

"EHKÄ TÄRKEIMPÄNÄ ERILAISUUDEN OPPIMINEN"

– Luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksia inklusiosta

Pro gradu -tutkielma
Koivuharju Essi Ja Komulainen Mikko
Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma
2016

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: "EHKÄ TÄRKEIMPÄNÄ ERILAISUUDEN OPPIMINEN"

– Luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksia inklusiosta

Tekijä: Essi Koivuharju ja Mikko Komulainen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 99 sivua + 2 liitettä

Vuosi: 2016

Tiivistelmä

Tutkielman tavoitteena oli selvittää miten luokanopettajat ja rehtorit kokevat inklusion tämän hetken kouluissa. Inklusio on ajattelutapa, jossa kaikki erilaiset oppijat opiskelevat yhteisönsä tasavertaisina jäseninä. Aihe on ajankohtainen, koska inklusiosta on tullut osa koulujen arkea. Inklusion myötä tuttuja työtapoja on haastettu, tämä on tuottanut monenlaisia mielipiteitä puolesta ja vastaan. Tutkielma pyrkii vertailemaan luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksia ja selvittämään niiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Tutkielmamme on laadullinen tutkimus, jossa aineiston lähestymistapana on käytetty fenomenografiaa. Fenomenografisella tutkimuksella pyritään selvittämään tutkittavien kokemusten kirjoa. Fenomenografialle tyypillistä on kuvata ilmiötä sen hetkisessä kontekstissa. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella kahdessa osassa sähköpostitse, luokanopettajilta keväällä 2015 ja rehtoreilta talvella 2016. Kyselyymme vastasi viisi luokanopettajaa ja kuusi reh-

toria. Kaikki vastaajat olivat eripuolilta Suomea, sekä maaseudulta että kaupungista.

Tutkielmassa selvisi luokanopettajien ja rehtoreiden kokevan inklusiossa olevan sekä hyviä että huonoja puolia. Positiivisena nähtiin inklusion sisältämät arvot. Lähikouluperiaatteen myötä oppilasaines on heterogeenisempää. Tämä on lisännyt erilaisuuden hyväksymistä yhteisöissä ja tuottavan tasa-arvoa. Negatiivisena koettiin inklusion myötä lisääntynyt työmäärä ja luokkien työrauha-ongelmat. Taloudellisten resurssien koettiin olevan suurin este onnistuneen inklusion toteutumiselle ja syyllinen inklusion ongelmakohtiin tämän hetken kouluissa. Taloudellisten resurssien tärkeys sai pohtimaan jatkotutkimusaiheita. Olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia olisivat riittävät resurssit inklusion toteuttamiselle.

Inklusio ilmiönä on monitahoinen ja se pyrkii tekemään yhteiskunnasta tasa-arvoisemman ja opettamaan oppilaille erilaisuutta pienestä pitäen. Inklusio on koko yhteiskuntaan vaikuttava ajattelutapa, jolla voi olla pitkällä aikavälillä monenlaisia seurauksia. Toisaalta tarvittavien lisäresurssien saatavuus ei ole itsestään selvä, mikä saatettiin kokea lamaannuttavana. Inklusion toteuttaminen vaatii useiden eri osa-alueiden onnistunutta yhteensovittamista.

Avainsanat: Inklusio, integraatio, lähikoulu, fenomenografia, resurssit, tasa-arvo.

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjaston käytettäväksi.

SISÄLLYS

SISÄLLYS	4
JOHDANTO	7
2. INKLUUSIO	8
2.1. Inklusion käsite.....	9
2.1.1. <i>Aistivammalaitoksista inklusioon</i>	11
2.1.2. <i>Inklusion haasteet ja kritiikki</i>	14
2.2. Integraatio – segregatio	14
2.3. Inklusion ja integraation ero	17
2.4. Lainsäädäntö.....	18
3. LUOKANOPETTAJIEN JA REHTOREIDEN TOIMENKUVASTA	22
3.1. Rehtorin toimenkuva	23
3.1.1. <i>Rehtori ja johtajuus</i>	24
3.1.2. <i>Rehtori osana kunnallista toimintaympäristöä</i>	25
3.1.3. <i>Pedagoginen johtajuus</i>	26
3.2. Luokanopettajan toimenkuva	27
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
4.1. Tutkimuskysymykset.....	31
4.2. Laadullinen tutkimus	32
4.3. Fenomenografia.....	33
4.4. Aineiston keruu	36
4.5. Tutkimushenkilöt	37

4.6. Aineiston analyysi ja sen vaiheet	39
5. LUOKANOPETTAJIEN JA REHTOREIDEN KOKEMUKSIA INKLUUSIESTA	43
5.1. Resurssit	43
5.1.1. <i>Kollegat</i>	44
5.1.2. <i>Taloudelliset resurssit</i>	46
5.1.3. <i>Henkilökohtaiset resurssit</i>	52
5.2. Konkretia	55
5.2.1. <i>Koulutus</i>	55
5.2.2. <i>Yhteistyö</i>	58
5.2.3. <i>Käytännöt</i>	60
5.2.4. <i>Oikeus</i>	66
5.3. Arvot.....	68
5.3.1. <i>Tasa-arvo</i>	69
5.3.2. <i>Asenteet</i>	71
6. TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	76
6.1. Tulosten analysointi	76
6.2. Pohdinta.....	82
6.3. Tulosten eettisyys ja luotettavuus	87
6.4. Jatkotutkimusaiheita.....	88
LÄHTEET	90
LIITTEET.....	100
Liite 1.	100
Liite 2	102

JOHDANTO

Koulut ovat muuttumassa inklusiivisempaan suuntaan. Syksyllä 2016 voimaan tulevan valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan kouluja velvoitetaan toimimaan inklusiivisen periaatteen mukaan (Opetushallitus 2014, 18). Inklusiolla tarkoitetaan kaikille yhteistä koulua. Vuonna 2007 tehtiin linjaus lähikouluperiaatteesta, jonka mukaan oppilaiden opetus on pyritty järjestämään oppilaan lähikoulussa. (Opetusministeriö 2007, 55–56). Lisäksi maahanmuuttajien määrä kouluissa on kasvanut. Koulujen monimuotoisuus on lisääntynyt, tämä voi olla haaste kouluille.

Kiinnostuimme inklusiivisen koulun tuomista muutoksista ja mahdollisuuksista opintojemme viimeisessä syventävässä harjoittelussa. Luokkamme olivat hyvin heterogeenisiä ja se toi opetukseen haasteita. Koimme, ettemme olleet saaneet tällaiseen juurikaan valmiuksia opintojemme aikana. Tämän myötä ryhdyimme miettimään luokanopettajia, jotka ovat valmistuneet jo aiemmin. Miten he kokevat muutoksen ja millaisia valmiuksia he ovat saaneet? Ovatko he saaneet riittävästi koulutusta ja lisäresursseja opettamiseen? Tapahtuuko inklusio toisten oppilaiden kustannuksella, vai voiko se edesauttaa kaikkien oppimista?

Kandidaatintutkielmastamme, jossa tutkimme luokanopettajien kokemuksia inklusiosta, meille syntyi syvempi kiinnostus koulujen inklusio ilmapiiriä kohtaan. Rehtorit ovat avainasemassa koulujen suurten linjojen ja taloudellisten resurssien ohjaajina. Tämän vuoksi Pro Gradu -tutkielmassamme halusimme saada myös rehtoreiden kokemuksia mukaan inklusiivisuuden toteutumisesta ja toteuttamisesta kouluissa. Koimme mielenkiintoisena millaisina rehtorit kokevat

mahdollisuudet inklusion toteuttamiseen kouluissaan. Halusimme vertailla onko luokanopettajien ja rehtoreiden inklusio kokemuksissa eroavaisuuksia tai samankaltaisuuksia. Aineistoina käytämme luokanopettajien osalta kandidaatin tutkielmaamme keräämäämme aineistoa.

Halusimme saada tutkielmaamme luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksia, siitä kuinka inklusio on vaikuttanut heidän päivittäiseen työhönsä ja millaisia kokemuksia heillä on sen toteuttamisesta. Inklusiota on tutkittu paljon oppilaiden näkökulmasta ja oppimistulokset ovat olleet hyviä. Halusimme tämän tutkimuksen avulla tuoda luokanopettajille ja rehtoreille mahdollisuuden kertoa heidän kokemuksiaan inklusiosta.

2. INKLUUSIO

Inkluusio on hyvin ajankohtainen aihe kouluissa, politiikassa, kuin tutkimuksessakin. Inklusion tehtävänä on poistaa esteitä oppimisen tieltä, niin että kaikki oppilaat olisivat oman yhteisönsä tasavertaisia jäseniä. Ainscown ja Milesin (2009, 1) mukaan inkluusio pohjautuu näkemykseen koulutuksesta ihmisoikeutena, jonka toteutuminen on perusta oikeudenmukaisemmalle yhteiskunnalle. Mobergin ja Savolaisen (2009, 98–99) mukaan erityiskouluissa opiskelevien oppilaiden määrä on laskenut, mutta erityisopetus integroituna kokonaan tai osittain perusopetuksen ryhmiin on kasvanut.

Suomalainen peruskoulu tunnetaan maailmalla tasa-arvoisena ja laadukkaana. PISA-kokeen tulokset ovat huippuluokkaa ja maailmalta vierailaan ahkerasti Suomessa tutustumassa ja ottamassa mallia suomalaisesta peruskoulusta. Mobergin ja Savolaisen (2009) mukaan PISA-tutkimuksissa kymmenelle parhaimmalle maalle yhteisenä piirteenä voidaan pitää sitä, että tukea suunnataan oppilaille, joilla on sille eniten tarvetta. Suomalaisen peruskoulun vahvuutena on pidetty myös sitä, että heikoimmat oppilaat ovat huomattavasti parempia kuin keskimäärin OECD-maissa. Suomessa erityisopetuksen määrä on todella suuri verrattuna muihin maihin ja tätä pidetään syynä Suomen hyvään menestykseen. (2009, 98–99.) Nähtäväksi jää vaikuttaako inklusion lisääntyminen PISA menestykseen?

2.1. Inklusion käsite

Inklusiiviselle kasvatukselle ei ole vielä vakiintunut mitään tiettyä suomenkielistä termiä, vaan sitä käytetään sekaisin inklusiivisen koulun ja inklusion kanssa (Moberg & Savolainen 2009, 86). Inklusiivinen koulu tarkoittaa koulua, jossa kaikki oppilaat voivat osallistua perusopetukseen yhdessä, tasavertaisesti omien kykyjensä mukaan, ilman fyysisiä tai psyykkisiä rajoitteita (Lakkala 2008a, 23). Ainscow, Dyson ja Weiner (2013, 6) lähestyvät inklusion käsitettä periaatteellisella tasolla. Tämän periaatteellisen lähestymistavan tarkoituksena on kasvattaa oppilaiden osallisuutta ja estää heidän eristämistä lähikoulunsa opetussuunnitelmasta, kulttuurista tai yhteisöstä. Tämä lähestymistapa vaatii kulttuurin, käytäntöjen ja toimintatapojen uudistamista niin, että ne vastaavat erilaisuuden tarpeisiin. Kaikki oppilaat, heidän läsnäolo, osallisuus ja saavutukset ovat yhtä tärkeitä.

Inklusiossa tärkein ajatus on kaikkien oppilaiden tasa-arvoisuus. Oppilas hyväksytään riippumatta sukupuolesta, ihonväristä, uskonnosta, vammaisuudesta tai mistään muustakaan syystä. Inklusiossa jokaisen oppilaan tulisi tuntea yhteenkuuluvuutta muun ryhmän kanssa. (Saloviita 2009, 13.) Inklusiivinen opetus on joustavaa, tasapuolista ja toista ihmistä kunnioittavaa. Inklusio ei koske ainoastaan luokkaa, vaan koko kouluyhteisöä. Inklusiivisessa ajattelussa ei tulisi keskittyä ainoastaan yksittäisten oppilaiden mukaan saamiseen, vaan kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen edistämiseen, sekä oppimista estäviin ja hankaloittaviin esteiden poistamiseen. (Väyrynen 2001, 12–18.)

Inklusiivinen koulu toteutuessaan vaatii kokonaan uuden koulukulttuurin ja irtautumisen vanhoista perinteisistä ajatuksista, kuten opettajan itsenäisestä työkentelystä ja opettamisesta yksin omaa pysyvää luokkaa (Lakkala 2009, 211–214). Inklusio vaatii paljon enemmän resursseja kuin perinteinen koulu. Hete-

rogeenisemmän luokan opettamiseen tarvitaan helposti muokattavia tiloja ja riittävän pieniä ryhmiä, jotta oppilaiden tarpeet pystytään huomioimaan. Opettajan työajassa tulee ottaa huomioon yhteistyö- ja suunnittelu-aika muiden luokan kanssa työskentelevien kanssa. (Lakkala 2008b, 102–104.)

Opetussuunnitelma antaa mahdollisuuksia suunnitella opetusta oppilaan tarpeiden mukaan. Opetusta voidaan toteuttaa monipuolisesti, erilaisin ryhmittelyin ja ohjaustavoin. Inklusiiossa isossa roolissa on moniammatillinen yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa. Erityisen tärkeässä roolissa on yhteistyö erityisopettajien ja kouluavustajien kanssa. Lisäksi oppilaan tuntemus ja yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa on erityisen tärkeää oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. (Lakkala 2008a 102–104, 221.)

Historiassa koulujärjestelmän suhtautuminen oppilaisiin, joilla on ongelmia elämän eri osa-alueilla on vaihdellut. Suhtautuminen näihin oppilaisiin on ollut linjassa maailmanlaajuisesti. Muutos on edennyt segregaatiosta erityisopetuksen päätöksiin, siitä integraatioon ja lopulta ollaan menossa kohti inklusiota. (Ainscow ym. 2013, 4.) Inklusion perusajatuksena pidetään kaikkien oppilaiden mahdollisuutta oppia erilaisuudesta huolimatta. Ihmiset ovat tietyn yhteisön jäseniä ja jokaisella on siinä oma roolinsa. Yhteisöt luovat erilaisuutta ja erilaisuus on rikkautta mitä tulisi arvostaa. Inklusion tehtävänä on antaa oppilaille valmiuksia elämään. (Väyrynen 2001, 18–19.) Kouluista halutaan yhteisöjä, joissa erilaisuus olisi luonnollinen osa ihmisyyttä ja jossa jokaisella oppilaalla olisi oma panos annettavanaan. Inklusion tavoitteena on opettaa lapset auttamaan toisiaan. Ainscow ym. (2013, 6) toteavat inklusion olevan päättymätön prosessi, jossa muutos on jatkuvaa.

2.1.1. Aistivammalaitoksista inklusioon

1800-luvulla Suomessa tylsämieliset, aistivammaiset kuurot ja sokeat koottiin niin sanottuihin aistivammalaitoksiin, joissa heidän opettaminen tapahtui. 1920-luvulla luokittelu alkoi hajota ja perustettiin erillisiä kouluja sokeille ja kuuroille. Nämä koulut siirtyivät sosiaaliministeriön valvontaan. (Harjula 1996, 48–51.) Koulut sijaitsivat yleensä kaukana ja lapset joutuivat tämän vuoksi usein asumaan erossa vanhemmistaan. Lasten vanhemmilla ei ollut minkäänlaista edustusta valtion tiukasti ohjaamissa kouluissa. (Nygård 1998, 175–180.)

Ensimmäiset merkinnät kehitysvammaisten opetuksesta Suomessa ovat vuodelta 1877 Pietarsaaresta, jossa opetettiin kehitysvammaisia lähes kokonaan hyväntekeväisyyden turvin. Laitos kuitenkin lakkautettiin 1892. Ensimmäinen pysyvä koulu oli vuonna 1890 perustettu Perttulan tylsämielislaitos. (Nygård 1998, 188–189.) Laitoksesta tuli kuitenkin 1900-luvun alussa kasvaneen rotuhygieniäopin suomalainen edelläkävijä (Mattila 1999, 235). Kansakoulu oli tuolloin tarkoitettu vain oppilaille, jotka kykenivät suorittamaan oppivelvollisuuden. Tähän kykenemättömät oppilaat eristettiin muutamia apukouluja lukuun ottamatta erilliskouluihin tai vapautettiin oppivelvollisuudesta. (Kivirauma 2009, 32.)

Kansakoulujen tulemisen jälkeen 1866 vuodesta eteenpäin, kuitenkin ennen vuonna 1921 säädettyä oppivelvollisuuslakia, ongelmiin joutunut oppilas saattoi erota tai hänet voitiin erottaa. Apukouluja alettiin perustaa 1900-luvun alussa. Apukouluissa opetettiin samassa luokassa hyvin erilaisia oppilaita. Toiminta ei kuitenkaan ollut kovin systemaattista, koska yhtenäisiä toimintaohjeita tai säädöksiä ei ollut. Apukoulut olivat ensimmäinen erityisopetusmuoto, joka sai vaakan aseman kansakouluissa, ennen oppivelvollisuuslakia. (Kivirauma 2009, 32–33.)

Oppivelvollisuuslain jälkeenkin suurin osa kehitysvammaisista oppilaista oli edelleen opetuksen ulkopuolella. Ensimmäiset komiteamietinnöt erityisopetuksesta on 1940-luvulta, jolloin kansakoulu oli jo laajentunut koskemaan koko ikäluokkaa. 1950-luvun lopulla tarkkailuluokat saivat virallisen aseman kansakoululainsäädännössä apukoulujen rinnalla. Usein sijoitus tarkkailuluokkaan oli pysyvä, vaikka sen alkuperäinen tarkoitus oli toimia väliaikaisena ratkaisuna sopivien erityisopetusmuotojen löytämiseksi. (Kivirauma 2009, 35–36.)

Pienemmät oppimisen ongelmat, kuten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt alettiin huomioida 1950-luvulla. Luki-erityisopetusta annettiin kansakouluissa ja kasvatustuoneuvoissa. Luokkamuotoinen erityisopetus aloitettiin erityisopettajan johdolla, joka opetti kaikkia aineita ja luokalla opiskeltiin enemmän äidinkieltä kuin tavallisesti. Luokalle joutui usein opettajan lähettämänä, kasvatustuoneuvolan tai erityisopettajan tekemän seulonnan perusteella. Tämä luokkamuotoinen erityisopetus sai kuitenkin todella suurta vastustusta oppilaiden vanhemmilta. (Kivirauma 2009, 38.)

Suomessa toteutettiin peruskoulu-uudistus vuosina 1972–1977. Tämän myötä tehtiin komiteamietintö, jossa pidettiin huolta erityisopetuksen riittävästä resursseista. (Kivirauma 2009, 39.) Peruskoulu-uudistuksen myötä erityisluokkia yhdistettiin muuhun kouluyhteisöön, pois erillisistä kouluista. Tämä nostatti vastustusta erityisopetuksen suunnalta. Uudistuksen myötä haluttiin jakaa resursseja uudelleen. Tavoitteena oli siirtää vähintään puolet erityisluokalla opiskelleista oppilaista osa-aikaiseen perusopetukseen. (Tuunainen 2005, 249.) Osa-aikaisen erityisopetuksen myötä luotiin pohja nykyisen kaltaiselle erityisopetukselle. (Kivirauma 2009, 38, 40). Vasta 1990-luvun lopulla melkein kaikki oppilaat saatiin osaksi peruskoulujärjestelmää, kun myös vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat tulivat hallinnollisesti osaksi opetustoimea (Jahnukainen 2003, 501).

Kansainvälisten ihmisoikeusliikkeiden myötä erityiskouluja ja -luokkia alettiin vastustamaan ja edistyksellisimmät integraation kannattajat Yhdysvalloissa käyttivät jo termiä "inclusion" (Moberg 1994, 27). Erityisopetus on ollut voimakkaassa kasvussa koko peruskoulun olemassaolon ajan. Erityisoppilaiden tarpeet huomioimalla on pyritty saamaan kaikki oppilaat mahdollisimman tasarvoiseen asemaan. (Kivirauma 2009, 43–45.) Kouluissa pyritään mahdollisimman vähän rajoittavaan kasvuympäristöön. Erilliset laitokset, erityiskoulut ja luokat ovat edelleen käytössä, vaikka ne ovatkin vähentyneet. Integraatiota pidetään onnistuneena, kun fyysinen, toiminnallinen, psykologinen ja sosiaalinen integraatio toteutuvat tarkoituksen mukaisesti. Se luo pohjaa myöhemmälle onnistuneelle integraatiolle koko yhteiskuntaan. (Moberg & Savolainen 2009, 80–81.)

