevat, että inklusion myötä tuen tarpeiset oppilaat joutuvat pärjäämään koulussa ilman riittävää tukea. Toinen merkittävä oppilaita koskeva haaste opiskelijoiden näkemysten mukaan on se, ettei inklusio ole sopiva koulujärjestely kaikille oppilaille eikä se ole heidän etunsa mukaista. Näkemyksissä korostuu, että inklusion toteutus tulisi määrittellä

oppilaskohtaisesti riippuen tuen tarpeiden laadusta ja vakavuudesta. Esimerkiksi vakavimpien tuen tarpeiden, kuten kehitysvammaisuuden, autismin kirjon häiriöiden, vaativimpien käyttäytymisen haasteiden tai kuulo- tai näkövammaisuuden, kohdalla inklusio koetaan ongelmalliseksi. Opiskelijoiden mielestä kaikilla tuen tarpeisilla oppilailla ei välttämättä ole edellytyksiä yleisopetukseen, eivätkä he välttämättä pysty käymään koulua suurissa oppilasryhmissä.

Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan inklusiosta voi seurata haasteita myös oppimiseen. Heidän näkemystensä mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden oppiminen voi häiriintyä inklusiossa, mutta sitäkin enemmän he ovat huolissaan muiden kuin tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisesta, sillä inklusio tuo luokkaan ja ryhmään useita haasteita. Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan inklusiosta voi seurata paljon työrauhaongelmia, ryhmät voivat olla levottomia, ja niissä on keskittymisen haasteita sekä erilaisia haastavia tilanteita. Heidän mukaansa tuen tarpeiset oppilaat saattavat häiriköidä yleisopetuksessa esimerkiksi tuen puutteiden ja turhautumisen takia, mikä vaikuttaa negatiivisesti myös muihin oppilaisiin. Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan tuen tarpeiset oppilaat saattavat kokea inklusiivisessa ryhmässä myös toiseutta. Opiskelijoiden mukaan oppilaat saattavat kokea inklusiivisessa ryhmässä epäonnistumisen ja huonommuuden tunteita, muun muassa tuen puutteiden ja muihin oppilaisiin vertailemisen takia.

*Erityisoppilas ei saa tarvitsemaansa tukea yleisopetuksessa. (ao)*

*Kaikki tukea tarvitsevat eivät pärjää normaalilla luokalla, vaikka opettaja tekisi kaikkensa. (lo)*

*Tukea tarvitsevien oppilaiden oppiminen vaikeutuu, mikäli he ovat yleisopetuksessa. Lisäksi tukea tarvitsevat oppilaat vaikeuttavat luokkatovereiden opiskelua. (ao)*

*Inklusio todennäköisesti haittaa sekä tuen tarvitsijaa että muita; tukea tarvitsevat oppilaat alkavat usein häiritä tuntia, jos heistä tuntuu, etteivät he pärjää tai jaksa. (ao)*

*Lapsi itse myös voi kokea riittämättömyyden tunnetta, kun hän vertailee itseään muihin. (vo)*

## **Opettajia ja henkilökuntaa koskevat haasteet**

Kolmas inklusion haasteita kuvaava yläluokka muodostui opettajaksi opiskelevien näkemyksistä opettajia ja henkilökuntaa koskevista haasteista. Suurimmat haasteet inklusiossa opettajia ja henkilökuntaa koskien ovat opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan heidän käytännön työn haasteet. Opiskelijoiden näkemysten mukaan opettajien ja muun henkilökunnan työmäärä saattaa kasvaa inklusion myötä. Opiskelijat myös kokevat, että opettajilla ei ole aikaa tai mahdollisuutta huomioida tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksessa, ja toisaalta tuen tarpeisten

oppilaiden kanssa selviytyminen saattaa viedä opettajan kaiken ajan ja resurssit, jolloin opettaja ei voi huomioida muita oppilaita. Työpäivät vaativat enemmän suunnittelua ja opettaminen vaikeutuu, kun luokassa on erilaisia oppilaita, ja opetusaikaa kuluu työrauhan ylläpitämiseen.

Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan toinen inklusion opettajia ja henkilökuntaa koskeva haaste on heidän ammattitaitonsa ja koulutuksensa riittämättömyys. Opettajaksi opiskelevat kokevat, että koulussa ja varhaiskasvatuksessa henkilökunnalla ei ole tarpeeksi osaamista eikä valmiuksia inklusion toteuttamiseksi, varsinkaan tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Jo työelämässä olevien kasvattajien ammattitaidon lisäksi he ovat huolissaan omasta osaamisestaan suhteessa inklusioon, sillä koulutus ei heidän mielestään tällä hetkellä tarjoa tarpeeksi välineitä tai tietoa inklusion hyvästä toteuttamisesta tai tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisesta. Lisäksi opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan inklusio voi haastaa opettajien ja henkilökunnan työssä jaksamista. Heidän mielestään inklusio saattaa tehdä opettajan työstä rankempaa ja tätä kautta kuormittaa heitä. Työstä rankempaa ja kuormittavampaa tekee erityisesti tuen tarpeisten oppilaiden moninaiset tuen tarpeet ja niiden huomioiminen koulun arjessa.

*Inklusion myötä aineenopettajan/luokanopettajan työmäärä lisääntyy kohtuuttomasti – – . (ao)*

*Tuen tarpeessa olevat lapset vievät täysin opettajan huomion luokassa, ja he, jotka haluaisivat saada oppia, eivät sitä saa. (vo)*

*"Luokkatyyppiä" olennaisempaa saattaa olla opettajan ammattitaito. Olen kuitenkin huolissani siitä, että tämänhetkinen inklusioajattelu ei näy luokanopettajan koulutuksessa juuri mitenkään. Viidennenkään vuoden opiskelijat eivät välttämättä tiedä kolmiportaisesta tuesta mitään eivätkä koe saaneensa valmiuksia esimerkiksi oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. (lo)*

*Jos luokassa on useita erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, on se melko raskasta opettajalle, kun täytyy ottaa huomioon mahdollisesti monenlaisia erilaisia vaikeuksia kaikessa opetuksessaan. (ao)*

### **Kokonaisvaltaiset haasteet**

Neljänneksi inklusion haasteita kuvaavaksi yläluokaksi muodostui opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusion kokonaisvaltaisista haasteista. Tämä yläluokka ei ollut runsaasti esillä opiskelijoiden näkemyksissä, joten sen merkitsevyys tutkielman kokonaistulosten kannalta on melko pieni. Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan inklusioon liittyy erilaisia rakenteellisia haasteita. Opiskelijoiden mukaan inklusiota tulisi tutkia enemmän, sen toteuttamista tulisi kehittää ja sen tulisi näkyä enemmän päätöksenteossa ja linjauksissa. Opiskelijoiden näkemysten mukaan täydellistä inklusiota olennaisempaa on se, että kaikille oppilaille löytyy

paikka lähikoulusta. He kokevat myös, että inklusion käsite on epäselvä ja haastava, ja että sillä ei pyritä edistämään tasa-arvoa. Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan myös koulun ja päiväkodin käytänteet voivat muodostua haasteeksi inklusiolle. Heidän mukaansa koulun käytänteitä tulee kehittää esimerkiksi lisäämällä moniammatillista yhteistyötä, vahvistamalla vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä sekä parantamalla tiedotusta koulun sisällä. Lisäksi koulun tilojen soveltuvuutta inklusiolle täytyy arvioida, jotta oppimisympäristöissä voidaan huomioida kaikki erityistarpeet. Koulujen ja päiväkotien henkilökuntaa tulisi opiskelijoiden mukaan kouluttaa lisää, jotta inklusio voisi toteutua.

*Inklusion toteutuminen ja siinä onnistuminen vaatii kuitenkin paljon kehittelytyötä sekä selkeitä ohjeistuksia ja pakottaviaakin linjauksia kuntatasolla. (eo)*

*Tämä (oppilaan tukeminen yleisopetuksessa) edellyttää koululta suunnitelmallisuutta ja hyvää moniammatillisen yhteistyön hyödyntämistä. (lo)*

*– – henkilökuntaa/opettajia täytyy lisäkouluttaa. tällä hetkellä minusta tuntuu että tilanne on se, että oppilaat on vain "heitetty" kaikki samaan luokkaan opettajia sen kummemmin informoimatta. (ao)*

## **5.2 Eri opetusaloilla opiskelevien näkemykset inklusiosta**

Toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti tavoitteena oli selvittää, miten opiskeltava opetusala on yhteydessä opettajaksi opiskelevien näkemyksiin inklusiosta. Tähän tutkimuskysymykseen vastataksemme selvitimme aluksi näkemysten jakautumisen kunkin opetusalaryhmän sisällä summatiivisen sisällönanalyysin keinoin, minkä jälkeen toteutimme vertailun eri opetusaloilla opiskelevien näkemyksistä.

### **Yläluokat eri opetusaloilla opiskelevien näkemyksissä**

*Luokanopettajaksi opiskelevista (N=126) 29% kokee inklusiolla olevan kokonaisvaltaisia hyötyjä ja mahdollisuuksia, ja lähes neljäsosan näkemyksissä nousee esiin myös oppilaita koskevia hyötyjä ja mahdollisuuksia. Inklusion haasteista luokanopettajaksi opiskelevien näkemyksissä korostuvat eniten resursseja koskevat haasteet, sillä jopa 60 % luokanopettajaksi opiskelevista nostaa vastauksissaan niitä esiin. Opettajia ja henkilökuntaa sekä oppilaita koskevat haasteet korostuvat luokanopettajaksi opiskelevien näkemyksissä lähes yhtä paljon, sillä noin puolet heistä nostaa niitä esiin näkemyksissään. Vähiten luokanopettajaksi opiskelevien näkemyksissä korostuvat inklusion kokonaisvaltaiset haasteet.*

*Erityisopettajaksi opiskelevien* (N=58) näkemyksissä nousee merkittävästi esiin inklusion kokonaisvaltaiset hyödyt ja mahdollisuudet, sillä jopa 40% erityisopettajaopiskelijoista nostaa niitä esiin näkemyksissään. Lähes neljäsosa heistä kokee inklusiolla olevan oppilaita koskevia hyötyjä ja mahdollisuuksia. Myös erityisopettajaksi opiskelevien vastauksissa resursseja koskevat haasteet nousevat yleisimmäksi näkemykseksi inklusiota koskien, sillä peräti 57% erityisopettajaksi opiskelevista mainitsee niitä vastauksissaan. Oppilaita koskevat haasteet nousevat esiin noin neljäsosan erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksissä. Erityisopettajat eivät koe opettajia ja henkilökuntaa koskevia haasteita inklusiossa niin merkittäviksi, sillä vain 14% heistä nostaa niitä esiin. Myös erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksissä kokonaisvaltaiset haasteet korostuvat vähiten.

*Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista* (N=87) 24% näkemyksissä nousee esiin oppilaita koskevat hyödyt ja mahdollisuudet. Lähes yhtä paljon näkemyksissä korostuvat inklusion kokonaisvaltaiset hyödyt ja mahdollisuudet, sillä reilu viidesosa varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista nostaa niitä esiin. Inklusion haasteista varhaiskasvatuksen opettajiksi opiskelevien vastauksissa useimmin toistuvat näkemykset oppilaita koskevista haasteista, sillä jopa 46% heistä nostaa niitä esiin vastauksissaan. Lähes yhtä paljon heitä huolettavat resurssit, sillä 41% varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista nostaa esiin näkemyksissään resursseja koskevia haasteita. Opettajia ja henkilökuntaa koskevia haasteita näkemyksissään nostaa esiin puolestaan neljäsosa opiskelijoista. Myös varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien näkemyksissä inklusion kokonaisvaltaiset haasteet toistuvat harvimminkin.

*Aineenopettajaksi opiskelevista* (N=100) 27% kokee, että inklusiolla on oppilaita koskevia hyötyjä ja mahdollisuuksia, ja heidän vastauksistaan nousee esiin lähes yhtä paljon näkemyksiä inklusion kokonaisvaltaisista hyödyistä ja mahdollisuuksista. Inklusion haasteita koskien aineenopettajaksi opiskelevien vastauksissa toistuvat eniten näkemykset oppilaita koskevista haasteista 51% aineenopettajaksi opiskelevista nostaessa niitä esiin vastauksissaan. Lähes yhtä paljon näkemyksissä korostuvat resursseja koskevat haasteet niiden toistuessa 50% aineenopettajaksi opiskelevien vastauksissa, sekä opettajia ja henkilökuntaa koskevat haasteita niiden noustessa esiin 46% aineenopettajaksi opiskelevien vastauksissa. Aineenopettajaksi opiskelevien näkemyksissä vähiten korostuvat näkemykset inklusion kokonaisvaltaisista haasteista, kuten myös kaikilla muilla opetusalaryhmillä. Taulukoissa 5. ja 6. on esitetty pääluokkien toistumismäärä sekä prosentuaaliset osuudet eri opetusaloilla opiskelevien näkemyksissä inklusion hyötyjen ja mahdollisuuksien sekä inklusion haasteiden osalta.



**Taulukko 5. Eri opetusaloilla opiskelevien näkemykset inklusion hyödyistä ja mahdollisuuksista**

	<b>Luokanopettajaksi opiskelevat (N=126)</b>	<b>Erityisopettajaksi opiskelevat (N=58)</b>	<b>Varhaiskasvatukseen opettajaksi opiskelevat (N=87)</b>	<b>Aineenopettajaksi opiskelevat (N=100)</b>
<b>1.</b>	Kokonaisvaltaiset hyödyt ja mahd. 29 % (N=37)	Kokonaisvaltaiset hyödyt ja mahd. 40% (N=23)	Oppilaita koskevat hyödyt ja mahd. 24% (N=21)	Oppilaita koskevat hyödyt ja mahd. 27% (N=27)
<b>2.</b>	Oppilaita koskevat hyödyt ja mahd. 24% (N=30)	Oppilaita koskevat hyödyt ja mahd. 24% (N=14)	Kokonaisvaltaiset hyödyt ja mahd. 22% (N=19)	Kokonaisvaltaiset hyödyt ja mahd. 25% (N=25)

**Taulukko 6. Eri opetusaloilla opiskelevien näkemykset inklusion haasteista**

	<b>Luokanopettajaksi opiskelevat (N=126)</b>	<b>Erityisopettajaksi opiskelevat (N=58)</b>	<b>Varhaiskasvatukseen opettajaksi opiskelevat (N=87)</b>	<b>Aineenopettajaksi opiskelevat (N=100)</b>
<b>1.</b>	Resursseja koskevat haasteet 60% (N=76)	Resursseja koskevat haasteet 57% (N=33)	Oppilaita koskevat haasteet 46% (N=40)	Oppilaita koskevat haasteet 51% (N=51)
<b>2.</b>	Opettajia ja hlökuntaa koskevat haasteet 49 % (N=62)	Oppilaita koskevat haasteet 28% (N=16)	Resursseja koskevat haasteet 41% (N=36)	Resursseja koskevat haasteet 50% (N=50)
<b>3.</b>	Oppilaita koskevat haasteet 49% (N=62)	Opettajia ja hlökuntaa koskevat haasteet 14% (N=8)	Opettajia ja hlökuntaa koskevat haasteet 25 % (N=22)	Opettajia ja hlökuntaa koskevat haasteet 46% (N=46)
<b>4.</b>	Kokonaisvaltaiset haasteet 7% (N=9)	Kokonaisvaltaiset haasteet 12% (N=7)	Kokonaisvaltaiset haasteet 4% (N=3)	Kokonaisvaltaiset haasteet 3% (N=3)

Eri opetusaloilla opiskelevien näkemyksistä voidaan havaita yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Yhteistä eri opetusalojen opiskelijoiden näkemyksissä on se, että kaikkien opiskelijoiden näkemyksissä korostuvat inklusion haasteet sitä koskevien hyötyjen ja mahdollisuuksien sijaan. Kaikilla ryhmillä kolmen toistuvimman näkemyksiä kuvaavien yläluokkien joukossa ovat sekä resursseja että oppilaita koskevat haasteet. Aineenopettajaksi, luokanopettajaksi ja varhaiskasvatukseen opettajaksi opiskelevilla kolmen toistuvimpien näkemyksiä kuvaavien yläluokkien joukkoon kuuluu lisäksi opettajia ja henkilökuntaa koskevat haasteet. Kaikkien eri alojen opiskelijoiden näkemyksissä yhteistä on myös se, että inklusion kokonaisvaltaiset haasteet toistuvat määrällisesti vähiten.

Näkemyksiä kuvaavia yläluokkia tarkastellessa voidaan havaita erityisopettajien poikkeavan muista opetusaloista merkittävimmin, sillä heidän näkemyksissään korostuvat enemmän kuin muilla aloilla opiskelevilla inklusion kokonaisvaltaiset hyödyt, sillä jopa 40% heistä nostaa näitä esiin vastauksissaan. Erityisopettajaksi opiskelevien näkemys inklusiosta on siis hieman vähemmän haastekeskeinen, kuin muiden alojen opiskelijoiden. Erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksissä korostuu myös huomattavasti vähemmän kuin muilla ryhmillä inklusion opettajia ja henkilökuntaa koskevat haasteet. Myös varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevat nostavat esiin vähemmän näkemyksiä opettajia ja henkilökuntaa koskevista haasteista verrattuna luokan- ja aineenopettajaksi opiskeleviin.

### **Alaluokat eri opetusaloilla opiskelevien näkemyksissä**

Tarkastellessa näkemyksiä kuvaavia alaluokkia voidaan eri alojen opiskelijoiden välillä havaita myös yhtäläisyyksiä ja eroja. Seuraavaksi kuvailemme eri opetusalojen opiskelijoiden näkemyksiä esittelemällä viisi eniten esiintynyttä alaluokkaa kunkin opiskelijaryhmän osalta, minkä jälkeen vertailemme näkemyksiä kuvaavien alaluokkien toistumista eri opetusaloilla opiskelevien vastauksissa.

*Luokanopettajaksi opiskelevien* vastauksissa nousee esiin eniten näkemyksiä opettajien ja henkilökunnan käytännön työn haasteista. Luokanopettajaksi opiskelevien toiseksi yleisimmät näkemykset koskevat inklusion tausta-ajatuksen hyvyttä, ja kolmanneksi yleisimmät resurssien riittävyttä. Luokanopettajaksi opiskelevien vastauksissa korostuvat myös näkemykset siitä, etteivät oppilaat eivät saa riittävästi tukea inklusiosta. Lisäksi heidän näkemyksissään korostuvat muihin opiskelijaryhmiin verrattuna enemmän opettajien ammattitaidon ja koulutuksen riittämättömyys inklusiolle.

*Erityisopettajaksi opiskelevien* eniten toistuvat näkemykset inklusiosta koskevat yhdenvertaisuuden edistämistä, mikä poikkeaa muiden alojen opiskelijoista. Kuitenkin resurssien riittävyys huolettaa myös erityisopettajaksi opiskelevia, sillä niitä koskevat näkemykset toistuvat aineistossa yhtä usein kuin näkemykset yhdenvertaisuuden edistämisestä. Erityisopettajaksi opiskelevat kokevat myös tuen riittävyden yleisopetuksessa verrattain suureksi haasteeksi. Myös erityisopettajaksi opiskelevien vastauksissa korostuvat näkemykset inklusion tausta-ajatuksen hyvydestä, mutta toisaalta myös näkemykset siitä, että inklusio soveltuu oppilaille vain yksilöllisesti.

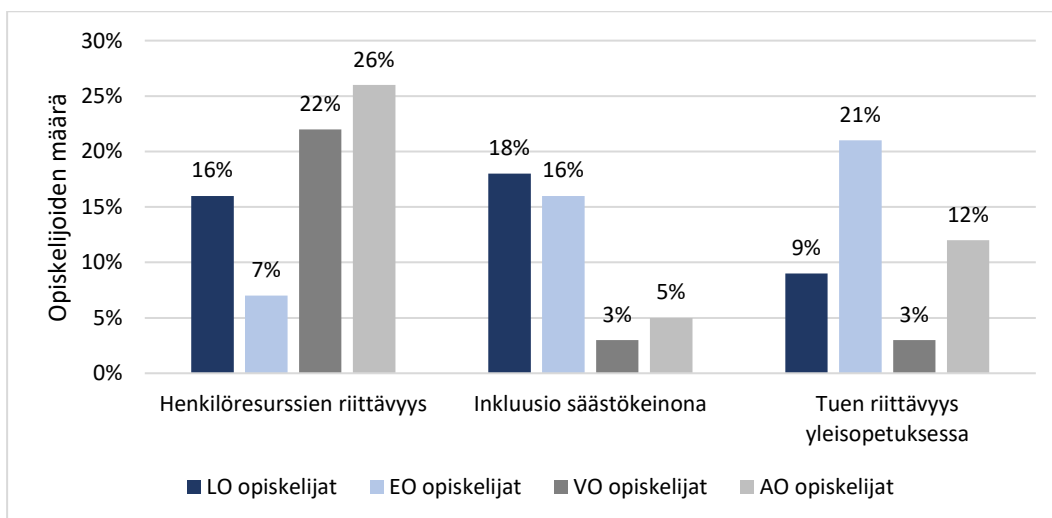
*Varhaiskasvatuksen opettajaksi* opiskelevien eniten toistuvat näkemykset koskevat oppilaiden samaan tuen riittämättömyyttä inklusiossa. Heidän vastauksissaan korostuvat myös näkemykset henkilöresurssien ja resurssien riittävyyden ongelmallisuudesta. Myös varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien vastauksissa korostuvat näkemykset inklusion tausta-ajatuksen hyvydestä ja resurssien puutteellisuudesta, mutta erityisopettajaksi opiskelevien ohella he kokevat, että inklusio soveltuu oppilaille vain yksilöllisesti.

*Aineenopettajaksi opiskelevien* näkemyksissä korostuvat eniten opettajien ja henkilökunnan käytännön työn haasteet inklusiossa, kuten myös luokanopettajaksi opiskelevilla. Lisäksi inklusion merkittävimmät haasteet koskevat aineenopettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan henkilöstöresurssien riittävyyttä. Myös aineenopettajaksi opiskelevien vastauksissa korostuvat näkemykset inklusion tausta-ajatuksen hyvydestä, mutta toisaalta myös näkemykset siitä, että oppilaiden saama tuki inklusiossa ja resurssit inklusion toteutumiseksi ovat riittämättömiä. Taulukossa 7. on kuvattu viisi eniten toistuvaa alaluokkaa kunkin opetusalan osalta, sekä niiden toistuminen kunkin opetusalan sisällä prosentuaalisena osuutena sekä opettajaksi opiskelevien lukumääränä.