Pohjoismaissa integraatioksi on kutsuttu 1970-luvulta asti yhdistettyä erityis- ja yleisopetusta. Sen perimmäisenä tarkoituksena on ollut yksi koulujärjestelmä, jossa kaikkien oppilaiden on hyvä opiskella, mikä luo pohjan tasa-arvoiselle ja oikeudenmukaiselle yhteiskunnalle. Integraation ja inklusion perimmäinen tarkoitus on hyvin samanlainen ja siksi termejä käytetään usein sekaisin. Koulutuspoliittisesti käsitteitä ei ole määritelty, joka aiheuttaa niiden vaihtelevan käytön. (Moberg & Savolainen 2009, 85–86.)

Syksyllä 2016 voimaan astuva uusi valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma mainitsee sanan inklusio ensimmäistä kertaa. Opetussuunnitelma velvoittaa koulut suunnittelemaan ja järjestämään opetusta inklusion periaatteiden mukaan "*Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti.*" (Opetushallitus 2014, 18.) Vaikka aiemmissa valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa inklusiosta ei ole puhuttu, sieltä on löytynyt paljon elementtejä inklusion perusperiaatteista. Tämän muutoksen myötä inklusio tulee varmasti vakiinnuttamaan asemaansa Suomalaisissa kouluissa.

2.1.2. Inklusion haasteet ja kritiikki

Usein inklusiivista koulua pidetään hyvänä ja tavoiteltavana ratkaisuna, kun mietitään millainen olisi ihanteellinen koulu. On kuitenkin huomattu, että sen toteuttaminen kaikille oppilaille on todella haasteellista, ellei jopa mahdotonta. Usein opettajat, jotka suhtautuvat kriittisesti inklusioon leimataan ihmisiksi, joiden kritiikki kumpuaa asenteista. (Vehmas 2009, 114.) Mobergin ja Savolaisen mukaan suurin osa opettajista on sitä mieltä, ettei nykyiset resurssit ole riittäviä, jotta kaikki oppilaat saisivat laadukasta ja yksilöllistä opetusta yleisopetuksessa. Monien on vaikeaa hyväksyä kaikkien oppilaiden opiskelutavallisessa luokassa. Opettajien valmiudet inklusiivisen luokan opettamiseen kytkeytyy opettajankoulutukseen, joka vaatii uudistumista. (2009, 94–97.)

Inklusiivista koulua puolustetaan usein sillä, että aiemmin historiassa erityisluokat ja -koulut ovat olleet epäonnistuneita. Niin fyysisesti kuin psyykkisesti erilaiset oppilaat on siirretty pois perusopetuksesta ja usein samalla myös koko yhteiskunnasta. Erityiskouluja ja -luokkia ei voida kuitenkaan täysin tuomita, koska niistä on myös paljon positiivisia kokemuksia. On oppilaita, jotka ovat kokeneet sen voimavaraksi. Kokemusten kirjoa onkin pyritty selittämään ajatuksella, että erityiskoulut ja -luokat eivät itsessään loukkaa tai nöyryytä oppilasta, vaan epäonnistuneet koulut ja luokat. (Vehmas 2009, 112–113.)

2.2. Integraatio – segregaatio

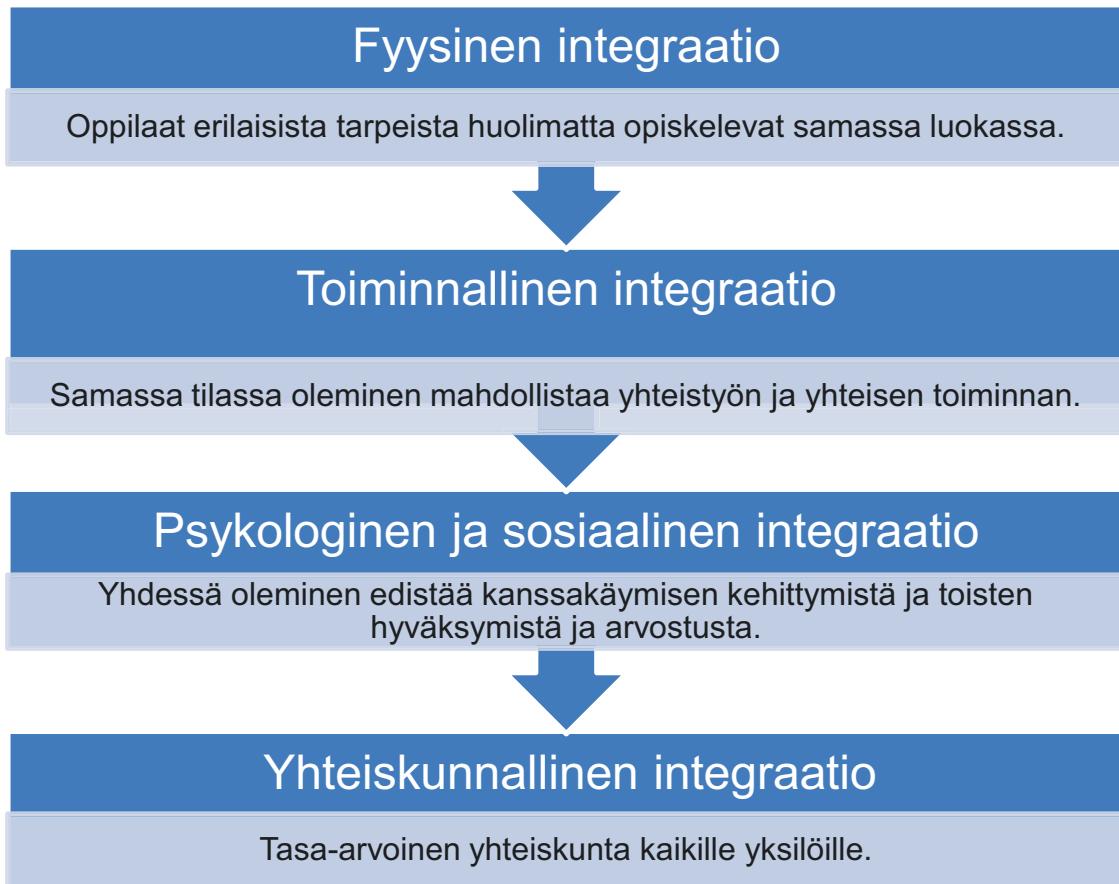
Integraatiolle on arkikielessä monta määritelmää. Kielitoimiston sanakirja määrittelee integraation muun muassa sanalla yhdentyminen (kielitoimiston sanakir-

ja). Yhdentyminen kuvaa hyvin integraation merkitystä, kun sanaa käytetään koulumaailmassa. Emanuelssonin (2001, 125–126) mukaan integraation käsitettä ei pitäisi liittää erityispedagogiseen termistöön, vaan käsitteen pitäisi mieluummin olla yleisopetuksen sanastoa. Emanuelsson jatkaa, että integraatio käsite on poliittisideologinen. Törmäyskurssille joutuvat normaalin ja ei normaalin määritelmät. Kuinka määritellään luokallinen oppilaita normaaleiksi, johon integroidaan epänormaali oppilas. Näiden määritelmien takana on erilaisia poliittisia ja ideologisia arvoja, joiden läpi määritelmiä tehdään.

Integraation vastaparina on segregatio. Kielitoimiston sanakirja määrittää segregatiota parillakin tapaa. Vahvasti tunteita sisällään pitävä syrjintä on yksi. Paljon neutraalimpi ja koulumaailmassakin käytetympi määritelmä on eriyttäminen. (Kielitoimiston sanakirja). Syrjintä termiä käytetään, kun erottelu on väärin tai epäoikeudenmukaista. Eriyttämistä voi käyttää positiivisessakin merkityksessä. Koulumaailmassa sanalla on melko neutraali merkitys, mutta voidaan katsoa, että negatiivisen ilmiön voi piilottaa kauniimman käsitteen alle. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 23.) Koulutuksessa segregatio on näkynyt ensin poikien ja tyttöjen erilaisina koulutusmahdollisuuksina, ja myöhemmin eri yhteiskuntaluokkien koulutusmahdollisuuksina. Ajan kuluessa eriyttäminen siirtyi eritavoin rajoittuneisiin oppilaisiin, kunnes Suomessakin 2010-luvulla saimme perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Tämä on siirtymistä pois segregatiosta, kohti integraatiota ja inklusiivisuutta. (Opetushallitus, 2010).

Integraation voidaan ajatella olevan askel pois päin segregatiosta. Jotta voisi syntyä integraatiota, pitää kaksi erillään olevaa ryhmää tuoda yhteen. Voidaankin ajatella, että integraatiota ei ole, ellei ole segregatiota. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1996.) Moberg (2001, 85) on jakanut integraation eri tasoihin (kaavio 1). Integraation taso syvenee taso tasolta, jokainen taso mahdollistaa siirtymisen seuraavaan.

Kaavio 1. Integraation portaat (Moberg 2001, 85)



Integraation toteutumiseen liittyy ongelmia. Integraation varjolla voidaan tehdä säästöpolitiikkaa. Puhutaan integraatiosta, mutta ei järjestetä tarvittavia apukeinoja sen onnistumiselle, jolloin puhutaan säästöintegraatiosta. (Moberg & Savolainen 2009, 81.) Kuitenkin Saloviita (2012) viittaa UNESCON kantaan integraation kustannuksista *"On halvempaa perustaa ja ylläpitää yhtä koulujärjestelmää, jossa opetetaan kaikkia lapsia, sen sijaan että luodaan monimutkainen järjestelmä, jossa eri lapsiryhmille on erilainen koulutuksensa"*. Integraation epäonnistuessa on vaarana, että oppilas ei pärjää yhteisössä. Tämä voi aiheuttaa epäonnistumisia, kiusaamista ja häiriökäyttäytymistä. Integroinnin epäonnistuessa oppilas voi viedä toisten tarvitsemaa tukea. (Ikonen & Huttunen 1999, 82–83.)

2.3. Inklusion ja integraation ero

Sanoja inklusion ja integraatio ei ole määritelty tarkasti ja yksiselitteisesti. Tämän vuoksi termejä käytetään sekaisin ja monelle on epäselvää näiden kahden termin välinen ero. Monissa teksteissä ja kirjoissa törmää inklusion kohdalla sanaan integraatio tai perusopetukseen integroidut oppilaat. Saloviita (2009, 4) pohtii käsitteiden perimmäisiä merkityksiä. Sanalla inklusion tarkoitetaan mukaan kuulumista. Sana korostaa yhteenkuuluvuutta ja erilaisuuden hyväksymistä osana ihmisyyttä. Integraatio puolestaan tarkoittaa mukaan ottamista, eli erilaiset ihmiset otetaan "muiden" mukaan. Näin integroidut oppilaat luokitellaan heti erilaisiksi.

Toinen näkökanta inklusion käsitteeseen on integraatioajattelun seuraavalle asteelle vieminen. Inklusion ajatellaan olevan kokonaisvaltaista erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteen sulattamista. Tämä ajattelu on syntynyt uusien integraatioliikkeiden myötä, ihmisten ollessa tyytymättömiä koulutuksen tilaan. Inklusiivisuuden katsotaan lähtevän oppilaiden osallistumisesta perusopetuksen ryhmiin heti alusta asti. Riittävien opetus- ja tukitoimien lisäksi inklusion vaatii koulujärjestelmään mittavia rakenteellisia muutoksia. (Hautamäki 2001, 185.)

Integraatio käsitteellä saatetaan kuvata kouluissa oppilaita, jotka ovat integroituna perusopetuksen ryhmiin joissakin aineissa. Vaikka integraatio voi parhaimmillaan olla inklusiota, halusimme epäselvyyksien välttämiseksi käyttää tutkimuksessamme sanaa inklusion. Inklusion käsitteellä tuomme mukaan osallisuuden, sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation aspektit fyysisen integraation lisäksi.

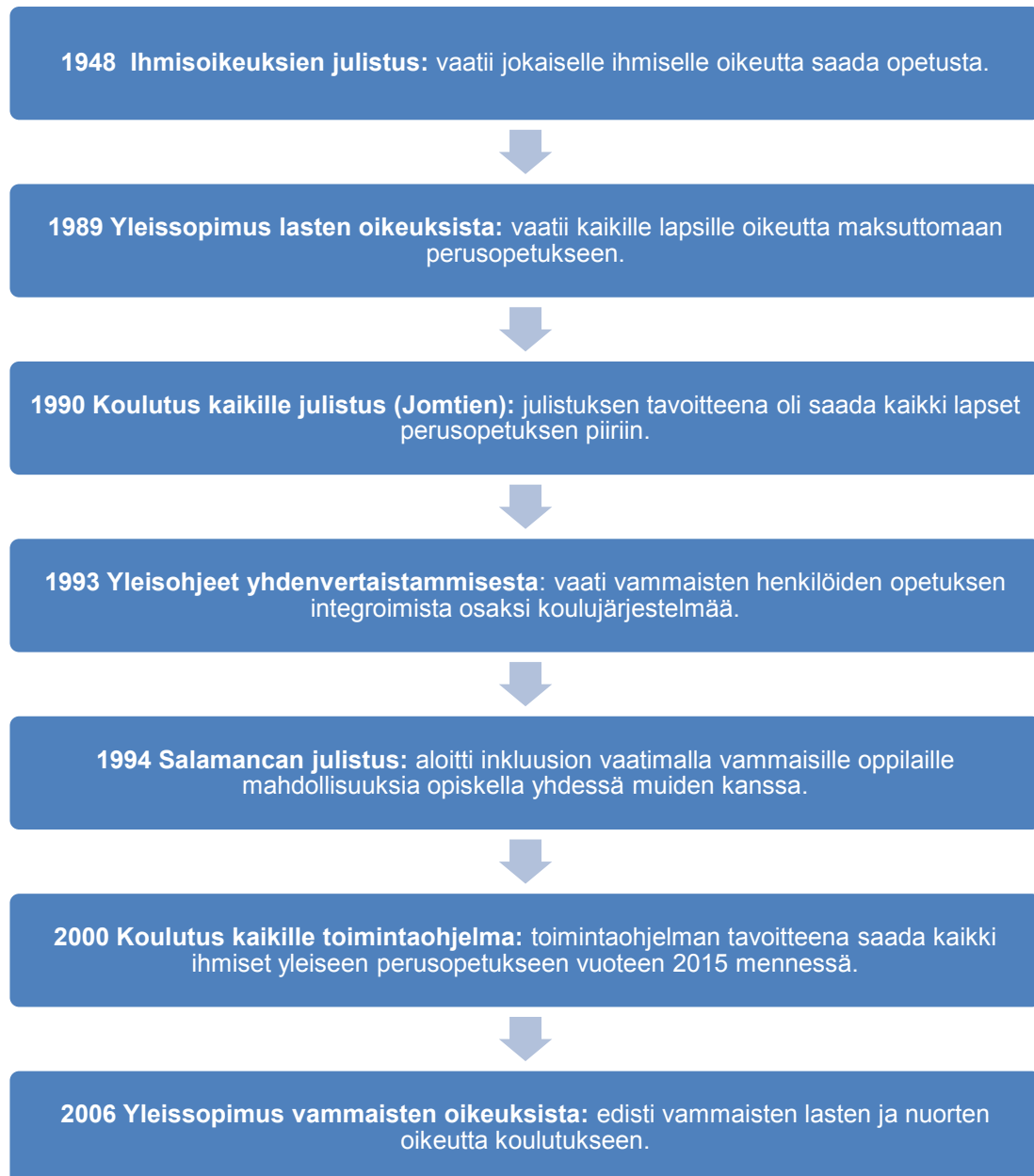
2.4. Lainsäädäntö

Sanaa inklusio ei löydy lainkaan opetusta koskevasta lainsäädännöstä tai asetuksista, kuitenkin monia lakeja ja säädöksiä on säädetty inklusion periaatteiden mukaan. Syksyllä 2016 voimaan astuvassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa se tulee ensi kertaa velvoittavaksi (ks. luku 2.1.1). Ensimmäisiä kertoja suomenkielisessä kirjallisuudessa sanat "inklusio" ja "kaikille yhteinen koulu" on alkanut esiintymään 1990-luvulla (Moberg & Savolainen 2009, 86). Inklusio on melko uusi termi. Sanaa "integraatio", jolla on hyvin samansuuntainen päämäärä, on esiintynyt peruskoulu-uudistuksesta asti.

Suomen perustuslaki (731/1999 6 § 2 mom.) jo itsessään määrittää, että ketään ihmistä ei saa asettaa eriarvoiseen asemaan mistään henkilöön liittyvästä syystä. Suomi on sitoutunut noudattamaan monia kansainvälisiä sopimuksia, mutta vasta vuonna 2007 opetusministeriö linjasi lähikouluperiaatteen: *"Opetusta järjestettäessä selvitetään aina ensin lähikoulun mahdollisuudet erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamiseen. Tällöin arvioidaan myös koulun tarvitsemat resurssit ja tukitoimet, joita menestyksellinen opetus oppilaan oppimisen edistämiseksi edellyttää. Jos tilanearvio osoittaa, että oppilaan tuen tarve on erityisen vaativa, niin ettei opetusta voida järjestää lähikoulussa, opetus tulee järjestää siellä, missä se voidaan toteuttaa oppilaan edun mukaisesti."* (Opetusministeriö 2007, 55–56.)

Suomi on solminut useita kansainvälisiä sopimuksia (kaavio 2), jotka ovat olleet vauhdittamassa inklusiivisen koulun syntyä. Vaikka Suomi on solminut sopimukset, eivät ne kuitenkaan ole täysin toteutuneet sitä huolimatta, että muutoksia niitä kohti on tehty.

Kaavio 2. Suomen solmimat kansainväliset sopimukset, jotka ovat olleet edistämässä inklusiivisen koulun syntyä. (mukaillen Moberg & Savolainen 2010, 87.)



Nykyisin jokaisella lapsella on oikeus tarvitsemiinsa tukitoimiin koulussa (Perusopetuslaki 642/2010 §16). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki muodostuu kolmesta portaasta: *yleisestä, tehostetusta, sekä erityisestä tuesta*. Portaiden tarkoitus on toimia joustavina ja niitä edetään askel kerrallaan ylöspäin, jos tuki ei

ole riittävää. Tuen portailla on pyritty siihen, että ongelmiin voidaan reagoida nopeasti.

Yleinen tuki: Yleistä tukea annetaan usein oppilaan omassa luokassa. Tällä portaalla toimii tuen muotona esimerkiksi eriyttäminen, tukiopetus ja oppilashuolto. Yleiseen tukeen voi liittyä oppilaan tarvitsemat opetukseen osallistumiseen tarvittavat tarpeet, esimerkiksi tulkki tai apuvälineet. Yleisen tuen muodot ovat kaikille oppilaille suunnattuja tuen muotoja ja usein vain väliaikaisia.

Tehostettu tuki: Tehostettuun tukeen siirrytään, kun yleisen tuen tukitoimet eivät ole riittäneet. Tehostetussa tuessa tukitoimet ovat yksilöllisempiä ja voimakkaampia. Tehostetussa tuessa oleva oppilas tarvitsee usein tukitoimia pidempiaikaisesti ja säännöllisemmin. Monesti tukitoimia tarvitaan myös useammalla osa-alueella. Tukimuodot ovat yleensä osa-aikainen erityisopetus ja oppilashuollon palvelut. Tehostetussa tuessa tukitoimet ovat suunniteltu tavoitteellisemmin, tällöin oppilaalle laaditaan pedagogiseen arvioon pohjautuva oppimissuunnitelma. Vastuu pedagogisesta arviosta ja oppimissuunnitelmasta on oppilaan opettajalla, mutta tarvittaessa sen laatimisessa voidaan käyttää myös muita asiantuntijoita.

Erityinen tuki: Erityiseen tukeen siirrytään, kun tehostetun tuen tukitoimet eivät ole olleet riittäviä. Erityiseen tukeen siirryttäessä oppilaasta laaditaan moniammatillisesti pedagoginen selvitys, johon kirjataan syyt erityisen tuen piiriin siirtymiseen. Tähän selvitykseen tulee myös kirjata millaisia tukitoimia oppilaalle on annettu aiemmin. Kun oppilas on saanut pedagogisen selvityksen pohjalta tehdyn erityisen tuen päätöksen, hänelle laaditaan HOJKS, eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Sen tehtävänä on toimia oppilaan tavoitteiden ja tuen järjestämisen työvälineenä. Suunnitelman laadinnan jälkeen sille ei enää tehdä hallinnollisia päätöksiä. Erityisen tuen piiriin kuuluu

muun muassa oppilaat, joilla on yksilöllistettyjä oppimääriä, pidennetty oppivelvollisuus tai muita ongelmia, jotka vaikeuttavat opiskelua. Erityisen tuen päätöksellä opiskelija voi käydä lähikouluun tai oppilaan edun huomioiden esimerkiksi erityiskoulua. Erityisen tuen päätöstä on veloitettu tarkastamaan 2. ja 7.-luokan jälkeen. (Tuen portaat, Sarlin & Koivula 2009, 28–31.)

3. LUOKANOPETTAJIEN JA REHTOREIDEN TOIMENKUVASTA

Koulujen muutos inklusiivisempaan suuntaan lähtee koulun henkilökunnasta ja sen halusta toteuttaa inklusiota. Opettajien ja rehtoreiden koulutuksella on suuri merkitys tässä muutoksessa, mutta se vaatii myös jo työssä olevalta henkilökunnalta halua uusiutua ja kehittää toimintaa. Louis ja Miles (1990) ovat löytäneet neljä ominaisuutta, jotka ovat johtaneet koulun johtamiseen tuloksellisesti.

1. *Toiminta ennen suunnittelua.* Koulun kehittämisen merkittävimmät muutokset tapahtuu ilman kirjallisia päätöksiä ja työryhmien kokouksia.
2. *Visioiden luominen toiminnan perusteella.* Muutoksen myötä yksittäiset muutokset alkavat limittyä toisiinsa ja yhteinen visio alkaa hahmottua. Tämä auttaa myös henkilökuntaa tuntemaan olevansa osa muutosta ja näin ollen he sitoutuvat muutokseen.
3. *Koulun oman vision kehittäminen muutosohjelman osaksi.* Koulujen muutos lähtee usein ulkoa tulevista paineista muuttaa koulua uuteen suuntaan. Koulujen tulisi löytää oma tie toteuttaa muutos.
4. *Rehtoreiden syventyminen päivittäiseen muutosjohtamiseen.* Rehtorin tehtävä on havaita ristiriitoja ja pyrkiä löytämään keinoja ratkaista ne.

(Louis & Miles 1990, 200–211.)

Koulujen kehittäminen ja muutos on monien asioiden yhteensovittamista, eikä se tapahdu itsestään. Ulkoa tulevat määräykset ohjaavat ja pakottavat muutokseen. Kuitenkin iso osa muutoksesta lähtee halusta kehittää koulua uuteen suuntaan. Tämän vuoksi avasimme luokanopettajan ja rehtorin työnkuvaa – millaisia osa-alueita muutokseen vaikuttaa. Vaikka kouluissa rehtorit päättävät suurista linjoista, on opettajilla silti todella laajat mahdollisuudet toteuttaa työtään haluamallaan tavalla.

3.1. Rehtorin toimenkuva

Kielitoimiston sanakirja määrittelee rehtorin oppilaitoksen hallinnollisena johtajana (Kielitoimiston sanakirja). Tämä määritelmä kuitenkin ontuu, koska opetushallituksen julkaisemassa rehtoreiden työnkuvan ja koulutuksen määrittämisestä, sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti toteaa rehtorin toimenkuvan määrittämisen alkavan pedagogisesta johtajuudesta. (Opetushallitus 2013, 14). Rehtorin työnkuva on melko monimuotoinen ja rehtorin vastuulla on lopulta kaikki koulussa tapahtuva toiminta.

Rehtoreilla kuten opettajillakin on lailla säädetyt kelpoisuusehdot. Vaatimukset, jotka rehtorin on täytettävä on kirjattu asetukseen opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (Finlex). Perusopetuksessa rehtorin toimeen vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus, opetushallinnon tutkinto tai muulla tavalla hankittu opetushallinnon tuntemus, sekä opetuskielessä erinomainen suullinen ja kirjallinen taito (Finlex).

3.1.1. Rehtori ja johtajuus

Rehtorin johtamistyö jakautuu karkeasti kolmeen eri osa-alueeseen. Työnkuva voi vaihdella kouluissa paljon, riippuen esimerkiksi koulun koosta ja sijainnista. Tietyt osa-alueet kuuluvat aina rehtorin työhön, ainoastaan niiden painottuminen voi vaihdella. Seppäsen (2000, 19–24) mukaan oppilaitoksen johtajan työ muodostuu kolmesta eri johtamisen osa-alueesta: *hallintovastuu*, *oppilaitoksen johtamisvastuu* ja *Ihmisten johtamisvastuu*. Seuraavissa kappaleissa esittelemme, mitä eri vastuualueet pitävät sisällään.

Hallintovastuu: Rehtorin tulee huolehtia, että oppilaitos toimii sille asetettujen periaatteiden mukaisesti. Rehtorin on huolehdittava kaikkien oppilaitosta koskevien määräysten ja sopimusten toteutumisesta. Lisäksi rehtorin tehtävänä on huolehtia oppilaitoksen ja siellä toimivien etuuksista ja oikeuksista.

Oppilaitoksen johtamisvastuu: Rehtorin on huolehdittava, että oppilaitos toteuttaa sille annettua tehtävää ja on osaltaan edistämässä oppilaitoksen mainetta ja uskottavuutta. Säädöksienväljyys antaa rehtorille vapautta toteuttaa johtajuutta hyvinkin persoonallisella otteella, kuitenkin annettujen lakien, säädösten ja määräaikaisten puitteissa.

Ihmisten johtamisvastuu: Tämä osa-alue ei koostu ainoastaan perinteisestä esimies-alainen suhteesta. Siihen sisältyy pyrkimys luoda toimintakulttuuri, jossa ihmiset voivat kokea onnistumisia työssään. Lisäksi ihmisten johtamiseen kuuluvat ryhmät, joihin rehtorilla ei ole esimiesasemaa. Nämä ryhmät kuitenkin tekevät päätöksiä joilla on vaikutusta oppilaitokselle.

3.1.2. Rehtori osana kunnallista toimintaympäristöä

Suomessa rehtorilla on todella paljon valtaa muokata koulun linjoja haluamaansa suuntaan. Valta ja vapaus tuovat kuitenkin runsaasti vastuuta. Koulutuspolitiikan kansalliset linjaukset asettavat raamit rehtorin työlle. Tähän lukeutuu muun muassa yhtenäinen valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma eli OPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman pohjalta kunnat ja kaupungit voivat toteuttaa paikallisia ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia. (Rasila 2000, 29–30.)

Valtio päättää koulutuspolitiikassa kansallisista linjoista, koulutusjärjestelmästä ja siitä millaista liikkumavaraa kunnille annetaan paikallisesti. Kunnan tehtävänä on taas luoda puitteet tälle toiminnalle. Rahoituksesta vastaavat valtio ja kunnat yhdessä, jotta kaikilla kunnilla niiden erilaisuudesta huolimatta olisi mahdollisuudet järjestää tasavertaisesti palveluita. (Rasila 2000, 29–31.) Suomalainen perusopetus on laadukasta ja tasa-arvoista läpi koko Suomen. Tätä pidetään kansainvälisesti yhtenä suurimpana syynä Suomalaiseen koulumenestykseen.

Suomessa kunnilla on paljon valtaa siinä, miten he toiminnan kunnassa järjestävät. Valta tuo myös mukanaan runsaasti vastuuta. Kunnallinen päättäminen tuo mukanaan haasteita siitä, kuka todella tekee oppilaitoksen kannalta merkittävät päätökset. Tämän vuoksi rehtorin tulee tunnistaa ja tiedostaa kuka tärkeitä päätöksiä tekee, sekä miten ja milloin rehtorilla on otollisin aika vaikuttaa yleiseen mielipiteeseen. Rehtorilla tuleeekin olla kyky osata perustella päätösten merkitys ja seuraukset. (Rasila 2000, 29–31.)

Rehtori joutuu usein toimimaan välikätenä kunnan ja koulun välillä. Resursseja jaetaan kunnan taloustilanteen, sekä sen mukaan missä rahoitusta tarvitaan.

Kouluissa voidaan kuitenkin kokea, että riittävää rahoitusta ei ole saatu ja näin ollen koulun velvoitteita ja sille asetettuja odotuksia ei kyetäkään toteuttamaan. Rasilan (2000, 29-31) mukaan rehtorin tulisi olla moniosaaja, joka pystyy tulkitsemaan ympäristöstä tulevia odotuksia. Rehtorille erityisen tärkeää on saada niin työyhteisönsä kuin kunnan päättäjien luottamus.

3.1.3. Pedagoginen johtajuus

Ahonen (2001) mieltää rehtorin roolin muuttuneen 2000-luvulle tultaessa. Rehtoreilla ei ole enää aikaa olla pedagogisia johtajia siinä mielessä, että olisi mahdollista seurata opetusta ja ohjeistaa koulunsa opettajia. Kuitenkin Ahonen kirjoittaa, että vaikka rehtoreiden aika kuluu suurimmalta osalta taloushallinnon parissa. Rehtorit ohjaa kouluja pedagogisesti päätöksillään, arvoillaan ja asenteillaan. (2001, 52–54.) Rehtoreiden työn pedagoginen johtajuus korostuu muuttuvassa koulussa. Rehtoreiden tehtävänä on yhä enemmän luoda uusia toimintatapoja vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Näihin haasteisiin vastaaminen vaatii laadukasta yliopistokoulutusta, jatkuvaa kouluttautumista, sekä täydennyskoulutusta. (Opetushallitus 2012.)

Pedagogista johtajuutta määritellään toimintana, jolla edistetään *”opetustavoitteiden saavuttamista ja opetussuunnitelman toteutumista.”* (Suomala 2002, 13). Rehtoreiden työhön kuuluu lisäksi *”opetussuunnitelmatyö, vuosittaisen työsuunnittelun valmistelu ja toteuttaminen sekä arviointi”*. Opetushallituksen työryhmä katsoo koulun henkilökunnan ohjaamisen limittyvän pedagogiseen johtajuuteen, johon lisäksi kuuluu *”virantäyttö, sijaisuudet, koulutus, työnjako, tuntijako, työhyvinvointi, kehityskeskustelut.”* (Opetushallitus 2013, 14.)

Pedagoginen johtaminen ei ole ainoastaan koulun pedagogisista linjoista päät-

tämistä. Siihen kuuluu koko henkilökunnan pedagogisesta osaamisesta huolehtiminen. Ilman riittävää osaamista ei voida hyödyntää koko henkilökunnan potentiaalia kehitystyössä. (Opetushallitus 2012.) Pedagogisen johtamisen täytyy tapahtua yhteistyössä muun henkilökunnan kanssa. Tämä edellyttää rehtorilta avoimuutta ja todellista halua kuunnella henkilökunnalta tulevia ehdotuksia.

3.2. Luokanopettajan toimenkuva

Kielitoimiston sanakirja määrittelee opettajan seuraavasti *“oppilaitoksessa opetusta antava henkilö”* (kielitoimiston sanakirja). Perusopetuksen opettajia, jotka opettavat useampia oppiaineita kutsutaan luokanopettajiksi (Kielitoimiston sanakirja). Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista määrittelee mitä vaatimuksia tulee täyttää, jotta henkilö on kelpoinen antamaan luokanopetusta. Asetus määrittelee, että henkilöllä tulee olla:

- 1) Kasvatustieteen maisterin tutkinto ja vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset peruskoulussa tai perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot.
- 2) Kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista annetun asetuksen (530/1978) mukaisen kandidaatin tutkinnon, sekä 1 kohdassa tarkoitettut opinnot; tai
- 3) Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa vähintään kolmivuotiseen koulutusohjelmaan perustuvan peruskoulun luokanopettajan tutkinnon.

Kelpoisuus antaa luokanopetusta on myös henkilöllä, jolla on kelpoisuus antaa aineenopetusta perusopetuksessa ja joka on suorittanut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Tämä ei kuitenkaan koske henkilöä, jonka kelpoisuus aineenopetuksen antamiseen perustuu peruskouluasetuksen (718/1984) 102 §:n 2 momenttiin, sellaisena kuin se on peruskouluasetuksen muuttamisesta annetussa asetuksessa (294/1996), tai saman pykälän 3 momenttiin, sellaisena kuin se on peruskouluasetuksen muuttamisesta annetussa asetuksessa (1174/1992). Jos 1. momentin 3. kohdassa tarkoitettu peruskoulun luokanopettajan tutkinto perustuu kolmea vuotta lyhyempään opiskeluun, henkilö on kelpoinen opettamaan perusopetuksen 1–4 vuosiluokilla tai opetushallituksen määräämän lisäopiskelun suoritettuaan, kuten kolmivuotiseen opiskeluun perustuvan tutkinnon suorittanut. (Finlex)

Suomessa opettajan ammatti on arvostettu ja ammatin katsotaan täyttävän profession tunnusmerkit, jotka ovat autonomia, eettisyys, asiantuntijuus. (Kontu & Pirttimaa 2010, 109.) Työmarkkinoiden, tekniikan ja talouden jatkuva nopea muuttuminen muuttaa eri ammattien välisiä statuksia ja hierarkioita. Ennen hyvin selkeät rajat eri ammattikuntien välillä hämärtyvät ja limittyvät toisiinsa. On yhä tärkeämpää ymmärtää yhteiskunnan dynamiikkaa. (Luukkanen 2004, 50.) Tämän myötä opettajan työ on jatkuvassa muutoksen tilassa. Yhteiskunta ympärillä muuttuu ja samoin käsitys oppimisesta. Opettajan pitäisi pystyä olemaan avoin muutoksille ja päivittämään omaa osaamistaan jatkuvasti. (Kontu & Pirttimaa 2010, 109.)

Luokanopettajan pedagoginen toiminta voidaan nähdä laajana käsitteenä. Patrikainen (1999) määrittelee pedagogiikan kattavan *“kaikkia niitä toimenpiteitä ja organisointoja, joilla opettaja pyrkii oppilaan oppimisen ja ihmisenä kasvamisen edistämiseen asettamiensa tavoitteiden suunnassa.”* (Patrikainen 1999, 74.) Pedagogista toimintaa ohjaa luokanopettajan työssä valtakunnallinen pe-

rusopetuksen opetussuunnitelma, sekä erinäiset koulujen opetussuunnitelmat ja säädökset.

Luokanopettajan toimintaa ohjaa opettajan käyttöteoria. Stenberg (2011) kuvaillee opettajan käyttöteoriaa ammatillisen identiteetin ytimeksi. Opettajan käyttöteoria on ammatillinen viitekehys, joka ohjaa toimintaa. Käyttöteoria on aina henkilökohtainen ja se muodostuu omien kokemusten ja tulkintojen myötä, eikä se ole pysyvä. Käyttöteoria muokkautuu uusien kokemusten myötä ja ajan kuluessa. Opettajan oma henkilökohtainen käyttöteoria voi olla osittain tiedostamatonta ja niin sanottua hiljaista tietoa. (2011, 27–37.) Opettajan työssä on mahdotonta erottaa opettajuus omasta itsestään. Opettajan työ on vahvasti sidoksissa opettajan persoonaan. Monilla kokemuksilla ja omilla arvoilla on vaikutusta siihen kuinka ihminen toimii. Tällainen on osittain tiedostettua, mutta myös tiedostamatonta.

Kansanen (1993, 42–47) jakaa opettajan työn kolmeen osa-alueeseen. Näitä osa-alueita on vaikea erottaa kovin selkeästi toisistaan. Opettajalla on esimerkiksi tietyt oppimis- ja kasvatustavoitteet, mitkä säätelevät opettajan toimintaa.

1. *Opetuksen suunnittelu:* Opetuksen suunnittelu lähtee opetussuunnitelmasta. Nykyisin opettajaa ei nähdä ainoastaan tiedon siirtäjänä, vaan sen toimintaa voidaan katsoa yhteiskunnallisesta perspektiivistä. Opettajan työ näyttäytyy usein välineellisenä koko koulun mittakaavassa. Tästä huolimatta opettaja voi toteuttaa opetustaan vapaasti tiettyjen reunaehtojen sisällä. Opettaja voi rakentaa oman näköisen kokonaisuuden. Ajan saatossa opettajien pedagoginen vapaus on lisääntynyt. Opettajat joutuvat noudattamaan tiettyjä kasvatustavoitteita. Heillä on kuitenkin mahdollisuus omaksua näistä omaan arvomaailmaansa sopivia elementtejä ja muodostaa niistä omaa kasvatustilfilosofiaansa.

2. *Opetustapahtuma*: Opettajan toimintaa säätelee aina kasvatustavoitteet, opetussuunnitelma ja koulun tehtävä. Näiden pohjalta opettaja toteuttaa käytännön opetus- ja kasvatustyötään, jota hän on ennalta suunnitellut kirjallisesti tai mentaalisesti.

3. *Opetuksen arviointi*: Opetustapahtuman jälkeen tai sen aikana opettaja arvioi ja suunnittelee tulevaa toimintaansa. Tässä korostuu opettajan työn erityisluonne, joka perustuu laajaan kokonaisuuteen erilaisia osa-alueita. Tämä vaatii ammattitaitoa, mikä pohjautuu pedagogiselle ajattelulle. Kun opettaja itse luo opetuksen sisällön, hän muuttuu opetuksen sisällön siirtäjästä sen tuottajaksi. Tämä perustuu opettajan osaamiseen ja ammattitaitoon. Pedagoginen osaaminen ja asiantuntemus luo pohjan toteuttaa ja suunnitella opetusta itsenäisemmin.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1. Tutkimuskysymykset

Tutkielmassamme pääkysymys oli *Miten luokanopettajat ja rehtorit kokevat inklusion vaikuttavan työhönsä?* Halusimme, että luokanopettajat ja rehtorit pääsevät kertomaan kokemuksistaan, miten inklusio näkyy heidän päivittäisessä työssään ja koulun arjessa. Alakysymysten avulla pyrimme tukemaan ja saamaan laajempaa näkökulmaa pääkysymykseemme.

1. Millaisia ovat luokanopettajien ja rehtoreiden kokemukset inklusiosta tämän hetken koulussa?

2. Millaisia valmiuksia luokanopettajat ja rehtorit kokevat saaneensa inklusion toteuttamiseen työssään?

3. Millaisia resursseja luokanopettajat ja rehtorit kokevat saaneensa inklusion toteuttamiseen työssään?

4.2. Laadullinen tutkimus

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on tutkimusmenetelmä tai analyysi tapa, josta on riisuttu numero aineistot ja tilastolliset menetelmät pois (Tuomi & Sara-järvi 2002, 74). Melko tuore tutkimusmenetelmä löi itsensä läpi Suomessa 1980-luvun lopulla, jonkinlaisena vastaliikkeenä kvantitatiiviselle eli määrälliselle tutkimukselle (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 7). Laadullisessa tutkimukses-sa analyysiä tulkitaan tutkittavien käyttämien kategorioiden kautta. Määrällises-sä tutkimuksessa analyysiä tulkitaan tutkijan tekemien kategorioiden pohjalta. (Metsämuuronen 2008, 14.) Monet ovat sitä mieltä, että laadullinen ja määrälli-nen tutkimus eivät ole toistensa vastakohtia (Syrjäläinen ym. 2007, 7). Alasuutari (2011) kirjoittaa ”*Voidaan erottaa kaksi tutkimuksen tekemistä tulkitsevaa ideaalimallia: yhtäältä luonnontieteen koeasetelma, toisaalta arvoituksen ratkai-seminen.*” . Hän näkee suuntaukset pikemminkin toisiaan täydentävinä. Mo-lempia tutkimusmenetelmiä voidaan käyttää samassa tutkimuksessa ja tutki-musaineistossa. (2011, 32.) Metsämuuronen (2008, 10) korostaa, että näiden tutkimusmenetelmien välillä on eroja, minkä vuoksi on järkevää valita jompi-kumpi menetelmistä. Lopulta yhteisenä periaatteena on pyrkimys loogiseen to-disteluun. (Alasuutari 2011, 32).