**Taulukko 7. Näkemyksissä eniten toistuvat alaluokat eri opetusaloilla opiskelevilla**

	<b>Luokanopettajaksi opiskelevat (N=126)</b>	<b>Erityisopettajaksi opiskelevat (N=58)</b>	<b>Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevat (N=87)</b>	<b>Aineenopettajaksi opiskelevat (N=100)</b>
<b>1.</b>	Käytännön työn haasteet 34% (N=43)	Yhdenvertaisuuden edistäminen 24% (N=14)	Tuen riittävyys oppilaille haasteena 24% (N=21)	Käytännön työn haasteet 35% (N=35)
<b>2.</b>	Inklusion tausta-ajatuksen hyvyys 28% (N=35)	Resurssien riittävyys haasteena 24% (N=14)	Henkilöresurssien riittävyys haasteena 22% (N=19)	Henkilöresurssien riittävyys haasteena 26% (N=26)
<b>3.</b>	Resurssien riittävyys haasteena 27% (N=34)	Tuen riittävyys yleisopetuksessa haasteena 21% (N=12)	Inklusion tausta-ajatuksen hyvyys 18% (N=16)	Inklusion tausta-ajatuksen hyvyys 21% (N=21)
<b>4.</b>	Tuen riittävyys oppilaille haasteena 21% (N=26)	Inklusion tausta-ajatuksen hyvyys 19% (N=11)	Resurssien riittävyys haasteena 18% (N=16)	Tuen riittävyys oppilaille haasteena 20% (N=20)
<b>5.</b>	Ammattitaidon ja koulutuksen riittävyys 19% (N=24)	Inklusion yksilöllinen soveltuminen 19% (N=11)	Inklusion yksilöllinen soveltuminen 16% (N=14)	Resurssien riittävyys haasteena 18% (N=18)

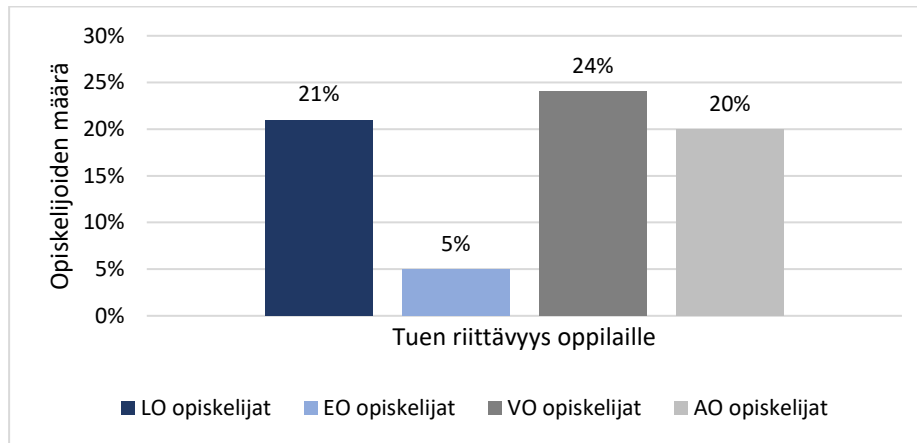
Eri alojen opiskelijoiden näkemyksiä voidaan vertailla toisiinsa näkemysten toistumismäärää kuvaavia prosentteja vertailemalla. Voidaan havaita, että näkemykset henkilöresurssien riittävydestä eroavat toisistaan eri opetusalojen opiskelijoiden välillä. Luokanopettajaksi opiskelevista 16%, varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista 22% ja aineenopettajaksi opiskelevista 22% kokee henkilöresurssien riittävyden haasteeksi inklusiolle. Muista opetusaloista poiketen erityisopettajaksi opiskelevat eivät koe henkilöstöresursseja yhtä suureksi ongelmaksi inklusiossa, sillä vain 7% heistä nostaa tämän esiin vastauksissaan. Kuitenkin luokanopettajaksi ja erityisopettajaksi opiskelevat kokevat muita opetuslaryhmiä enemmän, että inklusiota käytetään säästökeinona. Tällaisia näkemyksiä esittävät luokanopettajaksi opiskelevista jopa 18% ja erityisopettajaksi opiskelevista 16%, kun taas varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista vain 3% ja aineenopettajaksi opiskelevista 5% näkemyksen mukaan inklusiota käytetään säästökeinona. Resursseja koskien erityisopettajaksi opiskelevat kokevat myös tuen riittävyden yleisopetuksessa verrattain suureksi haasteeksi verrattuna muiden alojen opiskelijoihin, sillä jopa 21 % erityisopettajaksi opiskelevista nostaa tämän esiin vastauksissaan, kun taas luokanopettajaksi opiskelevista 9%, aineenopettajaksi opiskelevista 12% ja varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista vain 3% kokee tämän haasteeksi.



**Kuvio 5. Resursseja koskevia haasteita inklusiossa eri opetusaloilla opiskelevien näkemyksissä**

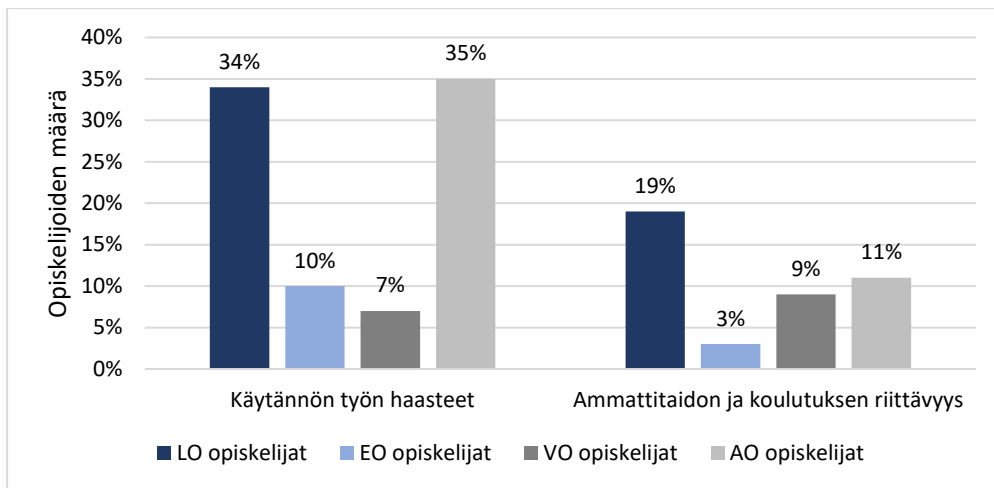
Myös näkemyksissä oppilaita koskevista haasteista voidaan havaita eroja eri opetusaloilla opiskelevien välillä. Luokanopettajaksi opiskelevista 21%, aineenopettajaksi opiskelevista 20% ja varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista 24% ajattelee oppilaiden saaman tuen riittävyden

olevan haaste inklusiiossa. Erityisopettajaksi opiskelevista vain kolme nostaa tämä näkemyksissään esiin, eli erityisopettajaksi opiskelevat kokevat vähemmän kuin muiden alojen opiskelijat, että inklusiiossa oppilaiden saama tuki on riittämätöntä.



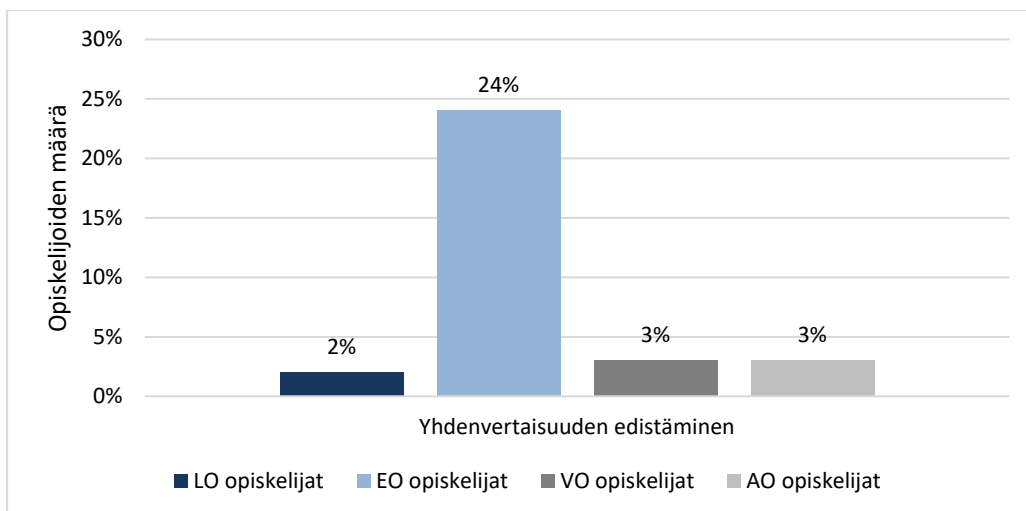
### Kuvio 6. Oppilaita koskevia haasteita inklusiiossa eri opetusaloilla opiskelevien näkemyksissä

Eroja eri alojen opiskelijoiden näkemysten välillä esiintyy myös opettajia ja henkilökuntaa koskevien haasteiden kohdalla. Näkemyksissä opettajien ja henkilökunnan käytännön työn haasteista voidaan havaita eroja eri alojen opiskelijoiden välillä, sillä luokanopettajaksi opiskelevista jopa 34% ja aineenopettajaksi opiskelevista peräti 35% nostaa vastauksissaan esiin opettajien ja henkilökunnan käytännön työn haasteita inklusiiossa, mutta erityisopettajaksi opiskelevista vain 10% ja varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista vain 7% nostaa vastaavia haasteita esiin. Tulevat erityis- ja varhaiskasvatuksen opettajat eivät siis koe yhtä paljon kuin luokan- tai aineenopettajat, että inklusioon liittyisi henkilökunnan tai opettajien käytännön työn haasteita. Luokanopettajaksi opiskelevat kokevat tämän tutkielman tulosten mukaan kaikista eniten ammattitaidon ja koulutuksen riittävyyden haasteita, sillä jopa 19% heistä nostaa niitä esiin näkemyksissään, kun taas aineenopettajaksi opiskelevista 11%, varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista 9% ja erityisopettajaksi opiskelevista 3% nostaa niitä esiin näkemyksissään.



**Kuvio 7. Opettaja ja henkilökuntaa koskevia haasteita inklusiossa eri opetusaloilla opiskelevien näkemyksissä**

Inklusioon hyötyjä ja mahdollisuuksia koskevissa näkemyksissä ei ole havaittavissa yhtä paljon eroja eri opetusalojen opiskelijoiden välillä, kuin inklusioon haasteiden kohdalla. Niissä merkittävin ero eri opetusalojen opiskelijoiden näkemyksissä koskee näkemyksiä inklusioon kokonaisvaltaisista hyödyistä ja mahdollisuuksista. Erityisopettajaksi opiskelevista jopa 24% näkemyksen mukaan inklusioon avulla voidaan edistää yhdenvertaisuutta, kun taas luokanopettajaksi opiskelevista 2%, varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista 4% ja aineenopettajaksi opiskelevista 3% on tätä mieltä. Ero erityisopettajaksi opiskelevien ja muiden opetusalojen opiskelijoiden välillä on siis huomattava lähes neljäsosan erityisopettajaksi opiskelevista ajatellessa inklusioon edistävän yhdenvertaisuutta.



**Kuvio 8. Kokonaisvaltaisia hyötyjä ja mahdollisuuksia inklusiossa eri opetusaloilla opiskelevien näkemyksissä**

### 5.3 Tulosten yhteenveto

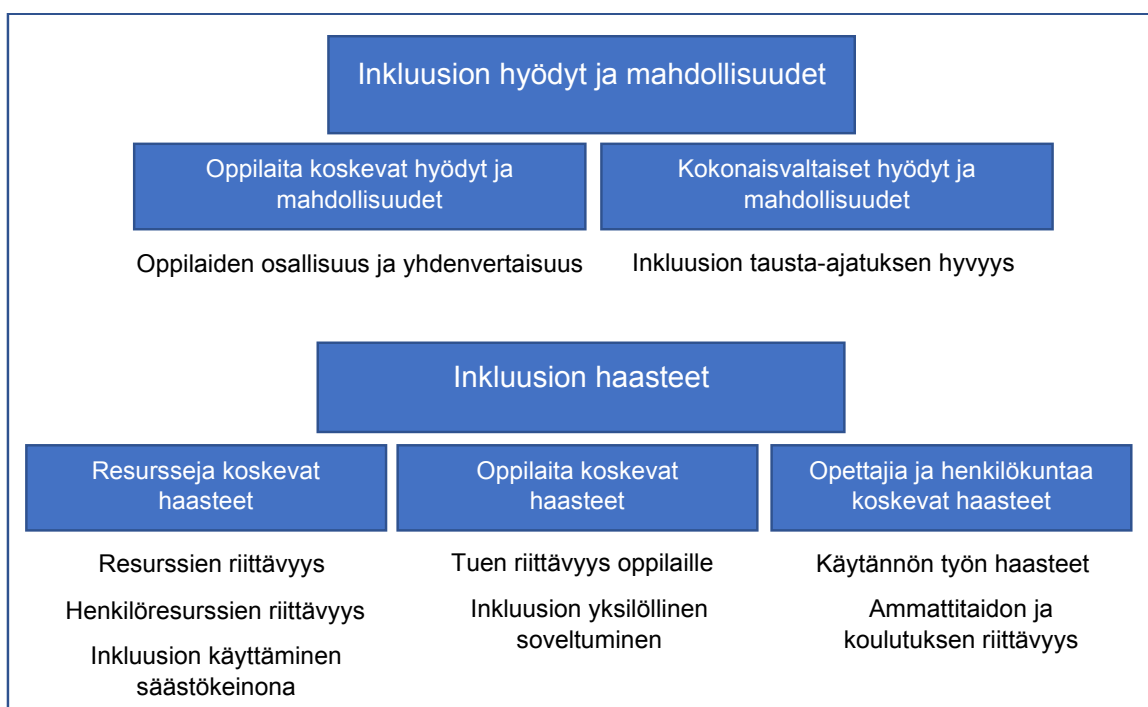
Tutkielmamme tulosten mukaan opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusiosta ovat moninaiset. Opettajaksi opiskelevat näkevät inklusiossa sekä hyötyjä ja mahdollisuuksia, että haasteita. Opiskelijoiden inklusiota koskevissa näkemyksissä korostuvat kuitenkin enemmän siihen liittyvät haasteet, eli opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusiosta ovat haastekeskeiset ja enemmän negatiiviset kuin positiiviset.

Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan inklusiossa on oppilaita koskevia sekä kokonaisvaltaisia hyötyjä ja mahdollisuuksia. Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan oppilaita koskevia hyötyjä ja mahdollisuuksia inklusiossa ovat oppilaiden osallisuus ja yhdenvertaisuus, inklusion sopiminen osalle oppilaista, kokemukset ja ymmärrys erilaisuudesta sekä oppimisen edistyminen. Lisäksi heidän näkemyksissään nousee esiin muutamia muita oppilaita koskevia hyötyjä, jotka toistuivat aineistossa vain kolme kertaa tai harvemmin. Opiskelijoista (N=371) 25% nostaa näkemyksissään esiin oppilaita koskevia hyötyjä ja mahdollisuuksia. Inklusion kokonaisvaltaisia hyötyjä ja mahdollisuuksia ovat opiskelijoiden näkemyksen mukaan inklusion tausta-ajatuksen hyvyys ja yhdenvertaisuuden edistäminen. 28% opiskelijoista nostaa näkemyksissään esiin inklusion kokonaisvaltaisia hyötyjä tai mahdollisuuksia.

Inklusion haasteet koskevat opiskelijoiden näkemysten mukaan resursseja, oppilaita sekä opettajia ja henkilökuntaa, ja opiskelijat nostavat esiin myös inklusioon liittyviä kokonaisvaltaisia haasteita. Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan resursseja koskevia haasteita inklusiossa ovat resurssien riittävyys yleensä, henkilöresurssien riittävyys, inklusion käyttäminen säästökeinona, tuen riittävyys yleisopetuksessa sekä suuret luokkakoot. Resursseja koskevat haasteet toistuvat kaikista eniten opettajaksi opiskelevien (N=371) näkemyksissä, sillä jopa 53% opettajaksi opiskelevista nostaa niitä esiin vastauksissaan. Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan oppilaita koskevia haasteita inklusiossa ovat tuen riittävyys, inklusion yksilöllinen soveltuminen, haasteet oppimisessa, haasteet oppilasryhmässä sekä erityisoppilaiden toiseus. Lisäksi opiskelijat nostavat esiin oppilaita koskevia haasteita, jotka esiintyvät aineistossa vain kolme kertaa tai harvemmin. Opiskelijoista jopa 46% nostaa näkemyksissään esiin oppilaita koskevia haasteita, ja oppilaita koskevat haasteet ovatkin opiskelijoiden näkemyksissä toiseksi eniten toistuva yläluokka.

Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan opettajia ja henkilökuntaa koskevia haasteita inklusiossa ovat käytännön työn haasteet, ammattitaidon ja koulutuksen riittävyys sekä työssä jaksaminen. Opettajia ja henkilökuntaa koskevia haasteita nostaa esiin näkemyksissään 37%

opiskelijoista (N=371). Inklusioon liittyviä kokonaisvaltaisia haasteita ovat opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan erilaiset rakenteelliset haasteet sekä koulun ja päiväkodin käytänteisiin liittyvät haasteet. Kokonaisvaltaiset haasteet toistuvat vähiten opiskelijoiden näkemyksissä, sillä vain 7% opiskelijoista mainitsee niitä. Tutkielmamme tulosten mukaan opettajaksi opiskelevien näkemyksissä inklusiosta korostuvat eniten siis resursseja, oppilaita sekä opettajia ja henkilökuntaa koskevat haasteet. Kuviossa 9. on kuvattu tutkielmamme keskeisimmät tulokset ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta, eli opettajaksi opiskelevien vastauksissa eniten toistuvat näkemykset inklusion hyötyjen ja mahdollisuuksien sekä inklusion haasteiden osalta.



### Kuvio 9. Opettajaksi opiskelevien keskeisimmät näkemykset inklusiosta

Opiskelijan opiskeleman opetusalan yhteyttä inklusiota koskeviin näkemyksiin selvittäessä havaittiin, että eri opetusaloilla opiskelevien näkemyksissä on sekä yhtäläisyyksiä, että eroavaisuuksia. Luokanopettajaksi, aineenopettajaksi ja varhaiskasvatuksen opettajiksi opiskelevien yleisimmät näkemykset inklusiosta koskevat resursseja, oppilaita sekä opettajia ja henkilökuntaa koskevia haasteita. Selkeimmin muiden alojen opiskelijoista näkemyksiltään eroavat erityisopettajaksi opiskelevat, sillä heidän näkemyksissään korostuvat vähemmän kuin muilla opettajia ja henkilökuntaa koskevat haasteet, ja vastakohtaisesti heidän näkemyksissään korostuu enemmän kuin muilla inklusion kokonaisvaltaiset hyödyt ja mahdollisuudet. Kuitenkin



myös varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien vastauksissa opettajia ja henkilökuntaa koskevat haasteet korostuvat luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevia vähemmän.

Myös alaluokkien osalta erityisopettajaksi opiskelevat eroavat muista opetuslaryhmistä, sillä heidän näkemyksissään nousee vähemmän kuin muilla ryhmillä esiin henkilöresurssien riittävyyttä koskevia haasteita. Kuitenkin resurssien suhteen erityisopettajaksi opiskelevat kokevat verrattain suureksi haasteeksi inklusion käyttämisen säästökeinona luokanopettajaksi opiskelevien ohella, ja muihin ryhmiin verrattuna heidän vastauksissaan nousee vahvemmin esiin näkemys siitä, ettei yleisopetuksessa saatavilla oleva tuki ole riittävää. Kuitenkin erityisopettajaksi opiskelevien vastauksissa nousee vähemmän kuin muilla ryhmillä näkemyksiä oppilaiden saaman tuen riittämättömyydestä. Muista ryhmistä poiketen erityisopettajaksi opiskelevat kokevat huomattavasti enemmän, että inklusiolla voidaan edistää ihmisten yhdenvertaisuutta.

Eri opetusalojen opiskelijoiden näkemyksissä inklusiosta voitiin havaita myös muita eroja. Luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevat kokevat muita ryhmiä enemmän, että inklusiosta seuraa opettajien ja henkilökunnan työlle käytännön haasteita. Luokanopettajaksi opiskelevien näkemyksissä korostuvat myös muita enemmän näkemykset opettajien ja henkilökunnan ammattitaidon ja koulutuksen riittämättömyydestä inklusiolle, kun taas erityisopettajaksi opiskelevien vastauksissa tällaiset näkemykset korostuvat vähiten.

#### **5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Kvalitatiiviselle tutkimukselle ei ole olemassa yhtä selkeitä luotettavuusmittareita kuin kvantitatiiviselle tutkimukselle. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkijan arvioon ja näyttöön tutkimuksen toteutuksesta, ja objektiivista luotettavuutta on lähes mahdotonta saavuttaa. (Kananen 2014, 145–147.) Tutkimuksen tavoitteena on, että se kuvastaa mahdollisimman hyvin tutkittavien käsityksiä ja heidän kokemusmaailmaansa. Tutkijan on ymmärrettävä, miten hänen tekemät valintansa ja tulkintansa vaikuttavat tutkimuksen eri vaiheissa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa onkin olennaista käytettyjen metodien kuvaus sekä niiden jäljitettävyys. (Aaltio & Puusa 2011, 157.) Tärkeää tutkimuksen tekemisessä on rehellisyys, tarkkuus ja huolellisuus tutkimustyössä, tulosten kirjoittamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Koko tutkielmamme tekoprosessin ajan toimimme hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti, ja pyrimme tekemään tutkielmamme luotettavuutta edistäviä valintoja. Dokumentoimme tutkimuksen eri

vaiheet todenmukaisesti ja mahdollisimman tarkasti, jotta tutkielmamme lukijalle syntyisi selkeä ja realistinen kuva sen toteutuksesta.

Huolellinen ja monelta näkökannalta tapahtuva teoreettinen perehtyminen tutkimuksen kohdeilmioon on merkityksellistä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa (Aaltio & Puusa 2011, 159). Kirjallisuuskatsausta tehdessä pyrimme parantamaan tutkielmamme luotettavuutta käyttämällä monipuolista ja runsasta kansainvälistä kasvatustieteen lähdekirjallisuutta. Kansainvälisen kirjallisuuden ohella hyödynsimme myös jonkin verran kotimaista tiedekirjallisuutta. Kirjallisuuden valinnassa painotettiin tieteellisten vertaisarvioitujen artikkelien osuutta, mutta myös jonkin verran painettua tiedekirjallisuutta sekä sähköisiä julkaisuja hyödynnettiin. Lähdekirjallisuudeksi pyrittiin valikoimaan mahdollisimman tuoreita, 2010-luvulla tehtyjä julkaisuja ja teoksia, joskin teoriaosuutta tehdessä hyödynsimme myös muutamia hieman iäkkäämpiä, mutta tutkielmamme aiheen kannalta merkittäviä perusteoksia. Nettisivustojen ja muiden epäluotettavampien lähteiden käyttöä vältettiin luotettavuuden parantamiseksi. Läpi tutkielmamme kunnioitimme ja otimme huomioon muiden tutkijoiden työn viitatessamme heidän julkaisuihinsa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Lähdekirjallisuuden tulkinta ja siihen viittaaminen toteutettiin huolellisesti ja luotettavasti siten, ettei lähdekirjallisuuden sisältöjä vääristelty tutkielman tekstissä.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös aineistonkeruun näkökulmasta. Tutkielman tekijöinä emme itse osallistuneet tai vaikuttaneet aineiston keräämiseen, sillä käytimme valmiiksi kerättyä aineistoa. Sähköinen kysely sopii aineiston keräämiseen silloin, kun tutkittavia on paljon ja he ovat hajallaan (Vilka 2007, 28). Sähköisen kyselyn hyödyntäminen aineistonkeruumenetelmänä oli perusteltua, sillä se mahdollisti kohdejoukon tavoittamisen ympäri Suomea sekä laajan aineiston keräämisen. Yliopistojen sähköpostilistojen käyttäminen kyselyn välittämisen väylänä lisäsi tutkielmamme luotettavuutta, sillä on erittäin todennäköistä, että kyselyn ovat vastaanottaneet vain tutkielmamme kohderyhmään kuuluvat henkilöt. Tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaisesti aineistoa käsiteltiin luottamuksella koko tutkimusprosessin ajan (Lichtman 2013, 53), eli sitä ei näytetty tai jaettu ulkopuolisille tahoille, ja sen käsittelyssä noudatettiin erityistä huolellisuutta.

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä kyselyyn liittyy tiettyjä rajoituksia. Kysely mahdollistaa aineistonkeruun suurelta osallistujamäärältä, mutta sen avulla on haasteellista saada yhtä syvällistä ja monipuolista kuvaa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, kuin esi-

merkiksi haastattelutilanteessa olisimme voineet saada. Aineistonkeruumenetelmän ollessa kysely tutkija ei pysty pyytämään osallistujilta tarkennuksia tai selityksiä heidän vastauksillensa, vaan hän on tulkinnassaan täysin tutkimuksen osallistujien kirjoittaman tekstin varassa. Tutkija tulkitsee ympäristöään aina oman viitekehýksensä kautta ja sovittaa tutkittavan ilmiön omaan näkemykseensä, vaikka tutkijan ja tutkittavan maailma ja ymmärrys voi olla erilainen (Kananen 2014, 339). Kyselyvastaukset olivat omassa aineistossamme todella tiiviitä ja vähän kuvailua sisältäviä, mikä asetti haasteita aineiston analyysille ja tulkinnalle osassa tapauksista. Haastatteleamalla tai kysymysten määrää lisäämällä olisimme voineet tavoittaa ehkä syvällisempiä näkemyksiä. Emme myöskään voi olla varmoja, minkä tasoinen vastaajan ymmärrys on ollut tutkittavasta ilmiöstä eli inkluusiosta, sillä tutkimuslomake tarjosi siitä vain melko suppean määritelmän.