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on suuntaus, jossa yritetään ymmärtää kokonaisvaltaisesti tutkittavaa ilmiötä, ominaisuuksia ja merkityksiä (Jyväskylän yliopisto, Koppa). Analyysissa pyritään rakentamaan sääntöjä tai sääntöraken-teita etsimällä aineistossa toistuvia piirteitä. Aineistosta ei kuitenkaan pyritä löy-tämään karikatyyrejä. Tutkijan tavoitteena on löytää raamit, joiden sisällä ajatus- ja käyttäytymistapoja voidaan ymmärtää oikeassa kontekstissa. (Alasuutari 1993, 32–33.) Laadullisen tutkimuksen keskiössä on tutkittavien näkemys jos-tain tapahtumasta tai ymmärrys jossakin tietyssä ympäristössä tapahtuvasta toiminnasta. Tutkija määrittelee mistä perspektiivistä tutkimusta tarkastelee ja rajaa tutkimusta niin, että selkeä ongelmanasettelu löytyy. Tulee muistaa, että

laadullinen aineisto ei ole tarkka kuvaus todellisuudesta, vaan välittyy tulkintojen ja perspektiivien läpi. (Kiviniemi 2010, 75) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on inhimillisen ymmärryksen ja uuden tiedon lisääminen. Tutkijan on perusteltava tarkoitusperänsä, ei ole yhdentekevää mihin hän perustaa todellisuuskuvansa ja ihmiskäsityksensä. Nämä asiat vaikuttavat siihen, kuinka tutkija kohtaa tutkittavat ja kuinka hän tulkitsee ilmiötä. Tutkimuksen lukijan tulisi ottaa nämä samat asiat huomioon. (Syrjäläinen ym. 2007, 8–9.)

Tutkielmamme on laadullinen tutkimus, koska halusimme selvittää luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksia inklusion toteutumisesta peruskouluissa. Tullevina opettajina meitä kiinnosti, mikä on luokanopettajien ja rehtoreiden kokema todellisuus inklusiosta luokahuoneissa. Ahosen (1994) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on inhimillisen ymmärryksen lisääminen. Se luo tutkimukselle haasteita aineistoa analysoitaessa. Tutkijan pitäisi pystyä tulkitsemaan tuloksia niin, että niistä syntyy luova kokonaisuus. (1994, 8.)

4.3. Fenomenografia

Fenomenografiset tutkimukset ovat suurimmaksi osaksi kasvatustieteellisten ilmiöiden tutkimuksia ja on laadullisena tutkimussuuntauksena melko nuori. Se kehiteltiin alun perin vastaamaan kasvatuksen ja koulutuksen tarpeisiin. Tutkimuksen kohteena on yksiselitteisen tieteellisen totuuden sijaan ihmisen arkiajattelu ja todellisuus. (Häkkinen 1996, 6 ja 16.) Fenomenografisessa tutkimuksessa korostuu tutkittavan ajattelun sisältö ja sen sisällölliset näkökulmat, sekä niiden erot (Niikko 2003, 27–28). Tutkielmamme tavoitteena oli tuoda esiin kokemusten kirjo inklusiosta ja tämän jälkeen verrata onko rehtoreiden ja luokanopettajien vastauksissa eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä.

Fenomenografiassa olennaista on tutkittavan aiemmat kokemukset ja näkemykset, jotka vaikuttavat ihmisen ajatteluun ja merkitysten muodostamiseen. Fenomenografian pohjimmainen tarkoitus on hierarkisoida ja yleistää tutkittavien erilaisia tapoja kokea ja ymmärtää ilmiötä, eli tuoda esiin kokemisen variaatiota. (Niikko 2003, 9–23.) Ei ole olemassa yhtä objektiivista näkökulmaa ja maailmaa. Jokaisella ihmisellä on oma henkilökohtainen todellisuus ja maailma, jonka jokainen ihminen kokee ja ymmärtää omalla tavallaan. Tämä todellisuus on ihmisen kokema todellisuus ja maailma. (Uljens 1996, 103–128.)

Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta. Tutkittava kertoo näkemyksiään ja kokemuksiaan ilmiöstä, joita tutkija analysoi ja tulkitsee. Tutkija pyrkii pääsemään mahdollisimman syvälle tutkittavan kokemuksiin ja näkemyksiin. Tutkijan tehtävänä on eläytyä tutkittavan näkökulmaan ja hänen tapansa ajatella ja toimia. Tutkija pyrkii kuvaamaan tutkittavan kokemuksia tutkittavan näkökulmasta ja sulkemaan oman kokemusmaailmansa sen ulkopuolelle. Tätä toisen asteen näkökulmaa kutsutaan epäsuoraksi menetelmäksi. (Niikko 2003.) Koska kyseessä on tutkijan tulkinta tutkittavan käsityksistä ja kokemuksista, ei tutkimus voi koskaan olla täysin objektiivinen.

Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavan käsityksistä ja kokemuksista tutkittavasta ilmiöstä, ei sen taustoista ja syistä. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei haluta löytää syitä, miksi tutkittavan näkemys on juuri sellainen kuin on. (Häkkinen 1996, 32.) Fenomenografisen tutkimuksen ei pyri antamaan yleistettäviä totuuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tulokset ovat aina tutkittavan ryhmän näkemyksiä ilmiöstä juuri sillä hetkellä ja tässä kontekstissa. Fenomenografisten tutkimusten uusintaminen on lähes mahdotonta. Häkkisen mukaan fenomenografisen tutkimuksen tiedon on tarkoitus tuottaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja kuinka tutkittava ryhmä sen kokee. (1996, 34, 49.) Koulu- ja maailma muuttuu jatkuvasti. Tämän vuoksi tutkielmamme tavoitteena on kuvata inklusiota ilmiönä tämän hetken koulussa tutkittavien näkökulmasta.

Fenomenografisessa analyysissä on lähes mahdotonta erottaa analyysi ja aineisto toisistaan, koska ne limittyvät niin vahvasti toisiinsa. Analyysiprosessi on joustava ja jatkuva, se tulee tehdä järjestelmällisesti ja tarkasti. (Niikko 2003, 32–33.). Tutkijan tulee eläytyä tutkittavan asemaan uudelleen ja pyrkiä näin muodostamaan mahdollisimman hyvä kuva ilmaisujen merkityksestä (Ahonen 1994, 124–125). Analyysin aikana tutkijan tulee pitää mielessä omat ennakkokäsitykset ja asenteet, jotta ne eivät pääse vaikuttamaan asioihin, joita tutkimuksessaan nostaa esiin tai tulkitsee. Larsonin (1986, 37) mukaan tutkijalla tulisi olla selkeästi tiedossa, mitä ilmiötä tutkii ja analysoi, jotta tutkijan on mahdollista löytää ilmiölle olennaiset asiat aineistosta. Tulevina luokanopettajina pystyimme melko hyvin eläytymään opettajien asemaan ja kokemusmaailmaan. Pyrimme pitämään mielessä ennakkokäsityksemme aiheesta. Uskomme onnistuneemme tässä, sillä käsityksemme ilmiöstä muuttuivat tutkimusprosessin myötä.

Fenomenografiassa pyritään kuvaamaan kattavasti tutkittavien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston pohjalta tutkijan muodostamat kuvauskategoriat ovat tutkimuksen päätulos. Kategoriat pyrkivät kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavien erilaisia ajattelutapoja. Nämä kategoriat pyrkivät häivyttämään yksittäisen ihmisen kokemuksen. Tutkijan tehtävänä on muodostaa kuvauskategoriat etsimällä aineistosta ilmiölle olennaiset elementit ja muodostaa näistä elementeistä suurempia kokonaisuuksia. Fenomenografisessa tutkimuksessa yhden tutkittavan käsitykset ovat arvokkaita verrattaessa niitä muiden käsityksiin. (Häkkinen 1996, 33–34.) Analyysissä muodostuneet kategoriat eivät ole suoraan tutkimuksen tulos. Analyysissä tulee löytää laajempia merkityksiä ja tehdä johtopäätöksiä, jotta aineisto ei jää ainoastaan aineiston esittelyksi. Fenomenografiselle tutkimukselle on ominaista siirtyä yksittäisestä yleisempään, eli muodostaa pienemmistä osista laajempia kokonaisuuksia.

Aineisto voidaan kategorisoida ja luokitella eri tavoin riippuen ilmiön luonteesta ja aineistosta. Erilaiset kuvauskategoriat ilmentävät erilaisia keinoja havainnoida todellisuutta. (Uljens 1991, 39.) Kuvauskategoriat muotoutuvat analyysin seurauksena aineiston pohjalta, eikä tutkija voi päättää niitä etukäteen (Häkkinen 1996, 35). Uljens (1989, 47 ja 51) jakaa kuvauskategoriat *vertikaaliseen*, *hierarkiseen* ja *horisontaaliseen* tasoon. *Vertikaalisessa* kuvauskategoriajärjestelmässä kategoriat voidaan asettaa toisiinsa nähden järjestykseen esimerkiksi tärkeyden, yleisyyden tai ajan mukaan. *Hierarkisessa* kuvauskategoriasysteemissä osa käsityksistä voi olla muita kehittyneempiä ja laajempia, jolloin ne järjestetään aineistolähtöisesti (Uljens 1991, 96).

Horisontaalisessa kategoriasysteemissä kaikki kuvauskategoriat ovat tasavertaisia suhteessa toisiinsa, eivätkä ne limity toistensa kanssa. Horisontaalisessa kategorisoinnissa kategorioiden erot löytyvät kategorioiden sisältä. (Uljens 1996, 47 ja 1991, 93.) Tutkielmassamme kuvauskategoriajärjestelmäksi muodostui horisontaalinen kategoriasysteemi. Aineiston analyysissä muodostuneet kategoriat nimesimme alakategorioiksi. Luokittelemalla alakategorioita saimme ylemmän tason kuvauskategorioita, joita kutsumme teemoiksi.

4.4. Aineiston keruu

Tutkielmamme aineisto kerättiin kahdessa osassa. Käytimme tutkimusaineistona luokanopettajilta kerättyä aineistoa. Aineiston keräsimme kandidaatintutkielmaan keväällä 2015, joka käsitteli luokanopettajien kokemuksia inklusiosita. Toinen osa aineistosta, eli rehtoreilta kerätty aineisto on kerätty keväällä 2016. Tutkimusaineiston keruu tapahtui sähköpostitse. Lähetimme tutkimuspyyntöjä ympäri Suomea, koska halusimme mahdollisimman laajan otannan.

Kerätessämme aineistoa luokanopettajilta, lähetimme alakoulujen rehtoreille pyynnön tutkimukseen osallistumisesta, jotka välittivät lomakkeen edelleen koulunsa opettajille. Otimme yhteyttä ensin rehtoreihin, jotta rehtorit voisivat päättää haluavatko he koulunsa opettajien osallistuvan tutkimukseen. Vastausten saaminen osoittautui todella haastavaksi ja saimme monilta rehtoreilta kieltävän vastauksen. Lopulta saimme vastaukset viideltä luokanopettajalta eri puolelta Suomea. Rehtorit olivat aktiivisempia vastaamaan kyselyymme. Uskomme, että pro gradu-tutkielmaan ollaan halukkaampia osallistumaan, kuin kandidaatin tutkielmaan. Tutkielmaamme osallistui kuusi alakoulun rehtoria.

Pyysimme luokanopettajia (LIITE 1.) ja rehtoreita (LIITE 2.) vastaamaan lomakkeeseen, joka sisälsi muutamia taustakysymyksiä kuten työvuodet ja erityispedagogiikan opinnot. Uskoimme, että näillä saattaa olla vaikutusta opettajien näkemyksiin inklusiosta. Luokanopettajille tehdyssä kyselyssä oli seitsemän varsinaista kysymystä ja rehtoreilla kahdeksan, joihin vastaamista tuimme muutamilla apukysymyksillä. Jätimme kysymykset avoimiksi, jotta tutkittavamme voisivat vastata kysymyksiin omin sanoin. Emme halunneet rajoittaa vastaustilalla vastausten laajuutta. Luokanopettajien ja rehtoreiden kyselylomakkeet pyrimme pitämään mahdollisimman samanlaisina kuitenkin erilaiset työnkuvat huomioon ottaen.

4.5. Tutkimushenkilöt

Tutkittaviksi valitsimme tavallisten alakoulujen luokanopettajia ja rehtoreita. Vastaajien sukupuolella tai iällä ei ollut merkitystä. Tutkimukseemme osallistuneista rehtoreista naisia oli neljä ja miehiä kaksi. Luokanopettajista kaikki vastaajat olivat naisia. Tiedostimme, että kyseessä on naisvaltainen ala, joten em-

me odottaneet miesten olevan enemmistössä vastaajissa. Tutkimukseemme osallistuneet rehtorit ja luokanopettajat eivät työskennelleet samoissa kouluissa.

Lähetimme kyselykaavaketta yli 70 kouluun ympäri Suomea. Valitsimme tietoisesti kouluja erilaisista ympäristöistä. Maantieteellisesti onnistuimme saamaan vastaajat laajalta alueelta. Luokanopettajista kaksi oli pääkaupunkiseudulta, kolmas Pirkanmaalta, neljäs Oulun lähialueelta ja viides Tunturi-Lapista. Rehtorit olivat Pirkanmaalta, Kanta-Hämeestä, Rovaniemen seudulta, Jyväskylästä, pääkaupunkiseudulta ja Etelä-Pohjanmaalta.

Kahdella luokanopettajista oli muutamia vuosia työkokemusta, kun taas kokeneimmalla oli melkein kolmenkymmenen vuoden työkokemus. Tähän väliin mahtui kaksi yli kymmenen vuoden työkokemuksen omaavaa opettajaa. Rehtoreista kahdella oli alle kolmen vuoden kokemus rehtorin työstä, kun taas kahdella rehtoreista työkokemusta oli yli 25 vuotta. Kahdella rehtoreista oli hieman alle 10 vuoden työkokemus. Kaikilla rehtoreista oli myös vankka kokemus luokanopettajan tai erityisopettajan työstä.

Kenelläkään luokanopettajista ei ollut erityisopettajan pätevyyttä, vaan kaikilla vastaajilla oli luokanopettajan koulutus. Kaksi luokanopettajista kertoi opiskelleensa erityispedagogiikkaa yliopistossa 25 opintopisteen verran. Kaksi pidemmän työkokemuksen omaavaa vastaajaa kertoi käyneensä joitakin pienimuotoisia koulutuksia inklusiosta, mutta ei mitään huomattavia kokonaisuuksia. Yksi vastaajista kertoi opiskelleensa aiheesta itsenäisesti. Rehtoreista yksi oli koulutukseltaan erityisopettaja ja työskennellyt erityisopettajana seitsemän vuotta. Kahdella rehtoreista oli erityispedagogiikan opintoja 25 opintopisteen verran, loppuilla vain peruskurssin verran. Erityispedagogiikan opintoja tehneiden luokanopettajien ja rehtoreiden suhtautuminen inklusioon ei kuitenkaan eronnut selkeästi muista vastaajista.

Kaikkien vastaajien työkokemus, ikä, opiskelutausta ja maantieteellinen sijoittuminen olivat mielestämme riittävän erilaisia, jotta pystyimme saamaan laajan näkemyksen aiheeseen. Mies luokanopettajalta saatu vastaus olisi täydentänyt aineistoamme. Emme kuitenkaan usko sen vaikuttaneen tutkimuksen tuloksiin, koska rehtoreidenkaan kokemuksissa inklusiosta ei ollut selkeitä eroja miesten ja naisten välillä.

Rehtorit ja luokanopettajat on koodattu lainauksiin tulososiossa, jotta lukijan on helpompi seurata eri vastaajien kokemusten kokonaiskuvaa. Luokanopettajat on merkitty tunnuksella Lo ja vastaajat numeroitu yhdestä viiteen. Rehtoreiden tunnuksena toimii R ja vastaajat on numeroitu yhdestä kuuteen. Esimerkiksi viidennen luokanopettaja vastaajan lainaukset on merkitty tuloksiin tunnuksella Lo3. Eri vastaajilta saatu aineiston määrä vaihteli paljon. Tämän vuoksi emme pyrkineet saamaan kaikilta tutkimushenkilöiltä yhtä paljon lainauksia. Halusimme esitellä kokemusten kirjoja mahdollisimman laajasti.

4.6. Aineiston analyysi ja sen vaiheet

Analyysitavaksemme valikoitui fenomenografinen analyysi, koska olimme kiinnostuneita luokanopettajien ja rehtoreiden erilaisista kokemuksista inklusiosta. Halusimme antaa opettajille ja rehtoreille mahdollisuuden kertoa miten he kokevat inklusion, millainen kokemus ja käsitys heille on ilmiöstä muodostunut. Inklusio on ilmiönä melko uusi ja ennakko oletuksemme oli, että eri-ikäisillä opettajilla saattaa olla hyvin erilaisia kokemuksia. Kokemukset eivät myöskään ole pysyviä, vaan voivat muokkautua ajan kuluessa.

Fenomenografisen analyysin *ensimmäiseen vaiheeseen* kuuluu aineistoon huolellinen tutustuminen, jonka lähtökohtana on tutkimuskysymysten kannalta olennaisien ilmaisujen poimiminen. Näiden ilmaisujen pohjalta muodostetaan laajempia merkitysyksikköjä, joiden avulla muodostetaan laajempia kuvauskategorioita. (Niikko 2003, 32–33.) Tutustuimme aineistoon huolellisesti useaan kertaan ja alleviivasimme aineistosta ilmiölle merkityksellisiä ilmaisuja, esimerkiksi ilmaisun *“ei riittäviä materiaaleja”*. Ilmiöön liittyviä ilmaisuja etsimällä saimme hyvän yleiskäsityksen tutkittavien käsityksistä ilmiöstä. Tässä kohtaa aineistoa käsiteltiin yhtenä aineistona, eikä erillisten tutkittavien käsityksiä otettu huomioon. Tämän jälkeen muodostimme näille ilmaisuille merkitysyksikköjä.

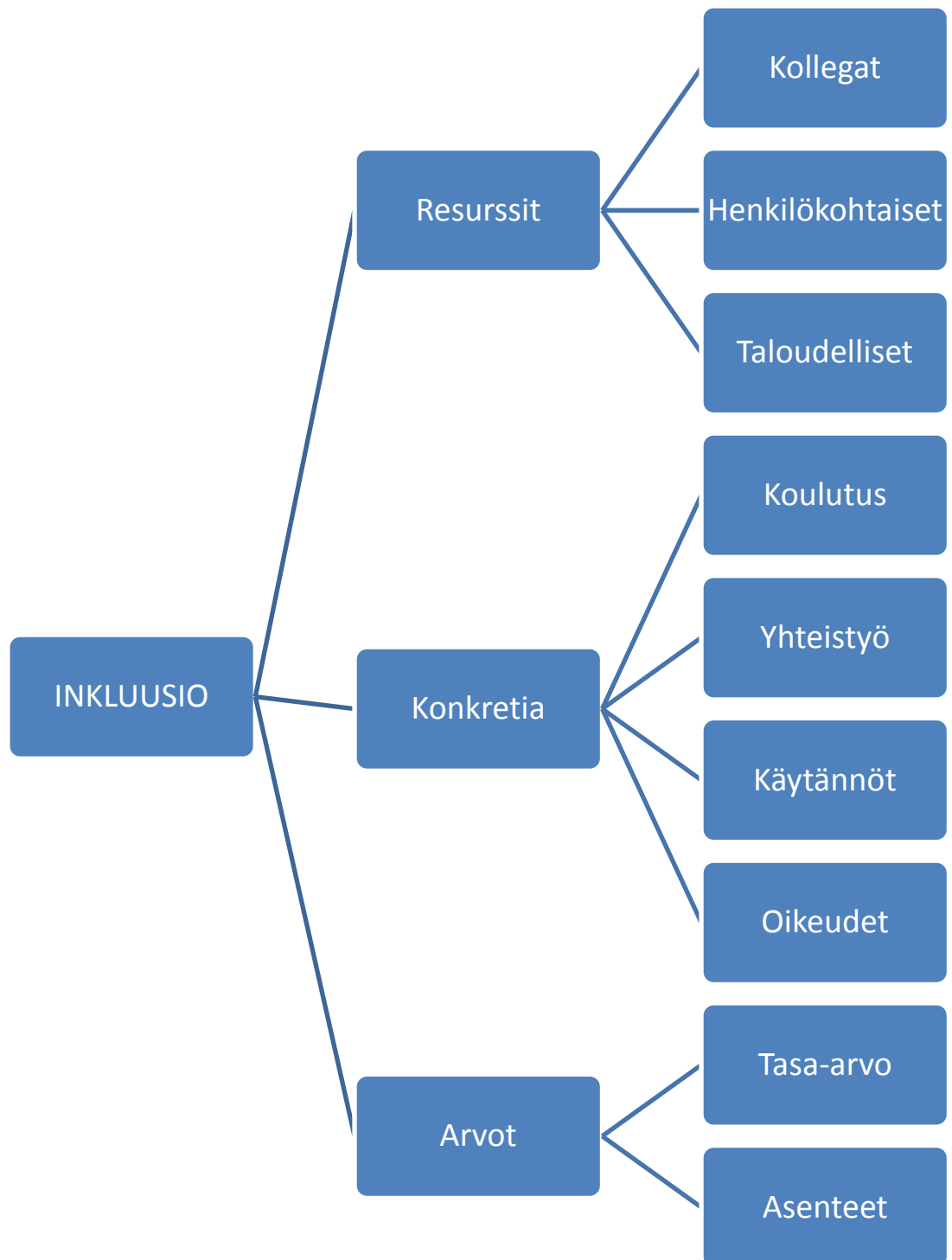
Toisessa vaiheessa merkitysyksikköjä vertaillaan toisiinsa koko aineiston tasolla ja niistä pyritään löytämään yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia, jotta tutkija pystyy muodostamaan niistä kategorioita. Vertailemalla kategorioihin liitettyjä merkitysyksikköjä kategorioiden sisällä ja kategorioita toisiinsa, saadaan muodostettua kategorioiden rajoja ja niiden ominaisuuksia. Nämä kategoriat voivat vielä muuttua analyysiprosessin edetessä. (Niikko 2003, 34–36.) Muotoilimme aineistosta poimimamme ilmaukset merkitysyksiköiksi, esimerkiksi ilmauksesta *“ei riittäviä materiaaleja”* muotoutui merkitysyksikkö *“opetusmateriaali”*. Omassa analyysiprosessissa laitoimme merkitysyksiköt post-it lapuille ja aloimme ryhmitellä merkitysyksikköjä ryhmiin, joilla oli samanlaisia merkityksiä.

Analyysin *kolmannessa vaiheessa* etsitään kategorioiden rajoja ja suhteita toisiinsa. Kolmannen vaiheen tehtävänä on selvittää kategorioiden ominaispiirteitä. Kategoriat järjestetään kuvauskategoria systeemiksi, joka kuvaa kategorioiden suhdetta toisiinsa. Kategoriat yhdistetään tässä vaiheessa takaisin aineistoon ja sieltä poimitaan kategoriaa kuvaavia suoria lainauksia, jotta myös lukija voi ymmärtää kategorioiden ja aineiston suhteen. (Häkkinen 1996, 43–44.) Kolmannessa vaiheessa poimimme tekstistä alkuperäisiä lainauksia, joita esittelemme enemmän luvussa 5. Kolmannessa vaiheessa merkitysyksiköistä muo-

dostettiin alakategorioita, esimerkiksi merkitysyksikkö *“opetusmateriaali”* liitettiin alakategoriaan *“taloudellinen resurssi”*.

Analyysin neljännessä vaiheessa nämä kategoriat pyritään vielä yhdistämään ylemmän tason kategorioiksi, jotka kuvaavat alemman tason kategorioiden yhteyttä toisiinsa. Nämä ylemmän tason kategoriat muodostavat yhteenvedon sen sisällä olevista alakategorioista. Ala- ja ylätason kategoriat muodostavat yhdessä tutkimuksen päätuloksen ja kuvaavat kokemuksen kokonaisvariaation. (Niikko 2003, 36–37.) Tutkimuksemme yläkategoriat muotoutuivat kolmeen kategoriaan, joita kutsumme teemoiksi, esimerkiksi alakategoria *“taloudelliset resurssit”* liitettiin teeman *“resurssit”* alle. Analysoidessamme aineistoa huomasimme, että aineistomme teemat olivat tasa-arvoisia, eikä niistä mitään voinut nostaa toista arvokkaammaksi tai laajemmaksi, joten kuvauskategoriasysteemimme on horisontaalinen.

Muodostimme teemoista ja alakategorioista kategoriasysteemin (kaavio 3). Kaikki teemat ovat keskenään tasa-arvoisessa suhteessa toisiinsa. Teemat ovat resurssit, konkretia ja arvot. Jokainen teema jakautuu alakategorioihin, jotka ovat myöskin tasa-arvoisessa suhteessa toisiinsa nähden. Teeman Resurssit alle kokosimme alakategoriat, jotka kuvasivat aineistosta poimittuja resursseja kuvaavia ilmaisuja. Resurssit jakoutuivat alakategorioihin kollegat, henkilökohdaiset ja taloudelliset resurssit. Teeman Konkretia alle keräsimme konkreettisia asioita, jotka vaikuttavat inklusion toteuttamiseen. Konkretia jakautuu alakategorioihin koulutus, yhteistyö, käytännöt ja oikeudet. Teema arvot taas koostuu abstrakteista käsitteistä, jotka koskevat inklusiota. Arvot jakoutuivat alakategorioihin tasa-arvo ja asenteet.

Kaavio 3: Teemat ja alakategoria

5. LUOKANOPETTAJIEN JA REHTOREIDEN KOKE- MUKSIA INKLUUSIOSTA

5.1. Resurssit

Analyysiä tehdessämme esiin nousi paljon erilaisia resursseja kuvaavia ilmaisuja ja ne olivat kooltaan suurin teema. Resurssien vaikutukset olivat merkittäviä läpi aineiston. Resurssien määrä vaikutti laajasti vastaajien kokemuksiin inklusiosta. Resursseja kuvaavat ilmaukset jakautuivat kolmeen eri alakategoriaan kollegoihin, taloudellisiin ja vastaajan henkilökohtaisiin resursseihin.

Alakategoriaan kollegat saimme erilaisia käsityksiä siitä, miten kollegat nähdään resurssina opettajien ja rehtoreiden työssä. Suurelta osin kollegat nähtiin voimavarana, joihin osa vastaajista koki pystyvänsä turvautumaan halutessaan. Toisena alakategoriانا oli taloudelliset resurssit. Resurssien koettiin vaikuttavan inklusion toteuttamiseen, erityisesti niiden puute. Näytti siltä, että taloudelliset resurssit määrittävät täysin kuinka kokonaisvaltaisesti inklusiivisuutta pystytään toteuttamaan. Kolmantena ryhmänä oli vastaajien henkilökohtaiset resurssit. Tähän alakategoriaryhmään kuului luokanopettajien opetukseen ja sen valmisteluun käyttämä aika, sekä rehtoreiden opetusjärjestelyihin ja koulun johtamiseen liittyvät työt. Alakategoriaan henkilökohtaiset resurssit kuului vastaajien henkiset resurssit. Vaikutti, että luokanopettajien henkilökohtaiset resurssit ovat myös iso osa opettajan työssä jaksamista, kun taas rehtoreiden kokemuksista se ei tullut niin selvästi esille.

5.1.1. Kollegat

Lähes kaikki luokanopettajat kokivat koulu yhteisössä kollegoiden tuen edesauttavan inklusion toteutumista. Ainoastaan yksi luokanopettajista ei vastauksissaan maininnut missään vaiheessa kollegoita tai heidän tukensa vaikutuksia omaan työhönsä. Luokanopettajat kokivat erityisen tärkeäksi etteivät jääneet yksin pohtimaan ongelmiaan, vaan saavat apua kollegoilta tarvittaessa. Kollegat nähtiin resurssina, joka tuki luokanopettajan omaa työssä jaksamista *“Olen saanut erityisopettajalta kollegiaalista tukea, enkä ole koskaan jäänyt ongelmien kanssa yksin. Olen kuitenkin ymmärtänyt, että jokaisessa koulussa ei ole asiat yhtä hyvin.”* (Lo3). Esiin tuli se, että koulun ilmapiiri ja suhtautuminen inklusiioon voi olla hyvinkin erilaista ja se voi vaikuttaa kollegoilta saatuun tukeen.

Useammassa luokanopettajien vastauksissa tuli ilmi kouluavustajien ja erityisopettajien kollegiaalinen tuki resurssina ja voimavarana. On huomioitava, ettei toisia luokanopettajia mainittu erikseen yhdessäkään vastauksessa, kun puhutaan kollegiaalisesta tuesta *“Lisätukea olen parhaiten saanut laaja-alaisilta erityisopettajilta, kokeneilta ohjaajilta sekä pienluokkien tai erityisluokkien opettajilta.”* (Lo5). Pohdimme kokevatko luokanopettajat työkokemuksen, erityisopettajan pätevyyden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelyn olevan välttämätöntä henkilöltä, jolta pyytävät kollegiaalista tukea, eikä välttämättä pelkkä vertaistuki ole riittävää. Yksi opettajista koki yhteistyön, jopa välttämättömäksi *“Koulunkäynninohjaajia ja erityisopettajia tarvitaan luokanopettajan työpareiksi.”* (Lo3).

Kaksi vasta valmistuneista luokanopettajista koki saaneensa negatiivista palautetta Inklusion toteuttamisesta työssään. Inklusiivisuuteen perustuvaa opetusta oli jopa kyseenalaistettu *“Nämä asenne-erot vaikuttavat siten, että joudun itse jatkuvasti perustelemaan omaa toimintaani muille opettajille --. Onneksi on kui-*

tenkin myös niitä, jotka ajattelevat kanssani samalla tavalla ja antavat tukensa toiminnalleni.” (Lo3). Inkluisio on ilmiönä melko uusi ja tämän vuoksi pohdimme, voisiko uudet tavat toimia herättää pelkoa ja hämmennystä muissa opettajissa.

Rehtoreiden vastauksissa kollegiaalisuus näyttäytyi pitkälti yhteistyönä opettajien kanssa *“Eli tiimityöllä on homma kehitetty huippuunsa.” (R5)*. Vastausten välillä oli eroavaisuuksia ja yksi rehtoreista kertoi kokeneensa vastarintaa opettajilta tehdessään muutoksia kohti inklusiota *“Yhteistyö opettajien kanssa on ollut onnistunutta. Toki vastarintaakin on ollut.” (R6)*. Rehtoreiden vastauksissa ei tullut lainkaan esiin kollegiaalisuutta voimavarana omassa työssä, eikä tosia rehtoreita oltu mainittu yhdessäkään vastauksessa.

Rehtoreiden vastauksissa tuli esiin kollegoiden kohdalla esimies - alaissuhde rehtorin ja luokanopettajien välillä. Rehtoreiden kokemusten mukaan koulun arjen pyörittäminen vaatii jatkuvaa sopeutumista uusiin tapoihin. Tämä muutos kuormittaa henkilöstöä *“Opetusjärjestelyt vaativat jatkuvaa hienosäätöä ja isojaakin muutoksia. Muutos rassaa henkilöstöä ja aiheuttaa yllätyksiä.” (R1)*. Rehtorit olivat huolissaan opettajien jaksamisesta muutoksessa. Vastauksista ei tullut ilmi mitään rehtoreiden omista voimavaroista, vaikka yleisen työhyvinvoinnin koettiin vaikuttavan suoraan rehtoriin *“olen huolissani opettajien jaksamisesta yhä pienenevien resurssien ja suurenevien opetusryhmien kanssa. Henkilöstön työhyvinvointi vaikuttaa suoraan rehtoriin.” (R2)*. Yksi rehtoreista nosti esiin tilanteita, joissa joutuu jo virkansa puolesta tukemaan luokanopettajia *“Osallistun jonkin verran oppilasneuvotteluihin. Väkivaltaisissa ongelmatilanteissa joudun usein puuttumaan.” (R5)*.

Opettajien ja rehtoreiden vastausten välillä selkein ero oli, että luokanopettajille kollegiaalisuus näyttäytyi selkeänä voimavarana työssä jaksamisessa. Rehtoreiden vastauksissa toisia rehtoreita ei mainittu lainkaan ja muutenkin kollegiaa-

lisuus näyttäytyi enemmän alainen - esimiessuhteena. Molemmissa ryhmissä yhteistyö työyhteisössä nähtiin positiivisena ja tarpeellisena. Luokanopettajat ja rehtorit olivat kokeneet molemmat vastustusta työssään uusia muutoksia kohtaan.

5.1.2. Taloudelliset resurssit

Luokanopettajien vastauksissa suurimmaksi inklusiota estäväksi tekijäksi osoittautui taloudelliset resurssit. Taloudelliset resurssit löytyivät kaikkien luokanopettajien vastauksista ja ne oli mainittu useissa eri kohdissa. Ainoastaan yksi luokanopettaja koki saaneensa tämän hetkisessä työpaikassaan riittävästi taloudellisia resursseja inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen *“Olen saanut hyvin resursseja omassa työssäni.”* (Lo3). Kyseinen luokanopettaja koki, että riittävillä resursseilla hän on pystynyt luomaan inklusiivisen luokan, jossa jokainen oppilas pystyy opiskelemaan oppilaan parhaan mukaan *“Oppilailla on käytössään havainnollistamisvälineitä, henkilökohtaisia avustajia, osa-aikainen erityisopetus ja opetusjärjestelyt on joustavia. -- . Tämä kaikki on mahdollistanut sen, että kaikki voivat opiskella yleisopetuksen luokassa omassa lähikoulussaan.”* (Lo3). Luokanopettaja mainitsi kuitenkin, että inklusion toteutuminen luokassa ei onnistuisi ilman riittäviä resursseja *“On mielestäni selvää, että tarvitaan myös resursseja. Tämän kaltaisilla resursseilla inklusion toteuttaminen on mielestäni käytännössä mahdollista.”* (Lo3). Loput neljä luokanopettajaa kokivat, että he eivät olleet saaneet riittävästi resursseja inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen ja ettei inklusio toteudu täysin heidän luokassaan.

Taloudelliset resurssit tulivat esille useissa eri asiayhteyksissä esimerkiksi materiaalien, tilojen, kouluavustajien, ja luokkakoon kohdalla *“Resurssit eivät ole olleet riittävät, materiaalia vähän -- joten kaikki tehdään itse alusta asti”* (Lo1).

Liian vähät taloudelliset resurssit koettiin kuormittavina ja opettajan työtä hankaloittavina *“Käytännössä kuitenkin avustajaresurssien niukkuus ja suuret luokkakoot estävät todellisen Inklusiivisuuden toteuttamisen. Oppimisympäristö ja vastaavat materiaaliset resurssit puolestaan voisivat sallia inklusion toteuttamisen.”* (Lo2).

Useampi luokanopettajista koki, että vaatii paljon ponnistelua ja työtä saada oppilaalle hänen tarvitsemansa tuki *“Tarvitaan monia kirjallisia päätöksiä, että oppilaalle saadaan luokkaan henkilökohtainen avustaja. Käsittääkseni myös vanhemmilta vaaditaan päättäväisyyttä, jotta asiat etenevät toivotulla tavalla näitä resurssipäätöksiä tehdessä.”* (Lo3). He kokivat, että pitävät inklusiivista luokkaa tavoiteltavana, mutta riittämättömien resurssien vuoksi eivät sitä voi toteuttaa *“Olisihan se ihanaa, että jokaisessa luokassa voisi olla kaikenlaisia oppioita, mutta tämä vaatii asenteiden lisäksi paljon muutakin. Tarvitaan useampi aikuinen luokkaan, tarvitaan tarpeeksi pieniä opetusryhmiä, jakotunteja ja osaamista kohdata erilaisia oppioita.”* (Lo3). Luokanopettajien mielestä inklusiivinen luokka voi olla rikkaus ja oppilaan parhaaksi, sen oikein toteutuessa.

Kahden luokanopettajan vastauksista tuli ilmi, että inklusiivisuuteen pyritään, koska sen avulla pystytään säästämään, eikä oppilaan etu välttämättä aina toteudu *“Toisaalta yleisopetuksessa on paljon oppilaita, jotka saattaisivat hyötyä osa-aikaisesta tai kokoaikaisesta pienryhmäopetuksesta enemmän kuin Inklusiivisesta opetuksesta, mutta resurssipulasta tai taloustilanteesta johtuen he pysyvät yleisopetuksessa.”* (Lo5). Yksi luokanopettajista kokee, että inklusiivisella luokalla ilman riittäviä resursseja voi olla oppilaiden oppimista haittaavia vaikutuksia *“Koen, että mikäli inklusion toteuttamiseen ei ole riittäviä tukiresursseja, vaikuttaa erityislasten läsnäolo muihin oppilaisiin paljolti negatiivisesti.”* (Lo2). Toinen luokanopettaja kertoo, että inklusioon on päädytty koulujen lakkauttamisten myötä *“Koulumatkojen vaikeutuessa inklusioon päädytään helpommin.”* (Lo4). Inklusiota ei nähdä itsessään arvona, vaan se on seuraus-

ta säästötoimenpiteistä. Tämä ei kuitenkaan ole alkuperäisen inklusiivisen ajattelun tarkoitus.

Rehtorit kokivat taloudellisten resurssien olevan vahvassa yhteydessä henkilökunnan työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin. Lisäksi riittämättömien resurssien koettiin olevan yhteydessä koulun työrauhaan. Yksi rehtoreista koki sen vaikuttavan omaan työssä jaksamiseensa. Taloudellisten resurssien vähyyden koettiin useassa vastauksessa olevan selkeästi esteenä inklusion toteutumiselle ja näin ollen toimien koettiin polkevan oppilaan oikeuksia *“aiemmin oli erityisryhmiä, nykyään halutaan kaikkien saavan opiskella omassa lähikoulussa, vaikka se ei lapselle soveltuisikaan”* (R2).

Rehtoreiden vastauksissa tuli esiin, että joskus inklusion varjolla kunnissa tehdään säästötoimenpiteitä *“Heikkoutena on väärin tulkittuna halvat pikavoitot: perusopetuksessa kunnat säästävät inklusion nimissä sijoittamalla oppilaat yleisopetuksen ryhmiin ilman riittäviä tukitoimia.”* Yksi rehtoreista totesi myös, että *“kyllä tästä ihan viime vuosina on alettu puhua yhä enemmän ja enemmän, kun pienryhmiä lakkautetaan”* (R1). Toinen rehtori kertoi *“emme ole saaneet mitään resursseja kyseiseen aiheeseen liittyen”* (R2). Riittävien resurssien koettiin mahdollistavan inklusion toteuttamisen *“Resurssit ovat olleet erityisopetuksen liittyviä esim. tuntikehys ja avustajat. Siinä koulussa, jossa inklusiota on ollut resurssit ovat olleet riittävät.”* (R6).

Kolme rehtoreista koki inklusion toteuttamisen ilman riittäviä resursseja polkevan oppilaan oikeuksia laadukkaaseen opetukseen *“toteutuuko lapsen etu, jos hänet sijoitetaan omaan lähikouluun, vaikka se ei hänelle soveltuisikaan eli kuinka paljon raha vaikuttaa asiaan, saako opettaja resursseja lisää?”* (R2). Säästöjen nähtiin olevan suurena syynä osaan tapauksista yhdistää oppilaita erityisopetuksen ryhmistä perusopetuksen ryhmiin. Yksi rehtoreista totesi oppi-

laan siirtymisen kouluasteelta seuraavalle helpommaksi erityiskoulusta, kuin perusopetuksen ryhmistä *“oppilaan tuen rakenteet yläkoulussa toiselle asteelle siirryttäessä olisivat vahvat ent. erityiskouluissa.”* (R3).