Tutkielmamme luotettavuutta parantavana tekijänä voidaan nähdä osallistujien runsas määrä, joka mahdollisti näkemyksen monipuolisen tarkastelun. Osallistujien suurta lukumäärää ei kuitenkaan pidetä vaatimuksena laadulliselle tutkimukselle, vaan sopiva määrä määräytyy aina tutkimuksen tavoitteiden perusteella (Puusa & Juuti 2011, 55). Oman tutkielmamme osallistujamäärä oli ehkä hieman epätavallisen suuri laadulliselle tutkimukselle, joka tyypillisesti keskittyy pieneen määrään harkinnanvaraisesti valittuja tapauksia (Puusa & Juuti 2011, 55). Osallistujat opiskelivat ympäri Suomea useista eri yliopistoista, ja he opiskelivat useilla eri opetusaloilla, joten näkemystä saatiin laajasti eri lähtökodista. Tutkittavien anonymiteetti säilyi läpi tutkimusprosessin, ja koska käytimme valmiiksi kerättyä tutkimusaineistoa, meillä itsellämmekään ei ollut tietoa tutkittavien taustoista. Luotettavuuteen saattoi kuitenkin vaikuttaa, että osallistujissa luokanopettajaksi opiskelevat olivat yliedustettuina ja erityisopettajaksi opiskelevia oli selkeästi vähemmän kuin muiden alojen opiskelijoita. Huomioimme kuitenkin ryhmien koot asianmukaisesti tehdessämme vertailua eri alojen opiskelijoiden näkemyksistä.

Fenomenografisen lähestymistavan haasteena on se, miten tutkija onnistuu kuvaamaan toisen käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä ikään kuin toisen silmin. Usein tutkijan rooli tulkintojen tekijänä sivuutetaan kritiikittä ja kielletään mahdollisuus, että kuvaukset henkilöiden ja asioiden välisistä suhteista voisivat olla tutkijan omista ajatuksista ja kokemuksista peräisin, ei tutkittavien. (Niikko 2003, 47.) Välttääksemme tämän pyrimme tutkijoina toimimaan mahdollisimman objektiivisesti opettajaksi opiskelevien näkemyksiä tutkiessa. Olemme kuitenkin myös itse opettajaksi opiskelevia, eli kuulumme tutkimuksen perusjoukkoon, joten omat näkemyksemme ja kokemuksemme ovat voineet vaikuttaa tulkintoihimme. Laadullinen tutkimusperinne ei kiistä tutkijan subjektiivisuutta tutkimuksen toteutuksessa, vaan tutkija itse on

keskeisessä roolissa tutkimuksen toteuttajana. Tutkimusprosessin aikana tehtyihin tulkintoihin heijastuu aina tutkijan kokemukset ja tausta. (Lichtman 2013, 14.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on oman tutkimuksensa keskeisen tutkimusväline ja samalla luotettavuuden mittari (Eskola & Suoranta 2001, 210).

Myös puhtaasti aineistolähtöistä analyysia on kritisoitu, sillä objektiivisten havaintojen tekeminen voidaan nähdä mahdottomaksi tutkimuksessa, jossa tutkija on jo muun muassa tutkimuksen asetelmaa ja menetelmiä päättäessä tehnyt valintoja, jotka vaikuttavat väistämättä tutkimuksen lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Oma taustatietämyksemme ja teoriaan tutustuminen tutkielman teon yhteydessä ovat voineet vaikuttaa päättelyprosessiin ja tulkintoihin analyysin aikana siitäkin huolimatta, että pyrimme analyysissa aineistolähtöisyyteen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa tutkijoiden pitäisi myös välttää kaikkia ennalta luotuja kategorioita (Salo 2015, 173), jotta analyysi olisi aidosti aineistolähtöistä. Koimme itse kuitenkin tarpeelliseksi muodostaa koodausrunгон Schreierin (2012) sisällönanalyysin mallin mukaisesti ennen varsinaista analyysivaihetta aineiston laajuuden vuoksi. Koodausrunko muodostettiin myös aineistolähtöisesti luettuamme aineiston useaan kertaan läpi, ja se toimi vain alustavana pohjana analyysin pää- ja yläluokille.

Tutkijoilla on velvollisuus tulkita aineistoa ja esittää vastaukset sillä tavalla, että lukijat voivat päättää kuinka uskottavaa aineiston tulkinta on (Lichtman 2013, 55). Aineiston analyysin aikana toteutimme huolellisuutta ja tarkkuutta, ja analyysin vaiheet on kuvattu tutkielmassamme yksityiskohtaisesti ja todenmukaisesti sen luotettavuutta lisätäksemme. Aineiston laajuuden takia tutkielmassamme on esitelty vain esimerkit analyysin eri vaiheista, sillä koko aineiston kuvaaminen olisi vienyt kohtuuttomasti tilaa. Toteutimme analyysin johdonmukaisesti, mutta reflektiivisesti sen vaiheita jatkuvasti arvioiden ja alkuperäiseen aineistoon jatkuvasti palaten (Erlingsson & Brysiewicz 2017).

Analyysin ja koko tutkielman luotettavuutta lisäsi se, että sen toteutti kaksi ihmistä yhteistyössä. Yhteistyö mahdollisti tulkintojen tekemisen kahdesta näkökulmasta yhden sijaan, mikä vähensi myös niiden subjektiivisuutta. Tällaista toimintatapaa kutsutaan tutkijatriangulaatioksi, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen aineistonkeruuseen, tulosten analysoimiseen ja tulkitsemiseen osallistuu useampia tutkijoita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233). Tutkimusprosessin aikana tutkijat neuvottelevat havainnoistaan ja näkemyksistään ja pyrkivät pääsemään yksimielisyyteen tutkimuksen ratkaisusta (Eskola & Suoranta 2001, 69). Tutkielmamme luotettavuutta olisi lisännyt se, että olisimme toteuttaneet aineiston analyysin erikseen itsenäisesti

ja vertailut valmiiden analyysien tuloksia keskenään. Aineiston laajuuden ja tutkielman teon aikataulun takia päädyimme kuitenkin toteuttamaan analyysin alusta loppuun yhteistyössä.

Tutkielmamme tulokset on esitelty tulososiossa todenmukaisesti, ja niiden ymmärrettävyyttä on pyritty lisäämään erilaisten kuvioiden ja taulukoiden avulla. Pyrimme parantamaan tulososion luotettavuutta myös esittelemällä suoria lainauksia aineistostamme, joiden avulla lukija saa kuvaa aineiston ja sen pohjalta tehtyjen tulkintojen yhteydestä. Lainaukset aineistosta auttavat lukijaa seuraamaan tutkijoiden päättelyketjun etenemistä (Aaltio & Puusa 2011, 161). Kuitenkin Salo (2015, 183) kritisoi aineistokatkelmien huoleton käyttöä aineiston kuvailemiseen ilman niiden perustelua, sillä silloin tutkimuksen analyysiprosessi jää näkymättömiin. Kolemme itse kuitenkin esitelleemme edustavia ja selkeitä aineistolainauksia, jotka kuvaavat hyvin opettajaksi opiskelevien näkemyksiä kunkin käsitellyn luokan osalta. Aineistolainaukset tuovat opettajaksi opiskelevien äänen esille tutkielmassamme.

## 6 Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten opiskeltava opetusala on yhteydessä näkemyksiin. Tutkielmamme tulosten mukaan opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusiosta ovat moninaisia. Heidän näkemystensä mukaan inklusiolla on erilaisia hyötyjä ja mahdollisuuksia, mutta sen toteutumiseen liittyy paljon haasteita. Tutkielmamme tuloksista on selkeästi nähtävissä, että opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusiosta ovat haastekeskeisiä. Tämä on yllättävää, sillä aiemman tutkimuksen mukaan opettajaksi opiskelevien asenteet inklusiota kohtaan ovat olleet pääasiassa neutraaleja tai positiivisia (Hoskin, Boyle & Anderson 2015; Kraska & Boyle 2014; Muwana & Ostrosky 2014; O'Toole & Burke 2013; Varcoe & Boyle 2014). Vaikka tutkielmamme ei varsinaisesti tutkinutkaan opettajaksi opiskelevien inklusioon kohdistuvia asenteita, voidaan yksilön uskomusten ja näkemysten nähdä olevan yhteydessä hänen asenteisiinsa objektia kohtaan (Fishbein & Ajzen 1972). Opettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan inklusioon liittyy resursseja, oppilaita ja opettajia koskevia sekä kokonaisvaltaisia haasteita. Inklusion hyötyjen ja mahdollisuuksien nähdään koskevan oppilaita, ja inklusiolla koetaan olevan myös kokonaisvaltaisia hyötyjä ja mahdollisuuksia.

Opettajaksi opiskelevien näkemyksissä inklusiosta korostuvat eniten resursseja koskevat haasteet erityisesti yleisten resurssien sekä henkilöresurssien riittävyyden osalta. Tämä ei ole yllättävää, sillä myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajaksi opiskelevat kokevat resurssien puutteen yhdeksi suurimmista haasteista inklusiolle (O'Toole & Burke 2013; Hemmings & Woodcock 2011; Sharma, Forlin & Loreman 2007; Takala ym. 2012), ja myös henkilöresurssien riittävyys inklusiolle huolestuttaa heitä (Forlin & Chambers 2011). Tutkielmamme tulosten mukaan opettajaksi opiskelevat lisäksi kokevat, että inklusion varjolla tehdään säästöjä, mikä on noussut esiin myös aiemmin opettajaksi opiskelevien näkemyksiä tutkiessa (Takala ym. 2012). Tutkielmamme tulokset eivät kuitenkaan anna selitystä sille, miksi resursseihin liittyvät haasteet nousevat niin keskeiseksi opiskelijoiden näkemyksissä. Kokonaistilanne yleisopetuksessa saatetaan kokea niin haastavaksi inklusion kannalta, että opettajaksi opiskelevat hakevat tähän ratkaisua resursseista. Koulutuksen resurssien puute on ollut myös paljon esillä erilaisissa medioissa ja koulua koskevissa keskusteluissa, mikä on voinut vaikuttaa heidän näkemyksiinsä. Muista poiketen erityisopettajaksi opiskelevat eivät koe henkilöresurssien riittävyyttä yhtä suureksi haasteeksi kuin muiden alojen opiskelijat, mikä voi se-

littyä esimerkiksi erityisopettajan erilaisella työnkuvalla. Erityisopettajat ovat usein lisäresurssi, jota ryhmiin kaivataan, kuten myös tässä tutkielmassa havaittiin. Kokonaisvaltaisesti resursseja koskevat haasteet nousevat kuitenkin merkittävästi esiin myös erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksissä.

Resursseja koskevien haasteiden lisäksi opettajaksi opiskelevat kokevat, että inklusioon liittyy useita erilaisia oppilaita koskevia haasteita. Erityisesti heidän näkemyksissään korostuu huoli tuen tarpeiden oppilaiden saaman tuen riittävydestä, mikä on noussut esiin myös aiemmassa tutkimuksessa (Arnaiz Sánchez, de Haro Rodríguez & Maldonado Martínez 2019). Inklusiossa kaikilla oppilailla, myös tukea tarvitsevilla, tulisi olla pääsy yleisopetukseen, jossa heidän tuen tarpeisiinsa vastataan (UNESCO 1994, 8–9). Opiskelijat eivät kuitenkaan tämän tutkielman tulosten mukaan koe, että tuen tuominen oppilaan lähikouluun ja -ryhmään toteutuu. Mielienkiintoista on, että erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksissä tämä haaste ei juurikaan korostunut verrattuna muihin opetusalaryhmiin. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että erityisopettajat ovat tyypillisesti henkilöitä, jotka keskittyvät oppilaiden tukemiseen koulussa. Erityisopettajien koulutus käsittelee eri pääaineista eniten erityispedagogiikkaa ja oppilaiden tukemista (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012), joten heidän näkemyksissään oppilaiden saama tuki inklusiossa ei välttämättä näyttäytyä niin ongelmallisena.