Kaksi rehtoreista koki olevansa hankalassa välikädessä ylhäältä tulevien päätösten ja pienenevien taloudellisten resurssien, sekä henkilökunnan jaksamisen, heikkenevän työrauhan ja oppilaiden edun kanssa. Yksi rehtoreista koki joutuvansa tekemään kovasti töitä saadakseen tarvittavia resursseja *“Oppilassijoitteluun ei voi vaikuttaa. Resursseja voi yrittää saada koulunkäynnin tukemiseen.”* (R4). Rehtorit kokivat epävarmuutta muutoksia kohtaan, koska muutoksien vaikutuksia ei pystytä aina etukäteen ennakoimaan *“Koulunkäynninohjaaja, resurssiopettaja. Tilanne vaihtelee vuosittain. Aina ei ole ollut edes ohjaajaa.”* (R4). Rehtorit kokivat, etteivät pysty juurikaan vaikuttamaan ylempää tuleviin päätöksiin. Heidän tehtäväkseen jäi lähinnä suunnitella opetus annettujen raa- mien mukaan parhaaksi katsomallaan tavalla *“rehtori on pieni pelinappula. Hän joutuu ottamaan vastaan sen, mitä tarjotaan, jos ryhmässä on tilaa.”* (R2). Yksi rehtoreista koki, että resursseja jaetaan tasaisesti ja oikeudenmukaisesti. *“koulun resursseja jaetaan tasapuolisesti kotikaupungissa”* (R3).

Rehtorit kertoivat inklusion vaikuttavan heidän kohdallaan opetuksen suunnittelutyöhön nimenomaan resurssien kautta *“opettajakunnan kanssa voimme päättää monesta asiasta koulun tasolla kevään suunnittelussa”* (R3). Yksi rehtoreista kertoo *“Järjestelyjä, oppitunteja sekä resursseja tulee miettiä enemmän.”* (R6). Kaikki rehtorit mainitsivat inklusion lisäävän suunnittelutyön määrää inklusioon pyrittäessä.

Useampi rehtoreista oli huolissaan opettajien jaksamisesta muutoksessa ja sen vaikutuksista koko työyhteisön hyvinvointiin *“olen huolissani opettajien jaksamisesta yhä pienenevien resurssien ja suurenevien opetusryhmien kanssa. Henki-*

löstön työhyvinvointi vaikuttaa suoraan rehtoriin.” (R2). Onko mahdollista antaa laadukasta opetusta, jos luokanopettajat ovat koko ajan jaksamisen äärirajoilla “valitettavasti siten, että ryhmäkoot kasvavat ja vaikeudet lisääntyvät ja tätä kautta vaikutukset heijastuvat työhyvinvointiin” (R2). Useampi rehtoreista mainitsi kasvavien ryhmäkokojen tuovan vaikeuksia luokkien toimintaan.

Kaksi rehtoreista puhui lisääntyneistä resursseista ryhmämuotoiseen erityisopetukseen ja pienryhmäopetukseen inklusion yhteydessä *“Kuntamme on maantieteellisesti laaja ja harvaan asuttu. Perusopetus on jaettu neljään alueeseen. Omalla alueellani ryhmämuotoiselle erityisopetukselle on perustettu viiden vuoden aikana kolme ryhmää ja laaja-alaisen erityisopetuksen resursseja on lisätty n. 20%. Kuntaan on lisäksi perustettu hoidollis-pedagoginen luokka, jonka tavoitteena on kuntouttaa haastavia nepsy-oppilaita. Koulupsykologipalvelut ovat lisääntyneet n. 30% ja koulun sos.työtä on suunnattu ryhmämuotoiseen oppilastyöhön. Toisaalta tarve tukitoimille kasvaa jatkuvasti, mutta suunta on oikea.” (R1). Tämä ei ole inklusiota siinä muodossa, jossa me sen tutkielmassamme määrittelemme. Oppilaat voivat opiskella lähikoulussaan, mutta ovat silti erotettuina omissa ryhmissään, eikä opiskelemassa yhdessä muiden lasten kanssa *“Omassa koulussani on pienryhmä sekä 1.-3.-luokkalaisille, että 4.-6.-luokkalaisille. Niillä pärjätään. Ohjaajakin on: molemmissa pienryhmissä sekä yleisopetuksessa 1 ohjaaja 150 oppilasta kohti. Yleisopetuksen ohjaajaresurssi on liian pieni.” (R5).**

Kaksi rehtoreista mainitsee koulutuksen vaikutukset inklusion toteutumisessa. Nämä tulee esiin taloudellisista resursseista puhuttaessa. Yksi rehtoreista on sitä mieltä, että pienenevien resurssien, kouluavustajien puutteen ja kasvavien vaikeuksien myötä luokanopettajilla pitäisi olla erityisopettajan pätevyys *“Heikkoutena pidän sitä, että useinkaan perusopetusryhmiä ei ole resursoitu kummemmin, esim. ohjaajaresurssilla. Luokanopettajien pitäisi olla myös erityisopettajia. Vahvuus järjestelyssä on se, että pienillä resursseilla huolehditaan*

kaikista oppilaista.” (R5). Näiden järjestelyjen etuna koetaan olevan säästöt, minkä ei pitäisi olla inklusion tavoitteena, ainakaan oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen kustannuksella. Yksi rehtoreista mainitsee, että kunta on järjestänyt hyvää koulutusta, joka on auttanut toimissa kohti inklusiota.

Kaikki rehtorit kokivat vastauksissa inklusion esteeksi taloudelliset resurssit. Tästä johtuvien ongelmien ei kuitenkaan nähty peittoavan täysin inklusion tuomia positiivisia vaikutuksia opetukseen *“heikkoudet erityisoppilaiden opetuksessa, resurssit (aikuiset), suuret luokkakoot, kuntien säästöt; vahvuutena erilaisten ihmisten kohtaaminen, erilaiset opetus- ja oppimiskäytänteet” (R6). Inklusion koettiin tuovan monipuolisuutta opetukseen ja kasvattavan suvaitsevaisuutta. Nämä ovat inklusion keskeisimpiä ajatuksia, joita kirjallisuudessa tuodaan esiin inklusiosta puhuttaessa.*

Luokanopettajien ja rehtoreiden vastaukset taloudellisista resursseista puhuttaessa olivat hyvin samanlaisia. Taloudellisten resurssien riittämättömyyden nähtiin vaikuttavan lähes kaikkeen toimintaan koulussa heikentävästi, aina opetuksen laadusta opettajien jaksamiseen. Kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että riittävillä resursseilla inklusion toteuttaminen olisi mahdollista. Inklusiolla nähtiin olevan paljon positiivisia vaikutuksia oppilaisiin sen oikein toteutuessa. Tällä hetkellä se nähtiin lähinnä säästöintegraationa, eli säästötoimenpiteitä tehdään inklusion varjolla. Luokanopettajien ja rehtoreiden kokemukset olivat taloudellisten resurssien osalta hyvin pitkälle yhtenevät. Kaikista vastaajista ainoastaan yksi luokanopettaja oli sitä mieltä, että oli saanut riittävät resurssit inklusion toteuttamiseen. Kaikissa muissa vastauksissa taloudellisten resurssien nähtiin olevan esteenä inklusion toteutumiselle.

5.1.3. Henkilökohtaiset resurssit

Luokanopettajien vastauksissa on selvästi tulkittavissa, että taloudelliset resurssit olivat suoraan yhteydessä luokanopettajien kokemukseen omien henkilökohtaisten resurssiensa riittävydestä. Taloudellisten resurssien ollessa riittävät, luokanopettajat kokivat pystyvänsä toteuttamaan paremmin inklusiota. Taloudellisten resurssien ollessa puutteellisia, luokanopettaja kokivat joutuvansa tekemään epämiellyttäviä valintoja siitä, mihin omat resurssit on keskitettävä. Luokanopettajat kertoivat oppilasmateriaalin muuttuvan heterogeenisemmäksi. Tämän takia oppilaat tarvitsevat erilaisia tukitoimia, mikä lisää opettajan työtaakkaa ja kuluttaa, sekä luokanopettajan henkilökohtaisia resursseja, että taloudellisia resursseja *“En voi opettaa kaikkia lapsia samalla tavalla ja samoilla välineillä ja samoissa tiloissa--”* (Lo3).

Luokanopettajien henkilökohtaiset resurssit nousivat esille taloudellisten resurssien yhteydessä. Taloudelliset resurssit korreloi suoraan luokanopettajien omien resurssien käyttöön ja niiden riittämiseen. Taloudellisten resurssien riittämättömyys sai luokanopettajat kokemaan, että heidän piti jakaa omia resurssejaan toisille oppilaille enemmän *“-- mikäli inklusion toteuttamiseen ei ole riittäviä tukiresursseja -- -- Opettajan huomio ei riitä kaikille.”* (Lo2). Kaikki luokanopettajat totesivat taloudellisten resurssien luovan puitteet, jonka sisällä luokanopettaja toimii *“Inklusiivisen toiminnan toteuttaminen on kuitenkin vaikeaa käytännön tasolla, mikäli resursseja ei ole tarpeeksi.”* (Lo3).

Luokanopettajat kokivat että, resurssien vähäisyys oli pois perusopetuksen laadusta *“Vähän olisi huojennuksia saanut olla kuormitusta helpottamassa”* (Lo4). Taloudellisten resurssien puutteessa opettajat joutuvat käyttämään resurssejaan hyvinkin erilaisiin asioihin *“Materiaalia vähän -- joten kaikki tehdään itse alusta asti.”* (Lo1). Vaikka taloudellisia resursseja on saatavilla, vaatii inklusio

luokanopettajalta runsaasti panostusta työhönsä *“Oppimisympäristö ja vastaavat materiaaliset resurssit puolestaan voisivat sallia inklusion toteuttamisen. Paljon opettajan omaa vaivannäköä, valmistelua ja suunnittelua se tosin vaatisi.”*(Lo2). Luokanopettajista suurin osa totesi työmäärän lisääntyneen opetustilanteiden suunnittelussa ja toteuttamisessa *“-- koen tekeväni enemmän töitä --”* (Lo3). Vastauksissa ei noussut esiin, että kukaan luokanopettajista olisi kokenut työnsä tekemisen mahdottomaksi resurssien puutteellisuuden tai oman jakamisen takia.

Rehtoreiden vastauksissa henkilökohtaiset resurssit eivät tulleet niin selkeästi esiin. Suurin osa rehtoreista oli enemmänkin huolissaan luokanopettajien jakamisesta riittämättömien resurssien vuoksi *“-- eli kuinka paljon raha vaikuttaa asiaan, saako opettaja resursseja lisää?”* (R2). Yksi rehtoreista toteaa koulun henkilökunnan työhyvinvoinnin vaikuttavan suoraan rehtorin toimintaa, joka osaltaan kuormittaa rehtorin työtä. *“Henkilöstön työhyvinvointi vaikuttaa suoraan rehtoriin.”* (R2).

Rehtoreiden vastauksista tulee selkeästi ilmi, että inklusio lisää työn kuormittavuutta. *“Järjestelyjä, oppitunteja sekä resursseja tulee miettiä enemmän.”* (R6). Vastauksissa mainitaan, että inklusio vaatii joustavuutta ja uudenlaisia järjestelyjä. Muutoksien tekeminen lisää työtä ja vaikuttaa siihen mihin rehtori suuntaa henkilökohtaisia resurssejaan *“Opetusjärjestelyt vaativat jatkuvaa hienosäätöä ja isojakin muutoksia.”* (R1).

Kaikki rehtorit kokivat työrauha ongelmien lisääntyneen inklusion myötä. Kaikki rehtorit kertoivat myös joutuneensa puuttumaan työrauhaongelmiin ja väkivaltilanteisiin *“Työllistää päivittäin työrauha-asioissa ja erilaisten tilanteiden selvittelyssä.”* (R4). Näiden ongelmien koettiin lisäävän työmäärä ja kuormittavan rehtoreiden henkilökohtaisia resursseja *“Väkivaltaisissa ongelmatilanteissa jou-*

dun usein puuttumaan.”(R5) Lisääntynyt työmäärä kuormittaa joko rehtorin työtaakkaa tai saattaa vähentää muuhun työhön käytettävää aikaa.

Kaksi rehtoreista mainitsee, että rehtorilla ei ole vaikutusvaltaa oppilaiden sijoittamisessa. Toinen näistä rehtoreista kertoo *“rehtori on pieni pelinappula. Hän joutuu ottamaan vastaan sen, mitä tarjotaan, jos ryhmässä on tilaa” (R2)*. Kyseinen rehtori kokee olevansa voimaton ylempää tulevien määräysten edessä. Tämä rehtori jatkaa myöhemmin *“varsinkin pienessä koulussa kaikki on hyvin läpinäkyvää ja osin myös lamauttavaa” (R2)*.

Inklusiota ei nähty ainoastaan kuormittavana. Kaksi rehtoreista koki sen tuovan lisää näkökulmia ja uusia ratkaisuja koulu arkeen ja toimintaan, mahdollisuuden toimia luovasti arjen haasteissa *“haasteellisissa tilanteissa koululla on mahdollisuus toimia itsenäisesti ja luovasti” (R3)*. Mahdollisuus toteuttaa omia näkemyksiä työssään luo mielenkiintoa ja motivaatiota omaan työhön. Tällöin rehtorit tuskin kokevat kaiken työn kuluttavan heidän henkilökohtaisia resurssejaan *“Se tuo ja luo uusia näkökulmia koulun arkeen ja oppimisen toteuttamiseen” (R3)*.

Luokanopettajien ja rehtoreiden kokemukset olivat hyvin samankaltaisia. Kaikki kokivat inklusion lisänneen sekä työrauhaongelmia, että työn määrä. Nämä seikat vaikuttavat työssä jaksamiseen ja vastaajien henkilökohtaisten resurssien käyttöön. Molempien vastaajaryhmien työnkuvan huomioon ottaen luokanopettajien vastauksissa korostui pelko miten ylläpitää laadukasta opetusta. Rehtoreiden kokemuksissa korostui lisääntyneet työrauhaongelmat. Kumpikaan vastaaja ryhmistä ei nähnyt inklusiota ainoastaan negatiivisena omien henkilökohtaisten resurssien näkökulmasta.

5.2. Konkretia

Toinen teemoistamme oli konkretia. Perusopetuslaki säätelee lailla, oppilaan oikeudet ja velvollisuudet perusopetuksessa. Vuonna 2010 säädettiin muutoksia perusopetuslakiin ja perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Uudistuksen jälkeen oppilaalla on ollut oikeus saada kolmiportaista tukea omassa lähikouluksaan mahdollisuuksien mukaan. (Opetushallitus 2010, 10–15.) Teeman konkretia alle kokosimme luokanopettajien ja rehtoreiden vastauksista ilmi tulleita konkreettisia asioita, jotka vaikuttavat inklusion toteuttamiseen kouluissa tai ovat lisääntyneet inklusion myötä. Konkretia teema muodostui havainnoista, joita vastaajat olivat kohdanneet päivittäisessä työssään inklusion myötä. Konkretia-teema koostuu neljästä alakategoriasta: koulutus, yhteistyö, käytännöt ja oikeus.

Alakategoriaan koulutus kuuluu kaikki opiskelu ja työkokemus, jotka vaikuttivat vastaajan kokemuksiin omasta osaamisestaan. Alakategoria yhteistyö jakautui kahteen osaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. Alakategoriaan käytännöt kuului konkreettiset toimenpiteet, joissa kuvataan miten inklusio käytännössä näyttäytyy kouluissa. Alakategoriaan oikeudet kuuluu vastaajien kokemukset, joissa puhutaan oppilaan oikeuksista jollakin tapaa.

5.2.1. Koulutus

Koulutus teeman alle lukeutuu yliopisto-opinnot, työssä oppiminen ja opiskelu. Vasta vähän aikaa työssä olleet opettajat kokivat saaneensa hyvin valmiuksia inklusiivisen luokan opettamiseen jo yliopiston peruskursseilta ja erityispedago-

giikan valinnaisista opinnoista “ *Erkkapedan opinnot ovat tarjonneet hyvät teoreettiset valmiudet Inklusiivisuuden toteuttamiseen.*” (Lo2). Vähän aikaa työssä olleet opettajat kokivat opintojen aikana tehdyt opinnot melko teoreettisina, eikä suoraa yhteyttä työelämän vaatimukseen ole ”*Valmiudet ovat tulleet erityispedagogiikan opinnoista. Valmiudet ovat tosin olleet varsin teoreettisia. Käytännön puolesta minulla ei ole kokemuksia.*” (Lo2).

Pitkään opettajana työskennelleet opettajat mainitsivat saaneensa valmiudet inklusiivisen luokan opettamiseen lähinnä itse opiskelemalla ja työkokemuksen kautta ”-- *,lukemalla, itse opiskelemalla, kursseilla,--*” (Lo4). Toinen opettaja kertoo ”-- *työ opettaa eniten.*” (Lo5). Yksi vähän aikaa työssä olleista opettajista mainitsi saaneensa valmiuksia työn kautta “*Valmiudet ehkäpä tulleet työn mukana, työ on opettanut*” (Lo1). Emme saaneet vastauksia siihen, miten työkokemus on vaikuttanut osaamiseen. Onko se antanut eväitä inklusiivisen luokan opettamiseen, kun joka tapauksessa kokemuksella on todella suuri merkitys opettajan työssä. Teoreettisten yliopisto-opintojen jälkeen uudet opettajat ovat usein hieman epävarmoja opetustyössä, ennen kokemuksen karttumista.

Useampi luokanopettaja mainitsi, että opintojen aikana inklusiosta oli puhuttu paljon, mutta se oli antanut hieman vääränlaisen kuvan inklusiosta “*Asiasta toivotettiin koulutuksen aikana melkein jokaisella kurssilla, ja mielestäni koulutus antaa vähän ruusuisen kuvan inklusiosta.*” (Lo3). Yliopisto-opintoja oli pidetty teoreettisina, eikä niiden koettu antanee juurikaan valmiuksia käytännön opetustyöhön. Yksi opettajista koki, että opintojen aikana tehdyt työt olivat olleet eduksi, jotta teorian oli pystynyt yhdistämään käytännön työhön “*Itse koen saaneeni parhaat valmiudet inklusiiviseen opettajuuteen työkokemuksen kautta. Tein paljon sijaisuuksia koko opintojeni ajan ja pystyin peilaamaan yliopistosta saatua teoriatietao suoraan käytäntöön.*” (Lo3). Tämä opettaja mainitsee, että inklusiivinen opettajuus vaatii työtä ja kouluttautumista läpi koko uran “*Uskon,*

että elinikäinen oppiminen on välttämätöntä myös inklusiivisen opetuksen kannalta” (Lo3).

Rehtoreiden saaman koulutuksen riittävyys jakoi vastaajia. Noin puolet vastaajista kertoi opiskelleensa erityispedagogiikkaa yliopistossa. Yhdellä vastaajalla oli taustalla lisäksi erityisopettajan koulutus. Tämä rehtori koki saaneensa hyvät valmiudet inklusiivisen koulun johtamiseen *“rehtoreita koulutetaan hyvin” (R3)*. Sama rehtori kertoi vasta työelämän tutustuttaneet hänet inklusioon *“inklusiivisuus on tullut minulle tutuksi vasta työvuosien aikana” (R3)*. Tietysti on huomiotava, että erityispedagogiikan opinnoista on aikaa ja inklusion olevan suhteellisen tuore ajattelutapa, mikä on todennäköinen syy siihen miksi inklusio on tullut tutuksi vasta työelämässä.