Tutkielmamme tuloksista voidaan lisäksi havaita, että opettajaksi opiskelevien mielestä inklusio ei sovellu koulujärjestelyinä kaikille oppilaille. Tällaiset näkemykset ovat yleisiä puutemallin mukaisessa ajattelussa, jolle on tyypillistä perustella koulunkäynnin haasteet yksilöstä johtuviksi (Dudley-Marling & Burns 2014). Perinteisen puutemallin mukaisesti ajattelevat perustelevat erityisoppilaiden sulkemista yleisopetuksen ulkopuolelle sillä, että se on parhaaksi heille heidän yksilöllisten tarpeidensa takia (Dudley-Marling & Burns 2014). Tällainen ajattelutapa on havaittavissa myös oman tutkielmamme tuloksissa. Opiskelijoiden näkemysten mukaan inklusiossa erityisesti oppilaiden vakavammat tuen tarpeet, ja esimerkiksi käyttäytymisen haasteet, luovat haasteita. Tämä havainto on yhteneväinen aiempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan opettajaksi opiskelevat suhtautuvat vaativaa erityistä tukea tarvitsevien (Scheer ym. 2015) sekä käyttäytymiseen liittyviä haasteita ilmentävien oppilaiden (Arnaiz Sánchez, de Haro Rodríguez & Maldonado Martínez 2019; Forlin & Chambers 2011; O'Toole & Burke 2013) sijoittamiseen yleisopetukseen kaikista negatiivisimmin.

Opettajia ja henkilökuntaa koskien opettajaksi opiskelevien näkemyksissä korostuvat erityisesti inklusiosta seuraavat käytännön työn haasteet. Nämä näkemykset toistuvat eniten luokan- ja

aineenopettajaksi opiskelevien vastauksissa. Opiskelijat kokevat opettajan työssä erityisen haastavaksi kaikkien oppilaiden tukemisen ja huomioimisen yhtä aikaa inklusiivisessa luokassa, mikä on noussut esiin myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Forlin & Chambers 2011; Takala ym. 2012). Lisäksi näkemyksissä korostuu ajatus siitä, että inklusio lisää opettajien työmäärää. Myös opettajien näkemyksiä inklusiosta tutkiessa on havaittu, että opettajat kokevat, ettei heillä ole tarpeeksi ammatillista tukea, aikaa, valmiuksia tai materiaaleja tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen (Chiner & Cardona 2013), ja että inklusion myötä he kokevat heidän työmääränsä lisääntyvän (Saloviita & Schaffus 2016). On mielenkiintoista, että opettajan työssä vielä kokemattomat opiskelijat kokevat inklusion aiheuttavan niin paljon erilaisia haasteita opettajan työhön, sillä aiempaan tutkimukseen peilaten opettajaksi opiskelevat näkevät inklusiossa samanlaisia ammatillisia haasteita kuin jo työelämässä olevat opettajat. On mahdollista, että opettajankoulutuksen opinnot ovat luoneet heille käsityksen, että inklusiivisissa oppimisympäristöissä opettajan työ on haastavampaa.

Varsinkin luokanopettajaksi opiskelevilla heidän näkemyksensä ammattitaidon ja koulutuksen puutteista saattavat heijastua näkemyksiin käytännön työn haasteista ja oppilaiden saaman tuen riittämättömydestä. Tutkielmamme tulosten mukaan luokanopettajat kokevat eri opetusalojen opiskelijoista eniten, että opettajien ja henkilökunnan ammattitaito ja koulutus ovat riittämättömiä inklusiolle. Haasteelliseksi koetaan erityisesti se, ettei koulutuksessa käsitellä riittävästi erityispedagogiikkaa. Ammattitaidon ja koulutuksen puutteet ovat nousseet esiin opettajaksi opiskelevien inklusiota koskevissa näkemyksissä esiin myös aiemmin (Arnaiz Sánchez, de Haro Rodríguez & Maldonado Martínez 2019; Civitillo, De Moor & Vervloed 2016; Forlin & Chambers 2011; Sharma, Forlin & Loreman 2007). Samoin Saloviita ja Tolvanen (2017) ovat havainneet, että juuri valmistuneet luokanopettajat kokevat, ettei heidän koulutuksensa anna riittäviä taitoja erityisopetukseen tai moninaisuuden kohtaamiseen. Tämä on ymmärrettävää, sillä Suomessa muiden kuin erityisopettajien koulutukseen ei kuulu pakollisena kuin suppeat erityispedagogiikan opinnot (Paju ym. 2016). Tutkielmamme tulosten mukaan eri opetusalojen opiskelijoista erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksissä korostuvat vähiten opettajien ammattitaidon ja koulutuksen puutteellisuus. Tämä on yhteydessä aiempiin tutkimustuloksiin, joiden mukaan erityisopettajaksi opiskelevien minäpystyvyyssuhteet inklusiivista opetusta kohtaan ovat korkeammat kuin muiden alojen opettajaopiskelijoilla (Scheer ym. 2015).

Ammattitaidon ja koulutuksen puutteita koskevien näkemysten lisäksi erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksissä korostuu huomattavasti vähemmän kuin muiden alojen opiskelijoilla



myös muut opettajia ja henkilökuntaa koskevat haasteet, mikä kertoo siitä, etteivät he koe inklusiota yhtä ongelmalliseksi oman ammatillisuutensa näkökulmasta. On mahdollista, että erityisopettajaksi opiskelevat kokevat olevansa opintojensa myötä valmiimpia työskentelemään inklusiivisissa kouluissa, sillä opettajien ja henkilökunnan käytännön työtä, ammattitaitoa, koulutusta ja työssäjaksamista ei koeta yhtä suuriksi haasteiksi. Myöskään varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevat eivät nosta esiin näkemyksissään yhtä paljon opettajia ja henkilökuntaa koskevia haasteita, kuin luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevat, ja varsinkin opettajan käytännön työn haasteet inklusiiossa esiintyvät heidän näkemyksissään vain harvoin. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että varhaiskasvatus on jo pitkään järjestetty integroiduissa, nykyään inklusiivisissa, lapsiryhmissä (Viitala 2018, 54), joten inklusiiviset toimintamallit ovat vakiintuneet osaksi varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa, toisin kuin koulumaailmassa.

Vaikka tutkielmamme tuloksissa korostuvatkin näkemykset inklusion haasteista, opettajaksi opiskelevat näkevät inklusioon liittyvän myös hyötyjä ja mahdollisuuksia. Opettajaksi opiskelevat kokevat varsinkin tukea tarvitsevien oppilaiden hyötyvän inklusiosta, sillä heidän osallisuutensa ja yhdenvertaisuutensa koulussa kasvaa. Tärkeää inklusiivisessa koulussa onkin lisätä kaikkien oppilaiden osallisuutta ja mahdollistaa heidän jäsenyytensä omaan yhteisöönsä (Lakkala, Uusiautti & Määttä 2016). Myös aiemmassa tutkimuksessa opettajaksi opiskelevat ovat nostaneet esiin inklusion positiivisina puolina oppilaiden osallisuuden ja yhdenvertaisuuden lisääntymisen (Takala ym. 2012). Näkemykset inklusion hyödyistä ja mahdollisuuksista antavat viitteitä positiivisemmasta asennoitumisesta inklusiota kohtaan. Kuitenkin myös oppilaita koskien korostuvat inklusion hyötyjen ja mahdollisuuksien sijaan näkemykset heitä koskevista haasteista.

Tutkielmamme antaa viitteitä siitä, että erityisopettajaksi opiskelevat suhtautuvat inklusioon positiivisemmin kuin muiden alojen opiskelijat, sillä heistä jopa lähes neljänneksen näkemysten mukaan inklusiolla voidaan edistää ihmisten yhdenvertaisuutta, mikä on huomattavasti enemmän kuin muilla aloilla opiskelevien joukoissa. Myös Takalan ja kumppaneiden (2012) erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksiä tarkastelevassa tutkimuksen mukaan erityisopettajaksi opiskelevat kokevat, että inklusion avulla voidaan edistää yhdenvertaisuutta, ihmisoikeuksia ja erilaisuuden hyväksymistä. Vaikka erityisopettajaksi opiskelevat näkevät muiden opiskelijoiden tavoin inklusiiossa paljon haasteita, on heidän suhtautumisensa inklusioon tämän tutkielman tulosten mukaan kokonaisvaltaisesti positiivisempaa kuin muiden alojen opiskelijoilla. Aiemmin opettajaksi opiskelevien inklusioon kohdistuvia asenteita tutkiessa onkin havaittu, että erityisopettajaksi opiskelevat suhtautuvat inklusioon positiivisemmin kuin muiden alojen

opiskelijat (Scheer ym. 2015). Tuoreessa suomalaistutkimuksessa tällaista eroa eri opetusalojen opiskelijoiden inklusioon kohdistuvien asenteiden välillä ei ole kuitenkaan havaittu (Alnahdi, Saloviita & Elhadi 2019), mikä on ristiriidassa havaintojemme kanssa.

Opettajaksi opiskelevien näkemyksissä voidaan havaita jonkin verran ristiriitaisuutta inklusion ideologiaa ja sen käytännön toteutusta koskevien näkemysten välillä. Vajaa neljäsosa opettajaksi opiskelevista ilmaisee näkemyksiä inklusion tausta-ajatuksen hyvydestä, eli heidän voidaan nähdä kannattavan inklusion tavoitteita, mutta silti heidän näkemyksensä inklusiosta ovat kokonaisuudessaan haastekeskeisiä, ja ne keskittyvät erityisesti erilaisiin käytännön haasteisiin inklusion ympärillä. Tämä havainto on yhteneväinen aiempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan opettajat suhtautuvat inklusion ideaan huomattavasti positiivisemmin kuin sen konkreettiseen toteuttamiseen (Chiner & Cardona 2013; De Boer, Pijl & Minnaert 2011; DeSimone, Maldonado & Rodriguez 2013; Savolainen ym. 2012). Myös opettajaksi opiskelevien näkemyksiä tarkastelevassa tutkimuksessa on aiemmin havaittu, että opettajaksi opiskelevat kokevat inklusion ideologian ja käytännön toteutuksen välisen suhteen haasteelliseksi (Arnaiz Sánchez, de Haro Rodríguez & Maldonado Martínez 2019). Asenneteoroiden mukaan asenteen eri osa-alueilla voi olla ristiriitaisuutta, eli yksilöllä voi olla useita ja toistensa kanssa ristiriitaisia uskomuksia kohteestaan (Fishbein & Ajzen 1972).

Tutkielmamme aineistossa esiintyi myös muutamia huolestuttavan negatiivisia näkemyksiä inklusiosta, mutta nämä näkemykset eivät muodostuneet merkittäviksi tutkielmamme lopullisten tulosten kannalta. Näitä näkemyksiä esittäneiden opiskelijoiden mukaan inklusiosta ei ole hyötyä kenellekään, ja sen epärealististen tavoitteiden toteuttaminen on koulujärjestelmälle ja ihmisille vain haitaksi. Näistä näkemyksistä on havaittavissa negatiivinen suhtautuminen inklusion lisäksi erilaisiin oppilaisiin ja heidän opiskeluunsa yleisopetuksessa. Tällaiset näkemykset ovat huolestuttavia, vaikka ne toistuivatkin aineistossamme vain satunnaisesti.

Koska tutkielmamme osallistajat ovat opettajaksi opiskelevia, voidaan olettaa, ettei heillä ole vielä kovin paljon käytännön kokemusta opetustyöstä tai inklusiivisessa oppimisympäristössä työskentelystä. Voidaankin pohtia, mihin opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusiosta perustuvat. Osa tutkimuksen osallistujista mainitsee vastauksissaan, että näkemyksiin ovat vaikuttaneet valtamedian kirjoitukset, keskustelut jo työelämässä olevien opettajien kanssa, opetusharjoittelukokemukset ja muut opinnot sekä omien lasten kautta saadut kokemukset. Harva vastaajista mainitsee suoria kokemuksia koulumaailmasta näkemystensä taustalla, eikä asenteiden syntyminen vaadikaan välttämättä suoraa kontaktia sen kohteen kanssa, vaan ne voivat

syntyä myös välillisesti esimerkiksi muiden ihmisten tai median kautta (Oskamp & Schultz 2005, 171, 174). Opettajankoulutus on varmasti ollut merkittävässä roolissa vaikuttamassa opettajaksi opiskelevien näkemyksiin, joten tutkielmamme tuottama tieto opettajaksi opiskelevien näkemyksistä on merkittävää erityisesti sille. Chambersin ja Forlinin (2010, 75) mukaan asenneteorioihin pohjaten voimme uskoa, että yksilön objektiin kohdistuviin uskomuksiin vaikuttamalla voimme vaikuttaa myös hänen asenteisiinsa sitä kohtaan. Näin ollen opettajankoulutus voi myös vaikuttaa opettajaksi opiskelevien inkluusioon kohdistuviin asenteisiin muokkaamalla heidän näkemyksiään ja uskomuksiaan inkluusiota koskien. Vaikka asenteet ovatkin melko pysyviä, on niiden muuttuminen kuitenkin mahdollista esimerkiksi asenteen kohdetta koskevat tiedon lisääntyessä (Hirsjärvi 1983, 17–18).

### **Kehitysehdotuksia opettajankoulutukseen**

Tutkielmamme tulosten pohjalta syntyi kehitysehdotuksia opettajankoulutukseen. Valtaosa opettajaksi opiskelevien näkemyksistä on kytköksissä oppilaiden moninaisuuteen ja sen ympärille kiertyviin haasteisiin, kuten oppilaiden saaman tuen riittämättömyyteen ja opettajien rajallisiin valmiuksiin ja mahdollisuuksiin tukea heitä. Tämän takia koemme, että opettajankoulutuksen kaikkiin koulutusohjelmiin tulisi lisätä erityispedagogiikan sisältöjä. Inkluusion näkökulmasta olisi toimivaa, ettei erityispedagogiikkaa käsiteltäisi vain erillisinä kursseina, vaan se olisi kokonaisvaltaisempi näkökulma läpi opettajankoulutuksen sisältöjen. Saloviidan (2009) mukaan opettajien kyky vastata oppilaiden tuen tarpeisiin ei ole kiinni vain irrallisista kursseista, vaan opettajankoulutuksen välittämät opetustaidot muodostavat kokonaisuuden. Pelkkä erityispedagogiikan kurssien lisääminen ei siis välttämättä riitä (Saloviita 2009, 359). Opettajankoulutuksen kokonaisvaltaisempi erityispedagoginen lähestymistapa antaisi opettajaksi opiskeleville tarpeellisia tietoja ja taitoja inklusiiviseen koulun ja erilaisten oppilaiden kohtaamiseen, ja edistäisi samalla ajattelutapaa, jossa oppilaiden moninaisuus ja erilaiset tuen tarpeet olisivat tavanomainen osa koulun arkea ja ihmisyyttä.

Erityispedagogisten sisältöjen lisäämisen lisäksi koemme, että kaikkien opettajaksi opiskelevien opinnoissa olisi hyödyllistä käsitellä inkluusiota ja sen taustoja monipuolisesti useista eri näkökulmista. Tämän tutkielman tulosten mukaan erityisopettajaksi opiskelevien näkemykset inkluusiosta ovat myönteisempiä ja heidän vastauksissaan nousee muiden alojen opiskelijoita enemmän näkemyksiä inkluusion kokonaisvaltaisista hyödyistä. On mahdollista, että juurikin erityisopettajaksi opiskelevien opinnoissa inkluusion tausta-ajatuksia on käsitelty enemmän kuin muiden alojen opiskelijoiden opinnoissa. Inkluusiota käsittelevien sisältöjen lisäämistä

puoltaa myös aiemmin tehty havainto, että opiskelijat, joilla on tietoa inklusiosta ja osaavat määritellä sen kehittyneesti, suhtautuvat inklusioon positiivisemmin kuin opiskelijat, jotka eivät osaa määritellä inklusiota ja tietävät siitä vähemmän (Costello & Boyle 2013).

Erityispedagogiikkaa ja inklusiota käsittelevien sisältöjen lisäksi opettajankoulutukseen tulisi mielestämme sisällyttää yhä enemmän inklusiivisuutta painottavia opetusharjoitteluja. Opetusharjoitteluiden yhtenä haasteena on se, etteivät ne välttämättä tarjoa kokemuksia tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta (Saloviita & Tolvanen 2017). Olisikin tärkeää valita opetusharjoittelun kohteet siten, että niissä olisi käytössä inklusiivisia toimintamalleja ja mahdollisuus harjoitella erilaisten oppilaiden opettamista ja kohtaamista. On havaittu, että vuorovaikutuskokemukset tuen tarpeisen henkilön kanssa ovat yhteydessä opettajaksi opiskelevan positiivisempaan suhtautumiseen inklusiota kohtaan (Ajuwon ym. 2012; O'Toole & Burke 2013; Song, Sharma & Choi 2019), ja ne voivat vähentää ennakkoluuloja erilaisia oppilaita kohtaan (Pit-ten Cate ym. 2018). Opetusharjoitteluissa opettajaksi opiskelevat voisivat saada positiivisia kokemuksia inklusiivisen koulun arjesta ja erilaisten oppilaiden opettamisesta. Heidän näkemyksensä erityisesti opettajia ja henkilökuntaa sekä oppilaita koskevista haasteista voisivat muuttua myönteisten kokemusten avulla. Ja koska yhteistyötaidot ovat todella keskeisiä taitoja inklusiivisessa koulussa työskenteleville opettajille (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012), olisi opetusharjoitteluihin hyödyllistä lisätä aitoa yhteistyön harjoittelua, kuten yhteisopettajuutta, konsultointia ja yhteissuunnittelua, eri alojen opiskelijoiden välille.

Opettajaksi opiskelevien näkemykset koulutuksen resurssien puutteellisuudesta on asia, johon voi olla vaikeaa vaikuttaa ilman laajempia kansallisia toimia. On kuitenkin mahdollista, että jos opettajaksi opiskelevat saisivat opinnoistaan paremmat valmiudet ja myönteisiä kokemuksia inklusiosta, he eivät välttämättä kokisi resursseja niin suureksi haasteeksi. Tästäkin huolimatta koulutuksen resurssien puute on aito haaste, joka huolestuttaa myös jo työelämässä olevia opettajia ja rehtoreita. Opettajien ammattijärjestön (2017) tekemän selvityksen mukaan vain kolme prosenttia peruskoulun opettajista ja rehtoreista pitää oppilaitoksensa oppimisen tuen resursseja riittävinä. Resurssien riittäminen inklusiolle ja erilaisten oppilaiden tukemiselle on siis asia, joka huolestuttaa niin opettajaksi opiskelevia, kuin myös jo työelämässä olevia opettajia sekä koulujen johtajia.

### **Rajoitukset ja jatkotutkimusideat**

Tässä tutkielmassa käytetyin menetelmin onnistuimme selvittämään opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta ja niiden yhteyttä opiskeltavaan opetusalaan monipuolisesti ja laajalta

osallistujajoukolta. Tutkielmamme suuren osallistujamäärän ja heidän kansallisesti laajan sijoittumisensa takia koemme tulosten olevan melko yleistettävissä koko opettajaksi opiskelevien perusjoukkoa koskeviksi, joskin laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tyypillisesti luoda yleistettävää tietoa, vaan sen avulla tuotetun tiedon nähdään pätevän vain kohdetapauksissa (Kananen 2014, 19). Tutkielmamme rajoituksia arvioitaessa voidaan pohtia, olisiko jokin toinen aineistonkeruumenetelmä antanut syvällisempää tai monipuolisempaa tietoa opettajaksi opiskelevien näkemyksistä. Lisäksi koska tämän tutkielman aineisto koostui vain yhden avoimen kysymyksen vastauksista, olisimme käyttämällä useampaa avointa kysymystä aineistonkeruussa saavuttaneet varmasti monipuolisempaa ja erilaista tietoa tutkimuksemme kohteesta.

Lisäksi voidaan pohtia, oliko tutkimuksen osallistujille tarjottu inklusion määritelmä kyselylomakkeessa liian suppea, sillä se määritteli inklusiota vain lähinnä oppilaan fyysisen sijoittamisen kautta. Tutkielmamme teoreettisen viitekehyksen rakentamisen myötä ymmärrämme, että inklusio on tätä paljon laajempi näkemys. Voimme vain pohtia, millainen vastaajien tietämys inklusiota koskien oli, ja ymmärsivätkö he inklusion käsitteen monipuolisesti, vai vastasivatko he tutkimuskysymykseen tutkimuslomakkeen tarjoaman määritelmän luoman ymmärryksen pohjalta. Olisi mielenkiintoista tietää, olisivatko opettajaksi opiskelevien näkemykset inklusiosta olleet erilaisia, jos tutkimuslomakkeen määritelmä inklusiosta olisi ollut monipuolisempi.

Jatkotutkimusideana opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta voitaisiin selvittää lisää esimerkiksi haastattelemalla, jolloin näkemyksiä ja käsityksiä voitaisiin tavoittaa vielä syvällisemmin. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää vastavalmistuneiden työelämään siirtyneiden opettajien näkemyksiä opettajankoulutuksesta ja inklusiosta, sillä omassa tutkielmassamme ja kirjallisuudessa nousi esiin näkemyksiä opettajankoulutuksen riittämättömyydestä. Vastavalmistuneilta opettajilta voitaisiin saada hyödyllistä näkökulmaa opettajankoulutuksen sisältöjen ja kentän vaatimusten suhteesta, ja tätä tietoa voitaisiin hyödyntää opettajankoulutuksen ope-

tussuunnitelmatyössä kohdistetusti.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 153–166.
- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317–331.
- Ahsan, M. T., Sharma, U. & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: New York: Routledge.
- Ainscow, M., & Sandhill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Ainscow, M., Slee, R. & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671–676.
- Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L., & Mullins, F. E. (2012). General Education Pre-Service Teachers Perceptions of Including Students with Disabilities in Their Classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100–107.
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T. & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning*, 34(1), 71–85.
- Anastasiou, D. & Kauffman, J. M. (2011). A social constructionist approach to disability: Implications for special education. *Exceptional Children*, 77(3), 367–384.
- Arnaiz Sánchez, P., de Haro Rodríguez, R., & Maldonado Martínez, R. M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18–24.
- Ashton, J. R. & Arlington, H. (2019.) "My Fears Were Irrational: Transforming Conceptions of Disability in Teacher Education through Service Learning." *International Journal of Whole Schooling*, 15 (1), 50–81.

- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221–234.
- Barnard, A., McCosker, H., & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care. *Qualitative Health Research*, 9(2), 212.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329–345.
- Blackmore, R., Aylward, E. & Grace, R. (2016). “One of the kids”: Parent perceptions of the developmental advantages arising from inclusion in mainstream early childhood education services. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 13–17.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), 303–318.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542.
- Braunsteiner, M.-L., & Mariano-Lapidus, S. (2014). A Perspective of Inclusion: Challenges for the Future. *Global Education Review*, 1(1), 32–43. Saatavilla: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1055217&site=ehost-live> (Viitattu: 8.11.2019)
- Brown, W. & Odom, S. 1999. Eco-behavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *Journal of Special Education*, 33 (39), 38–54.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163–172.
- Cairns, B. & McClatchey, K. (2013). Comparing children's attitudes towards disability. *British Journal of Special Education*, 40(3), 124–129.
- Cameron, D. L. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1028–1044.
- Chambers, D. & Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion. A triad of inclusive experiences. Teoksessa: C. Forlin (toim.) *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*, London: Routledge, 74–83.
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541.