Suurin osa rehtoreista koki ettei koulutus ole ollut riittävää, vaan oppi on saatu työelämässä *“Valmiudet olen saanut itse oppimalla...” (R6)*. Yksi rehtoreista kertoi erityispedagogiikan opinnoista huolimatta työkokemuksen antaneen valmiudet inklusiivisen koulun johtamiseen *“Työ on tekijäänsä opettanut” (R5)*. Suurin osa vastanneista rehtoreista koki käytännön opettaneen inklusiivisuuteen *“-- itse oppimalla ja käytänteitä järjestellen” (R6)*. Yksi vastaaja mainitsi kokeneensa opettajilla olevan huono koulutus inklusiosta. Sama rehtori mainitsi yhteistyön opettajien kanssa. Yksi rehtoreista mainitsi, että kokemuksensa mukaan opettajien koulutus ei ole riittävää inklusiivisen koulun tarpeisiin *“heikkouksena on opettajien koulutus” (R6)*. Tämä rehtori mainitsi tekevänsä yhteistyötä opettajien kanssa.

Luokanopettajat kokivat saaneensa yliopistossa valmiudet inklusiivisuuden toteuttamiseen, toisin kuin rehtorit. Erityispedagogiikan opinnoistaan huolimatta vain yksi rehtori koki koulutuksen olevan riittävää. Tätä voidaan osaksi selittää sillä, että inklusio on aika tuore ajatusmalli ja rehtoreilla on pääsääntöisesti

pitkä työura takana ja aikaa on kulunut yliopisto opiskelusta. Erikoista oli se, että yksi rehtori mainitsee opettajien koulutuksen olevan riittämätöntä inklusiioon. Luokanopettajat itse kuvailivat koulutusta liian teoreettiseksi, mutta eivät riittämättömäksi. Molempia ryhmiä yhdistää kokemus työkokemuksen tärkeydestä. Molemmat ryhmät kertoivat työn tuoman kokemuksen olleen tärkein työkalu inklusion toteuttamiseen.

5.2.2. Yhteistyö

Yhteistyön kohdalla vastaukset jakautuivat selkeästi kahteen osaan. Yhteistyöhön vanhempien kanssa ja yhteistyöhön muiden tahojen kanssa moniammatillisen yhteistyön tiimoilta. Pohdimme miksi muita luokanopettajia, kouluavustajia ja erityisopettajia ei oltu mainittu yhdessäkään vastauksessa yhteistyöstä puhuttaessa. Kollegat oli mainittu ainoastaan tukena, ei lainkaan yhteistyön osalta. Pidetäänkö näitä kahta asiaa samana vai pidetäänkö sitä itsestään selvänä? *“Lisätukea olen parhaiten saanut laaja-alaisilta erityisopettajilta, kokeneilta ohjaajilta sekä pienluokkien tai erityisluokkien opettajilta.” (Lo5).*

Moniammatilliseen yhteistyöhön voi kuulua esimerkiksi yhteistyötä lääkärin, psykologin, toimintaterapeutin tai sosiaalityöntekijän kanssa. Se on nykyisin iso osa opettajan työtä *“Lisäksi teen paljon moniammatillista yhteistyötä eri toimijoiden kanssa.” (Lo3).* Usein kouluissa kokoontuu moniammatillisen yhteistyön ryhmä, jossa ratkotaan koulussa ilmenneitä ongelmia. Inklusion myötä, tämä yhteistyö on lisääntynyt luokanopettajien kohdalla *“Konkreettisella tasolla inklusio näkyy myös siten, että olen jatkuvasti yhteyksissä vanhempiin, käyn monissa moniammatillisissa palaverissa, olen yhteydessä terapeuttien kanssa, teen kirjallisia töitä (oppimissuunnitelmat, pedagogiset arviot, HOJKSien päivitykset jne.) --” (Lo3).*

Luokanopettajan työhön kuuluu aina yhteistyö vanhempien kanssa. Usein opettajan ja huoltajien välinen yhteistyö on erityisen aktiivista silloin, kun oppilaalla on ongelmia koulunkäynnin kanssa *“Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on tiivistä.”* (Lo3). Yksi luokanopettajista mainitsee, että yhteistyön on oltava aktiivista ja vanhempien päättäväisiä, jotta inklusio toteutuu. Uskomme tämän johtuvan tämänhetkisestä taloustilanteesta *“Tarvitaan monia kirjallisia päätöksiä, että oppilaalle saadaan luokkaan henkilökohtainen avustaja. Käsittääkseni myös vanhemmilta vaaditaan päättäväisyyttä, jotta asiat etenevät toivotulla tavalla näitä resurssi päätöksiä tehdessä.”* (Lo3)

Rehtoreiden vastauksissa ei mainittu juuri lainkaan yhteistyötä muiden tahojen kanssa. Lähinnä yhteistyö koulun henkilökunnan kanssa koettiin lisääntyneen inklusion myötä. Oli yllättävää, että “yhteistyö” käsite ei noussut esille enempää rehtoreiden vastauksissa. Rehtorin toimenkuvaan kuitenkin liittyy paljon työtä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa moniammatillisen yhteistyön tiimoilta. Yksi vastaaja kertoi osallistuvansa oppilas neuvotteluihin *“Osallistun jonkin verran oppilasneuvotteluihin. -- ”* (R5). Vaikka yhteistyöstä muiden tahojen kanssa ei ollutkaan suoraa mainintaa, niin työskentely kunnallisessa toimintaympäristössä tuli esiin jokaisen rehtorin vastauksissa puhuttaessa taloudellisista resursseista *“Oppilassijoitteluun ei voi vaikuttaa. Resursseja voi yrittää saada koulunkäynnin tukemiseen.”* (R4) ja opetuksen järjestämisestä *“rehtori on pieni pelinappula. Hän joutuu ottamaan vastaan sen, mitä tarjotaan, jos ryhmässä on tilaa.”* (R2).

Rehtoreiden ja opettajien kokemukset erosivat todella paljon toisistaan. Tätä kuitenkin selittää hyvin erilainen työnkuva. Silti molemmissa vastaaja ryhmissä vastaukset oman ryhmän sisällä olivat melko samantyyppisiä, eikä suurta hajontaa ollut. Luokanopettajien kohdalla erikoista oli, että yhteistyöstä puhuttaessa he eivät maininneet toisia luokanopettajia, kouluavustajia tai erityisopettajia.

Opetustyössä on puhuttu paljon yhteistyön lisäämisestä esimerkiksi yhteisopettajuuden kautta. Vastausten perusteella näyttäisi, että ainakin vielä luokanopettajat kokevat tekevänsä työtään hyvin itsenäisesti. Samantapainen kuva tuli esiin myös rehtoreista. Vaikka rehtorin työhön kuuluu paljon kanssakäymistä, ei rehtoreiden vastauksista noussut esiin, että he kokisivat yhteistyön olevan vahvasti osa heidän arkeaan. Pohdimme onko kyse rehtoreiden positiosta koulun työyhteisössä, jossa he johtavat ylhäältä alaspäin. Käsitetäänkö yhteistyö terminä enemmän tasavertaisten toimijoiden välisenä ja tämän takia yhteistyö termi ei nouse esille vastauksissa.

5.2.3. Käytännöt

Luokanopettajien vastauksissa tuli ilmi, että jokaisessa koulussa on erilaiset toimintatavat ja suhtautuminen inklusioon. Osa vastaajista kertoi, ettei inklusio käytännössä toteudu heidän koulussaan *“Inklusiivisuus on terminä ja tavoitteena hieno, mutta nähdäkseni sen toteutuminen nykykoulussa jää vielä paljolti integraation tasolle.”* (Lo2). Yksi luokanopettajista taas kuvaili inklusiivisia käytänteitä, mutta ne olivat kuitenkin enemmän integraatiota, vaikka luokanopettaja tiesi mitä inklusio on. Huomasimme, että luokanopettajat puhuivat epä johdonmukaisesti inklusiosta ja integraatiosta, vaikka kaikki opettajat olivat määritelleet inklusion käsitteen samoin, kuin se tutkimuksessamme oli määriteltä. Pohdittuamme asiaa päättelimme termien merkitysten olevan niin läheisiä, että se johtaa termien sekoittumiseen. Kouluissa pyritään inklusioon, mutta käytäntö jää usein integraation tasolle *“Inklusiivisuus on taustalla vaikuttava ilmiö, joka ei liiemmin näy tai kuulu kouluarjessa.”* (Lo2).

Kahdessa vastauksessa tuli ilmi, että vasta vähän aikaa työssä olleet luokanopettajat tietävät mitä inklusio tarkoittaa, mutta kokevat, että se ei toteudu heidän kouluissaan *“Yksi oppilaistani sai erityisen tuen päätöksen, minkä jälkeen*

*hän siirtyi opiskelemaan koulumme pienryhmään. Sanaa inkluusio tai inklusiivisuus ei juuri kuulu opettajien kokouksissa. Tuntuu, että se on jäänyt sanahelinäksi ja taustailmiöksi.” (Lo2). Vastauksista tuli ilmi, että aiheesta puhutaan kouluissa ja inkluusio on paljon esillä, mutta se ei ole muuttanut koulun opetusjärjestelyjä inklusiiviseen suuntaan *“Sitä kohti kaiketi pyritään, mutta edelleen erityiset lapset opiskelevat pienryhmissä, vaikkakin lähikouluissaan ovatkin”* (Lo2). Erityiskouluja ei tullut esiin yhdessäkään vastauksessa, joka antaa viitteitä lähikouluperiaatteen toteutumisesta *“Lähikouluperiaatteen myötä kaikki ovat opiskelleet lähikoulussaan nyt pari viimeisintä vuotta.”* (Lo2)*

Kahden opettajan vastauksissa heterogeeninen luokka koettiin itsestäänselvyytenä *“Nykyään on myös aika itsestään selvää, että jokaisessa alakoulun luokassa on joitakin tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia, sekä niitä jotka tarvitsevat tukea tunne-elämän vaikeuksiin.”* (Lo3). Yksi pitkään luokanopettajana työskennellyt opettaja kertoo omassa luokassaan olleen aina erilaisia oppilaita ja kaikkien oppilaiden olleen samassa ryhmässä *“Minulla on aina niin vähän oppilaita, joten aina on kaikki olleet samassa ryhmässä”* (Lo1). Tämä opettaja oli ainoa, joka koki, ettei inkluusio ollut lisääntynyt hänen työvuosiensa aikana.

Kaksi luokanopettajista mainitsi, että nykyisin oppilaita pyritään ensin tukemaan omassa luokassa ja vasta näiden yritysten jälkeen oppilas siirretään opiskelemaan pienryhmään *“Mielestäni kuitenkin on niin, että erityisluokalle siirtämisiä alakoulussa tehdään nykyään pidemmän tien kautta. Kolmiportainen tuki edellyttää, että oppilaalle annetaan tukea ensin yleisen ja sitten tehostetun tuen piirissä, eikä oppilasta lykätä erityisluokalle ainakaan heti.”* (Lo3). Nämä lait pyrkivät tukemaan oppilaan opiskelua omassa luokassaan lähikoulussa muiden lasten kanssa. Tulee muistaa, että päätökset eivät ole ainoastaan opettajan mieliteestä kiinni, vaan siihen tarvitaan erinäisiä lausuntoja, joiden perusteella päätöksiä tehdään.

Inklusion toteutumisen nähtiin pohjautuvan vahvasti luokanopettajan omalle kiinnostukselle toteuttaa opetusta, joka sopii heterogeeniselle oppilasryhmälle *“ikävä kyllä näyttäisi kuitenkin olevan vieläkin kouluja, joissa erilaisia oppijoita pidetään jonkinlaisina ongelmina. On opettajia, jotka opettavat tietyllä tyyllillä, joka ei välttämättä sovi kaikille lapsille. Kun lapsi sitten oirehtii jollakin tavalla, ei muutetakaan omia toimintatapoja, vaan haluttaisiin siirtää ”vaikea” lapsi muualle.”* (Lo3). Tämä voi johtua myös siitä, että luokanopettajat kokevat ettei heillä ole valmiuksia opettaa erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevia lapsia. Kaikki luokanopettajat olivat maininneet inklusion toteuttamisen vaativan luokanopettajalta aktiivisuutta, joten osa voi kokea, ettei heillä ole riittävästi aikaa inklusion toteuttamiselle *“On myös niitä, joiden mielestä oppilaat tietysti kuuluvat meidän kouluun, mutta eivät ole itse valmiita tekemään enempää töitä näiden lasten eteen. He haluavat tehdä työnsä tietyllä kaavalla, eivätkä he ole valmiita satsaamaan enempää toisiin lapsiin.”* (Lo3).

Ainoastaan yksi luokanopettaja koki inklusion toteutuvan täysin luokassaan ja kuvaili miten toteuttaa inklusiota *“oppimis tilanteet minun tulee järjestää siten, että jokainen pystyy oppimaan omalla tasollaan ja omalla tavallaan. Jaottelen oppilaita erilaisiin ryhmiin, valmistan erilaisia oppimismateriaaleja, käytän erilaisia havainnollistamisvälineitä jne. Eriytän siis opetustani paljon. Samalla olen luonut luokkaan selkeän struktuurin, joka helpottaa erilaisten oppioiden kouluarkea.”* (Lo3). Nämä toimenpiteet kuvaavat todella tarkasti sitä, kuinka inklusiota voidaan toteuttaa. Hän oli myös ainoa, joka koki saaneensa riittävät resurssit inklusion toteuttamiseen luokassaan.

Saimme vastauksia, joissa inklusio ja heterogeeninen luokan nähtiin ongelmaksi. Luokanopettajat kokivat, että inklusio ei välttämättä ole lapsen ja luokan etu *“Toisaalta yleisopetuksessa on paljon oppilaita, jotka saattaisivat hyötyä osa-aikaisesta tai kokoaikaisesta pienryhmäopetuksesta enemmän kuin Inklusiivisesta opetuksesta”* (Lo5). Yksi luokanopettajista kertoi, että hänen näke-

myksensä mukaan inklusiota usein syytetään ongelmista, joita voi syntyä missä tahansa luokassa, eikä niillä ole tekemistä inklusion kanssa *“Välillä luokassa on tilanteita, joita voi syntyä kaikissa luokissa joissa on erilaisia lapsia erilaisista lähtökohdista. Kotona voi esimerkiksi olla jokin asia huonosti, mikä sitten heijastuu koulutyöskentelyyn. Osa voisi sanoa että inklusiivisessa luokassa häiriötilanteita (käyttäytyminen) on enemmän kuin luokassa, jossa opiskelee vain yleisen tuen piirissä opiskelevia lapsia.”* (Lo3).

Rehtoreiden vastauksista selkeimmin esiin nousi se, että rehtorit kokevat inklusion varjolla tehtävän kunnissa säästötoimenpiteitä. Tämä seikka nousi esiin kaikkien rehtoreiden vastauksista *“Heikkoutena on väärin tulkittuna halvat pikavoitot: perusopetuksessa kunnat säästävät inklusion nimissä sijoittamalla oppilaat yleisopetuksen ryhmiin ilman riittäviä tukitoimia.”* (R1). Lähikouluperiaatteen varjolla oppilaita siirretään lähikouluihin, vaikka koululla ei olisikaan siihen riittäviä valmiuksia. Sen koettiin polkevan jopa oppilaan oikeutta laadukkaaseen opetuksen *“aiemmin oli erityisryhmiä, nykyään halutaan kaikkien saavan opiskella omassa lähikoulussa, vaikka se ei lapselle soveltuisikaan”* (R2). Rehtoreista jokainen mainitsi lähikouluperiaatteen vastauksissaan ja sen koettiin toteutuvan kouluissa *“Näkyy siten, että ”yhteinen koulu” kaikille on toteutunut suomalaisessa peruskoulussa.”* (R5). Vaikka lähikouluperiaate vastausten perusteella toteutui jokaisen rehtorin johtamassa koulussa, sen vaikutukset jakoivat mielipiteitä. Positiivisena nähtiin oppilaan oikeus olla mahdollisimman täysivaltainen yhteisön jäsen. Toisaalta lähikouluperiaatteen koettiin olevan keino säästää, joka ei palvele oppilaan parasta. Kaksi rehtoria kertoi pienryhmien vähentyneen kouluissa *“Pienryhmiä on merkittävästi vähennetty.”* (R4). Suurin osa rehtoreista koki, että taloudelliset resurssit eivät kuitenkaan ole riittäviä, kun oppilaat on siirretty perusopetukseen. Tämä voi johtaa ongelmiin opetuksen laadussa.

“Kuntamme on maantieteellisesti laaja ja harvaan asuttu. Perusopetus on jaettu neljään alueeseen. Omalla alueellani ryhmämuotoiselle erityisopetukselle on perustettu viiden vuoden aikana kolme ryhmää ja laaja-alaisen erityisopetuksen resursseja on lisätty n. 20%. Kuntaan on lisäksi perustettu hoidollis-pedagoginen luokka, jonka tavoitteena on kuntouttaa haastavaia nepsy-oppilaita. Koulupsykologipalvelut ovat lisääntyneet n. 30% ja koulun sos.työtä on suunnattu ryhmämuotoiseen oppilastyöhön. Toisaalta tarve tukitoimille kasvaa jatkuvasti, mutta suunta on oikea” (R1). Rehtori kokee lisääntyneen erityisopetuksen ja resurssien myötä oppilaiden saavan laadukkaampaa opetusta. Toinen rehtori kertoo *“Omassa koulussani on pienryhmä sekä 1.-3.-luokkalaisille että 4.-6.-luokkalaisille. Niillä pärjätään. Ohjaajakin on: molemmissa pienryhmissä sekä yleisopetuksessa 1 ohjaaja 150 oppilasta kohti. Yleisopetuksen ohjaajaresurssi on liian pieni” (R5).* Tämä ei kuitenkaan ole sellaista inklusiota, kuin se kirjallisuudessa määritellään. Sen vuoksi herääkin kysymys miten lapsen paras määritellään ja mitä asioita arvotetaan toisten edelle *“Huolehtimalla siitä, että erityistarpeisten oppilaiden sulauttaminen yleisopetukseen pysyy järkevissä puitteissa, ja erityisopetus huolehtii oppilaasta aina kun se on tarpeen.” (R5).* Vaikka rehtorit määrittelivät inklusion niin kuin se kirjallisuudessa määritellään, osassa vastauksia inklusio jäi kuitenkin integraation tasolle.

Useampi rehtoreista mainitsee inklusion lisääntyneen työvuosiensa aikana *“aluksi kotikaupungissa oli yksittäisiä kouluja joissa toteutettiin inklusiivista opetusta. Nyt koko kaupunki toteuttaa sitä Toimenpide ohjelman mukaisesti (vuodesta 2011 alkaen asteittain)” (R3).* Kunnat ja kaupungit tekevät päätöksiä, joiden avulla koulut pyrkivät kohti inklusiota asteittain. Tämän muutoksen myötä työmäärän koetaan lisääntyneen, mutta muutoksessa nähtiin myös paljon positiivista ja mahdollisuuksia kehittää koulun toimintaa uuteen suuntaan *“kehitämme mielellämme uusia toimintatapoja koulussamme” (R3).* Ilman muutosta on vaikeaa löytää mitään uutta ja toimivaa. Yksi rehtoreista koki, että muutosta inklusiivisempaan suuntaan ei ole tapahtunut, vaikka siitä onkin alettua puhua enemmän *“Inklusiivisuudesta on puhuttu jo 15 v. Muutosta ei juurikaan ole ta-*

pahtunut.”(R6). Toinen rehtori taas kokee, että “Koulussani ei ole inklusiota” (R6). Sama rehtori kokee inklusion olevan mahdollista tarvittaessa “tarpeen vaatiessa hyvin, sillä aikaisemmassa työpaikassani inklusio onnistui hyvin.” (R6). Onkin mielenkiintoista pohtia miksi nykyisessä koulussa ei ole inklusiota vaikka aiemmassa työpaikassa se on toiminut hyvin.