- Civitillo, S., De Moor, J. M. H. & Vervloed, M. P. J. (2016). Pre-service Teachers' Beliefs about Inclusive Education in the Netherlands: In Exploratory Study. *Support for Learning*, 31(2), 104–121.
- Costello, S. & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4), 128–143.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2. painos). Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353.
- DeSimone, J. R., Maldonado, N. S. & Rodriguez, M. V. (2013). Attitudes about Inclusion: Through the Lens of Practitioners and Novices. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(1). Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127787.pdf> (Viitattu: 27.11.2019)
- Dessemontet, R. S. & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23–30.
- Dudley-Marling, C. & Burns, M. B. (2014). Two Perspectives on Inclusion in the United States. *Global Education Review*, 1(1), 14–31. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055208.pdf>. (Viitattu: 28.11.2019)
- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an Education, 33(5), 660–676.
- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7(3), 93–99. Saatavilla: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211419X17300423>. (Viitattu: 2.12.2019).
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (5. painos). Tampere: Vastapaino.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special needs education. Www-lähde. Saatavilla: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>. (Viitattu 13.12.2019.)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report. (J. Ramberg, A. Lénárt,



- and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark. Www-lähde. Saatavilla: <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2016-dataset-cross-country>. (Viitattu 3.12.2019).
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1972). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 23, 487–544.
- Fletcher, J. (2010) Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 69–83.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. Teoksessa: C. Forlin (toim.) *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge, 3–12.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 17–32.
- Frostad, P., Mjåvatn, P. E. & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education*, 9(1), 83–94.
- Goddard, C., & Evans, D. (2018). Primary Pre-Service Teachers' Attitudes towards Inclusion across the Training Years. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 121–142. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183718.pdf>. (Viitattu: 22.12.2019)
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9–23. Saatavilla: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1\\_hakalaleivo\\_1412152009.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_hakalaleivo_1412152009.pdf). (Viitattu 28.11.2019).
- Hamaidi, D., Homidi, M. & Reyes, L. V. (2012). International Views of Inclusive Education: A Comparative Study of Early Childhood Educator's Perceptions in Jordan, United Arab Emirates, and the United States of America. *International Journal of Special Education*, 27(2), 94–101. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982864.pdf>. (Viitattu: 22.12.2019)
- Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. Teoksessa: T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (toim.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: RoutledgeFalmer, 99–116.
- Hausstätter, R.S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434.

- Hausstätter, R. S. & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. Teoksessa: F. Kiuppis & R. S. Hausstätter (toim.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. New York: Peter Lang, 119–131.
- Hautamäki, J. & Hiltavuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa: M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 15–24.
- Hemmings, B. & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103–116. Saatavilla: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1681&context=edupapers>. (Viitattu: 16.12.2019).
- Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R. & Vainikainen, M. (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and Instruction*, 58, 80–87.
- Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. painos). Helsinki: Tammi.
- Honkasilta, J. M., Ahtiainen, R. S., Hienonen, N. A., & Jahnukainen, M. T. (2019). Inclusive and Special Education and the Question of Equity in Education: The Case of Finland. Teoksessa: M. Schuelka, C. Johnstone, G. Thomas, & A. Artiles (toim.) *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. Vuosikerta 2019. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications, 481–495.
- Hopkins, S., Round, P. & Barley, K. (2018). Preparing beginning teachers for inclusion: designing and assessing supplementary fieldwork experiences. *Teachers and Teaching*, 24(8), 915–930.
- Hoskin, J., Boyle, C. & Anderson, J. (2015) Inclusive education in pre-schools: predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching*, 21(8), 974–989.
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>. (Viitattu 21.2.2020).

- Isosomppi, L. & Leivo, M. (2015). Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. 5th ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 171, 686–694. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46268/isosomppileivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Viitattu: 11.12.2019).
- Jahnukainen, M. (2011). Different Strategies, Different Outcomes? The History and the Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 489–502.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59–72.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2016). Tiered Intervention: History and Trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124–139.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 15–54.
- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kim, J.-R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355–377.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228–246.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (2010). 642/24.6.2010. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. (Viitattu 1.12.2019).
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lakkala, S. & Thuneberg, H. (2018). Teachers' perceptions of educational reform aimed at inclusion. *Education in the North*, 25(1-2), 295–319.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46–56.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2018). Teacher's perceptions of the Possibilities of Inclusion. Teoksessa: S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) *New methods of special education*. Berlin; New York: Peter Lang, 203–223.

- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. (3. painos.) Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Malinen, O.-P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567–584.
- McCray, E. D., & McHatton, P. A. (2011). “Less Afraid to Have ‘Them’ in My Classroom”: Understanding Pre-Service General Educators’ Perceptions about Inclusion. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 135–155. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ960622.pdf>. (Viitattu: 14.12.2019)
- Metsämuuronen, J. (2003). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (2. uud. painos). Helsinki: International Methelp.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. & Savolainen H. (2019). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers’ attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 0:0, 1–15.
- Moreno-Rodríguez, R., Lopez, J. L., Carnicero, J. D., Garrote, I., & Sánchez, S. (2017). Teachers’ Perception on the Inclusion of Students with Disabilities in the Regular Education Classroom in Ecuador. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 45–53. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150517.pdf>. (Viitattu: 15.12.2019)
- Muwana, F. C., & Ostrosky, M. M. (2014). Factors related to pre-service teachers’ attitudes towards inclusion: a case for Zambia. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 763–782.
- Määttä, K., Äärelä, T. & Uusiautti, S. (2018). Challenges of Special Education. Teoksessa: S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) *New methods of special education*. Berlin; New York: Peter Lang, 13–29.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124–138. Saatavilla: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:32672/FULLTEXT01.pdf>. (Viitattu: 15.1.2020).
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431–445.

- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451.
- Oh-Young, C. & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92.
- Olufemi, T. D. (2012). Theories of attitudes. Teoksessa: M. I. Hodges & C. D. Logan (toim). *Psychology of Attitudes*. Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers, Inc, 61–78.
- O’Toole, C. & Burke, N. (2013). Ready, willing and able? Attitudes and concerns in relation to inclusion amongst a cohort of Irish pre-service teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 239–253.
- Opettajien ammattiliitto (2017). Oppimisen tukipilarit – OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. Www-lähde. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankoh-taista/julkaisut/2017/oppimisen-tukipilarit--oajn-ehdotukset-oppimisen-ja-koulun-kaynnin-tuen-parantamiseksi/>. (Viitattu: 11.3.2020).
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Viitattu 12.11.2019).
- Opetushallitus (2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf). (Viitattu 1.12.2019).
- Opetusministeriö (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>. (Viitattu 5.3.2020).
- Oskamp, S. & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and Opinions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (8), 801–815.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3. painos). Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Peebles, J. L. & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers’ self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1321–1336.

- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 49 (2), 146–157.
- Pit-ten Cate, I., Markova, M., Krischler, M. & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers’ Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63.
- Pugach, M. C. & Blanton, L. P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 25(4), 575–582.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 47–57.
- Reynolds, M. C. & Ainscow, M. (1994). Children and Youth with Special Needs, Education of. Teoksessa: T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.) *The international encyclopedia of education* (2. ed.). Oxford: Pergamon, 719–730.
- Richardson, J. & Powell, J. (2011). *Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Round, R., Subban, P. & Sharma, U. (2016). ‘I don’t have time to be this busy.’ Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 185–198.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practise: A role of teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6–13.
- Ruijs, N. (2017). The impact of special needs students on classmate performance. *Economics of Education Review*, 58, 15–31.
- Ruijs, N. & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4 (2), 67–79.
- Ruijs, N., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351–390.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 166–190.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37 (4), 326–324. Saatavilla: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.2006.kasvatus.pdf>. (Viitattu: 28.11.2019).
- Saloviita, T. (2009). Antaako opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta? *Kasvatus*, 40 (4), 359–363. Saatavilla: <https://docplayer.fi/247633-Antaako-opettajankoulutus-liian-vahan-tietoa-erityiskasvatuksesta.html>. (Viitattu: 12.3.2020).

- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66–72.
- Saloviita, T. (2018a). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.
- Saloviita, T. (2018b). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13.
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458–471.
- Saloviita, T. & Tolvanen, A. (2017). Outcomes of primary teacher education in Finland: an exit survey, *Teaching Education*, 28 (2), 211– 225.
- Sandhu, R. (2017). A study of attitude of secondary schools teachers toward inclusive education. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8(6), 422–426. Saatavilla: <http://search.ebsco-host.com.pc124152.oulu.fi:8080/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=125142797&site=ehost-live>. (Viitattu: 11.12.2019)
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68.
- Scheer, D., Scholz, M., Rank, A., & Donie, C. (2015). Inclusive beliefs and self-efficacy concerning inclusive education among German teacher trainees and student teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 270–293.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 72–79.
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160–165.
- Sharma, A. (2015). Perspectives on Inclusive Education with Reference to United Nations. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 371–321
- Sharma, U. (2010). Using Reflective Practices for the Preparation of Pre-Service Teachers for Inclusive Schools. Teoksessa: C. Forlin (toim.) *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge, 102–111.

- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142–155.
- Sharma, J., & Trory, H. (2019). Parents' Attitudes to Inclusive Education: A Study Conducted in Early Years Settings in Inclusive Mainstream Schools in Bangkok, Thailand. *International Journal of Special Education*, 33(4), 877–893.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2), 95–114.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. New York: Routledge.
- Song, J., Sharma, U. & Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching & Teacher Education*, 86. Saatavilla: <https://www.sciencedirect.com/pii/S0742051X18312952?via%3Dihub>. (Viitattu: 12.12.2019).
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2018). Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla: [http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop\\_2018\\_2019-06-19\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html) (Viitattu: 3.12.2019).
- Symeonidou, S. (2017) Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401–422.
- Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54.
- Takala, M. (2016). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa: M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 13–21.
- Takala, M., Hausstätter, R., Ahl, A., & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 305–325.
- Topping, K. (2012). Conceptions of inclusion: widening areas. Teoksessa: C. Boyle & Topping (2012). *What works in inclusion?* Maidenhead: Open University Press, 9–19.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.



- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki. Saatavilla: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Viitattu 2.3.2020).
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Saatavilla: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. (Viitattu: 12.3.2019).
- UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO. Saatavilla: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (Viitattu: 30.11.2019).
- United Nations. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. Www-lähde. Saatavilla: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html> (Viitattu 1.12.2019).
- Varcoe, L. & Boyle, C. (2014). Preservice primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323–337.
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–50.
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Saatavilla: <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-mittaa.pdf> (Viitattu 24.2.2020).
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17. Saatavilla: <https://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SNE4110/h06/undervisningsmateriale/Vislie%20From%20education%202003-1.pdf>. (Viitattu: 8.12.2019).
- Walton, E. & Rusznyak, L. (2014). Affordances and Limitations of a Special School Practicum as a Means to Prepare Pre-service Teachers for Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (9), 957–974.
- Walton, E. & Rusznyak, L. (2017). Choices in the Design of Inclusive Education Courses for Pre-service Teachers: The Case of a South African University. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(3), 231–248.
- Wang, M. & Fitch, P. (2010). Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms. Teoksessa: C. Forlin (toim.) *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge, 112–119.

- Woodcock, S., & Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232–242.
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, (64), 222–229.
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching & Teacher Education*, 75, 343–355.

## Liite 1

### MUUTAMA KYSYMYS INKLUUSIOSTA

Lyhyt määrittely ensin: Kaikki oppilaat, myös ne, joilla tuen tarvetta, ovat samassa päiväkotiryhmässä/luokassa, yleisopetuksessa. Tuki tuodaan yleisopetukseen, sinne missä lapsi on.

19. Miten suhtaudut yleisesti ottaen inklusioon?

- a. suhtaudun siihen erittäin kielteisesti
- b. suhtaudun hieman varauksella
- c. suhtaudun neutraalisti
- d. minusta se on hyvä ajatus
- e. minusta se on loistava ajatus.

20. Perustele lyhyesti kantasi edelliseen kysymykseen eli miksi valitsit ko. vaihtoehdon?

---

---

---