Yksi rehtoreista oli tehnyt listan siitä, kuinka kokee inklusion konkreettisesti näkyvän koulussa *“suurina oppilasmäärinä, heterogeenisena oppilasaineksena, monena eri kotikielenä ja –kulttuurina, peruskoulun jälkeen –lukioon pyrkimisenä (n 60% oppilaista menee lukioon)” (R3). Rehtori kokee inklusion vaikuttavan koulun toimintaan todella monella eri tasolla. Hän kuitenkin jatkaa “nykyisin ajattelen, että inklusio/ monimuotoisuus mahdollistaa monipuoliset toimintatavat enkä haluaisi johtaa koulua ilman tätä” (R3). Useamman rehtorin kokemuk- sista nousi esiin erityisesti uudet toimintatavat, innovatiivisuus opetuksen suunnittelussa ja opetuksessa. Ilman inklusiotakin nämä ovat tärkeitä elementtejä jotta opetus uudistuu.*

Rehtoreiden kokemuksen mukaan suurin inklusion tuoma ongelma on tällä hetkellä työrauhaongelmat luokissa. Näitä ongelmia oli kokenut jokainen rehtoreista. He kertoivat niiden työllistävän lähes päivittäin, sekä heitä itseään, että opettajia. *“Työllistää päivittäin työrauha-asioissa ja erilaisten tilanteiden selvittä- lyssä.” (R4). On kuitenkin hankala vetää suoraa syy-seuraus suhdetta inklusion ja työrauhaongelmien välille. Työrauhaongelmat luokissa voi johtua niin monesta muustakin seikasta.*

Luokanopettajien ja rehtoreiden kokemukset siitä, miten inklusio toteutuu ja näkyy käytännössä kouluissa, olivat pitkälti samansuuntaisia. Ongelmana koettiin inklusion tuomat työrauhaongelmat. Positiivisena nähtiin molemmissa ryhmissä opetuksen monipuolistaminen ja uusien toimintatapojen kehittäminen.

Inklusion nähtiin myös lisäävän suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä. Rehtoreista yksi mainitsi, että hänen johtamassa koulussa ei ole lainkaan inklusiota. Loput rehtorit ja luokanopettajat kokivat inklusion olevan läsnä koulun arjessa jollakin tapaa.

5.2.4. Oikeus

Luokanopettajien kokemukset oikeuksien toteutumisesta poikkesivat toisistaan laajasti. Luokanopettajat kertoivat taloudellisten resurssien vaikuttavan mahdollisuuksiin toteuttaa oppilasta tukevia toimia. Resurssien määrä ja niiden vaikutus tuntui vaihtelevan suuresti luokanopettajien kokemuksissa. Yksi luokanopettajista oli hyvin tyytyväinen saamiinsa resursseihin, joka osaltaan tuki oikeuksien toteuttamista *“Olen saanut hyvin resursseja omassa työssäni. Luokassani toimii jokaisella oppitunnilla kaksi koulunkäynninohjaajaa. -- -- Lisäksi osa oppilaistani käy osa-aikaisessa erityisopetuksessa 1-3 oppituntia viikossa.--Olen saanut erityisopettajalta kollegiaalista tukea, enkä ole koskaan jäänyt ongelmien kanssa yksin.”* (Lo3). Hän tosin toteaa, että asiat ei ole näin hyvin joka paikassa *“Olen kuitenkin ymmärtänyt, että jokaisessa koulussa ei ole asiat yhtä hyvin.”* (Lo3). Toinen luokanopettaja kertoo täysin erilaisesta kokemuksesta *“-- inklusiivisuus ei juuri kuulu opettajien kokouksissa. Tuntuu, että se on jäänyt sanahelelinäksi ja taustailmiöksi --”* (Lo2). Loput luokanopettajista, eli suurin osa oli kokenut asioiden olevan jotain näiden kahden ääripään väliltä *“-- erityisryhmien oppilaat osallistuvat mahdollisuuksien mukaan yleisopetukseen. Toisaalta yleisopetuksessa on paljon oppilaita, jotka saattaisivat hyötyä osa-aikaisesta tai kokoaikaisesta pienryhmäopetuksesta enemmän, kuin Inklusiivisesta opetuksesta, mutta resurssipulasta tai taloustilanteesta johtuen he pysyvät yleisopetuksessa.”* (Lo5)

Oppilaan oikeuksien toteutuminen tuntuu vaativan muutakin kuin luokanopettajan hyvää tahtoa ja taloudellisia resursseja. Yksi luokanopettajista mainitsee oppilaan vanhempien panoksen asioiden eteenpäin menemiseen *“Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on tiivistä.”* (Lo3). Tämän lisäksi luokanopettaja kertoo olevansa yhteydessä muihinkin tahoihin. *“ -- käyn monissa moniammatillisissa palaverissa, olen yhteydessä terapeuttien kanssa, teen kirjallisia töitä --”* (Lo3). Oppilaan oikeuksien toteutuminen on monesta asiasta kiinni. Taloudelliset resurssit näyttivät olevan tärkeä osa, mutta myös muiden tahojen tuki, vanhemmat ja erityisosaajat näyttävät isoa roolia.

Rehtoreiden vastaukset olivat pitkälti samassa linjassa toistensa kanssa *“Jokaisen ihmisen mahdollisimman täysivaltainen yhteiskunnan ja kulloisenkin yhteisön jäsenyys.”* (R1). Vastauksia voisi kuvailla jopa virkamiesmäisiksi, sen verran hyvin vastaukset vastasivat virallista linjaa *“vahvuutena totta kai se, että lapsi saa olla omassa lähikoulussaan omien kavereidensa kanssa.”* (R2). Yksi pitkän työuran omannut rehtori kuvaili muutosta *“Pisimmät koulumatkat olivat tuolloin yli 50 km. Nykyisin suurin osa tuon ajan erityiskoulun oppilaista -- opiskelevat tuetusti kotikouluissa tai ainakin omassa kunnassa.”* (R1) Yhtä rehtoria lukuun ottamatta *“Koulussani ei ole inklusiota.”* (R6) kertoivat rehtorit kouluissa toteutettavan inklusiivisuutta *“aluksi kotikaupungissa oli yksittäisiä kouluja joissa toteutettiin inklusiivista opetusta-- --nyt koko kaupunki toteuttaa sitä--”* (R3). Kuitenkin hieman alle puolet rehtoreista kokivat inklusion varjolla säästettävien varojen oppilaiden kustannuksella *“kunnat säästävät inklusion nimissä sijoittamalla oppilaat yleisopetuksen ryhmiin ilman riittäviä tukitoimia.”* (R1). Yksi rehtoreista ei myöskään ollut täysin vakuuttunut, että pienryhmien poistuminen on aina välttämättä lapsen etu *“toteutuuko lapsen etu, jos hänet sijoitetaan omaan lähikouluun, vaikka se ei hänelle soveltuisikaan”* (R2). Samainen rehtori pohti taloudellisten resurssien vaikutusta oppilaan oikeuksien toteutumiseen ja epäili kustannusten vaikuttavan päätöksiin *“kuinka paljon raha vaikuttaa asiaan”* (R2).

Luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksen mukaan Taloudelliset resurssit vaikuttivat eniten oppilaan oikeuksien toteutumiseen. Vastauksissa oli kokemuksia molemmista ääripäistä. Toiset kokivat saaneensa riittävästi resursseja, jolloin oli mahdollista toteuttaa oppilaiden tarvitsemia tukitoimia. Sekä luokanopettajissa, että rehtoreissa oli vastaajia, jotka kokivat inklusion olevan erottamaton osa heidän työminäänsä. Spektrin toisessa päässä koettiin taloudellisten resurssien olevan niin riittämättömät jopa niin, että oppilaan oikeus hyvään ja laadukkaaseen opetukseen vaarantui. Vastaajien kokiessa taloudelliset resurssit riittämättömiksi nähtiin sen heijastuvan koko opetukseen. Tällöin kaikkien oppilaiden oikeus laadukkaaseen opetukseen koettiin vaarantuvan.

5.3. Arvot

Kolmantena teemana oli arvot. Vastaajat peilasivat inklusiota ja toimintaansa oman arvomaailman kautta. Vastaajien arvomaailma oli vahvasti läsnä vastaajien kokemuksissa läpi aineiston. Arvojen koettiin olevan osa omaa identiteettiä, jonka pohjalta valintoja työelämässä tehdään. Teeman alle kokosimme abstrakteja käsitteitä, jotka nousivat esille vastauksissa. Alakategorioina arvot teemalle muotoutui tasa-arvo ja asenteet.

Tasa-arvo alakategoriaan valikoitui vastaajien kokemuksia tasa-arvoon liittyen. Oletusarvoisesti kaikkia oppilaita tulee kohdella tasavertaisina. Vastaajat kokivat inklusion tuottavan tasa-arvoisempia toimintatapoja erilaisia tarpeita omaaville oppilaille. Tasa-arvon ja inklusion koettiin kulkevan käsi kädessä. Alakategoria asenteet muodostui vastaajien asenteista inklusiota kohtaan. Vastaajien asenteet inklusiosta näyttivät muodostuvan pitkälti sen pohjalta, miten vastaajat olivat kokeneet inklusio toteuttamisen onnistuneen. Työelämässä uudet tavat tehdä asioita kohtaavat monesti vastustusta, joka on luonnollista uusissa

tilanteissa (Virtapuro 2006, 119). Vastustus myös hidastaa muutoksia (Stenvall & Virtanen 2007, 100–101).

5.3.1. Tasa-arvo

Inklusion eräs keskeinen ajatus on, että oppilaiden tasa-arvo toteutuu. Kaikki oppilaat erilaisista tarpeista huolimatta, saavat opiskella omassa lähikoulussaan muiden oppilaiden mukana. Luokanopettajien vastauksissa tuli esille, että tasa-arvo on vastaajien mukaan vahvasti mukana inklusiossa *“Oppilaiden kohteleminen on tasa-arvoista ja kannustavaa.”* (Lo3). Käytännössä tämä näkyi niin, että kaikki oppilaat erilaisuudesta huolimatta saivat opiskella yhdessä. *“Kaikki oppijat voivat opiskella perusopetuksen ryhmissä omassa lähikoulussaan, joskin heidän oppimistaan tuetaan erilaisin keinoin.”* (Lo3). Näkemykset olivat hyvinkin yhtenäisiä eri luokanopettajilla siitä kuinka tasa-arvo toteutuu luokkahuoneissa. *“Hyväksyvä, tasa-arvoinen ja kannustava ilmapiiri ja sitä kautta tulevat onnistumisen kokemukset ruokkivat lapsen itsetuntoa ja sitä kautta myös oppimista. Lapselle näyttäisi olevan tärkeää, että saa opiskella toisten samanikäisten kanssa omassa lähikoulussaan”* (Lo3). Oikeus olla osa omaa lähiyhteisöään nousi esille toisellakin luokanopettajalla *“jokaisella ihmisellä on oikeus saada elää ja käydä koulua omassa asuinympäristössä yhdessä muiden kanssa--”* (Lo4). Yksi luokanopettajista painotti opettajan roolia tasa-arvon toteutumisessa *“Lapset luottavat aikuisiin, ja tietävät että kaikkia kohdellaan tasa-arvoisesti --”* (Lo3).

Kahdella luokanopettajista oli negatiivisia kokemuksia. Lisääntyvä työmäärä sai luokanopettajat kokemaan, etteivät pysty olemaan läsnä kaikille tasa-arvoisesti *“-- samalla luokalla myös lahjakkaita, joihin välttämättä ei enää rahkeet aina riitä --”* (Lo1). Toinenkin luokanopettajista oli kokenut, että toiset oppilaat saavat vä-

hemmän hänen aikaansa kuin toiset *“Opettajan huomio ei yksin riitä kaikille.”* (Lo2). Toisaalta, yksi luokanopettajista koki, että resurssien jakautuminen tasaisesti kaikille ei ole välttämättä päämäärä *“-- oikeudenmukaisuuden jakaminen ei ole tasajakoa --”* (Lo4). Luokanopettajat kokivat, että parhaiten oppilaan tasa-arvoa tukivat oppilaan mahdollisuudet opiskella lähikoulussa, sekä luokassa jossa on erilaisia oppijoita. Ongelmaksi opettajat kokivat ettei aika riittänyt tasaisesti kaikille oppilaille, mutta kuten eräs vastaaja painotti, kaikkien ei tarvitsekaan saada yhtä paljon huomiota opettajalta.

Rehtoreiden kokemuksissa inklusiosta tasa-arvo näyttäytyi lähinnä lähikouluperiaatteen kautta. Rehtorit kokivat, että jokaisella oppilaalla tulisi olla oikeus opiskella omassa lähikoulussaan sen tasavertaisena jäsenenä *“käsitän asian niin, että jokaisella lapsella on oikeus saada itselleen sopivaa opetusta vammasta tai erilaisuudesta tms riippumatta omassa lähikoulussaan”* (R2). Kaksi rehtoreista koki, että tasa-arvoiseen opetukseen kuuluu tukitoimet, joiden avulla oppilaalla on tasavertainen mahdollisuus opiskella perusopetuksen ryhmässä omien valmiuksien mukaan *“Vahvuutena on jokaisen mahdollisuudet oppia niin paljon kuin valmiuksia on. Ehkä tärkeimpänä erilaisuuden oppiminen.”* (R1). Osa rehtoreista kuitenkin koki, että resurssien vähyyden vuoksi olisi pedagogisesti järkevämpää opiskella pienryhmässä tai erityisluokassa *“toteutuuko lapsen etu, jos hänet sijoitetaan omaan lähikouluun, vaikka se ei hänelle soveltuisikaan eli kuinka paljon raha vaikuttaa asiaan --”* (R2).

Kaikki vastaajat kokivat, että lapsen kehityksen kannalta olisi tärkeää, että hän voisi käydä samaa koulua kuin muutkin oman asuinalueensa lapset. Luokanopettajien kokemuksissa tasa-arvosta korostui positiivinen ilmapiiri ja sen vaikutukset oppilaan itsetuntoon ja onnistuneisiin oppimiskokemuksiin. Rehtoreiden kokemuksissa ei ollut lainkaan mainintoja positiivisen ilmapiiri luomisesta luokahuoneisiin ja sen vaikutuksista oppilaiden oppimiseen. Luokanopettajat näkevät inklusion huomattavasti laajempänä ilmiönä, jonka tärkeänä osana on tunne-elämän taidot, sosiaaliset taidot ja oppilaan huomiointi yksilönä

omine tarpeineen. Rehtoreiden vastauksissa saattoi aistia hieman virkamiehille tyypillistä neutraaliutta. Suurelta osin vastauksissa käytiin läpi koululle asetettuja velvoitteita ja inklusio nähtiin lähinnä tapana toteuttaa opetus.

5.3.2. Asenteet

Työelämässä uudet tavat tehdä asioita kohtaavat monesti vastustusta, joka on luonnollista uusissa tilanteissa. (Virtapuro, M. 2006, 119) Vastustus myös hidastaa muutoksia (Stenvall & Virtanen 2007, 100–101). Tämän takia pohdimme kuinka vastaajat ovat kokeneet inklusion vaikuttaneen asenteisiin. Vastauksista nousi esiin kokemukset siitä kuinka inklusio on vaikuttanut vastaajien omiin, sekä oppilaiden asenteisiin.

Luokanopettajien asenteissa nousi esille ikä niin että vähemmän aikaa työssä olleille luokanopettajille inklusio oli itsestään selvä asia luokanopettajan työssä. He kokivat että opettajankoulutus piti inklusiivisen toiminnan sisällään niin, että sitä ei koettu mitenkään erikoiseksi *“Minä koen jotenkin kasvaneeni inklusiiviseen ajatteluun jo koulutuksen aikana...”* (Lo3). Pitempään alalla toimineiden luokanopettajien vastauksissa korostuivat enemmän luokanopettajien omat arvot *“Arvojen ja tahtotilan kulkiessa käsi kädessä pääsee pitkälle.”* (Lo4).

Vähemmän aikaa työssä olleet luokanopettajat kertoivat, että vaikka he olivat valmiita rakentamaan opetustaan inklusion varaan, siihen kuitenkin vaikutti vahvasti työyhteisön asenteet *“Osassa oppilaitoksista suhtaudutaan ”erilaisuuteen” positiivisuuden kautta -- -- näyttäisi kuitenkin olevan vieläkin kouluja, joissa erilaisia oppioita pidetään jonkinlaisina ongelmina.”* (Lo3). Vaikka he suhtautuivat inklusioon hyväksyvästi, eivät hekään ohittaneet arjen realiteetteja *“Oli-*

sihan se ihanaa, että jokaisessa luokassa voisi olla kaikenlaisia oppioita, mutta tämä vaatii asenteiden lisäksi paljon muutakin.” (Lo3). Kokeneempien luokanopettajien vastauksissa ympäristön negatiivinen asenne inklusioon oli tuttua *“28 vuotta sitten -- -- silloin se oli uutta ja pelottavaa niin opettajien kuin vanhempien mielestä”* (Lo4). Luokanopettajat kertoivat kohtaavansa negatiivisia asenteista inklusiota kohtaan vielä nykyäänkin *“Muutamien opettajien mielestä erilaiset oppijat eivät kuulu normaaliin kouluun.”* (Lo3). Luokanopettajien vastauksista oli tulkittavissa, että negatiivisten asenteiden taustalla on haluttomuutta muuttaa omia toimintatapoja *“He haluavat tehdä työtänsä tietyllä kaavalla --”* (Lo3). Pelko työmäärän lisääntymisestä vaikuttaa asenteisiin *“-- eivät ole itse valmiita tekemään enempää töitä--”* (Lo3). Luokanopettajien vastauksista päätellen opettajanhuoneissa käydään paljon keskusteluja siitä, kuinka opetus tulisi hoitaa *“Onneksi on kuitenkin myös niitä, jotka ajattelevat kanssani samalla tavalla ja antavat tukensa toiminnalleni.”* (Lo3).

Luokanopettajat kuvailivat kokemuksiaan oppilaiden asenteista suurelta osin positiivisiksi monella eri tasolla *“Oppilaat oppivat sietämään erilaisuutta paremmin, heillä ehkä helpompi hyväksyä kaikenlaiset ihmiset ja tavat toimia ja oppia”* (Lo1). Monen Luokanopettajan mielestä erityistä tukea vaativat lapset kokivat positiivisesti perusopetuksessa olemisen *“Lapselle näyttäisi olevan tärkeää, että saa opiskella toisten samanikäisten kanssa omassa lähikoulussaan.”* (Lo3). Luokanopettajista yksi kertoi negatiivisesta kokemuksesta *“Kun erityisen tuen päätöksen saanut oppilas siirtyi pienryhmään, tuli luokkaamme paljon parempi työrauha.”* (Lo2). Tässä tapauksessa ongelmana oli ollut taloudellisten resurssien riittämättömyys, ei niinkään oppilaiden asenteet *“-- mikäli inklusion toteuttamiseen ei ole riittäviä tukiresursseja, vaikuttaa erityislasten läsnäolo muihin oppilaisiin paljolti negatiivisesti --”* (Lo2). Yksi Luokanopettajan koki aikuisten esimerkin tärkeyden siihen, kuinka oppilaat tulevat suhtautumaan erilaisuuteen *“-- Inklusio näkyy käytännössä ja asenteissa. Ja lapset aistivat sen. Hyväksyvä, tasa-arvoinen ja kannustava ilmapiiri --”* (Lo3). Vastauksissa korostui, kuinka aikuisten asenteet ja käytänteet heijastuivat oppilaisiin *“Lapset luottavat aikuis-*

siin, ja tietävät että kaikkia kohdellaan tasa-arvoisesti ja jokaiselta vaaditaan hyvää käytöstä.” (Lo3).

Luokanopettajien asenteilla näyttää olevan suuri merkitys siihen, kuinka inklusio toteutuu luokassa ja kouluissa ylipäätään. Kaikki luokanopettajat kokivat inklusion omaksi asiakseen, vaikka yksi luokanopettaja oli kokenut sen vaikuttavan negatiivisesti luokkaan taloudellisten resurssien ollessa riittämättömät. Tämäkin luokanopettaja koki inklusion hyvänä asiana, mutta kokemusten mukaan inklusioon asennoituminen vaihtelee. Negatiivisia asenteita aiheuttaa vanhojen työtapojen kyseenalaistaminen ja pelko lisääntyvästä työmäärästä. Viimeisin pelko ei ole aiheeton, koska luokanopettajat kokevat tekevänsä töitä enemmän inklusion takia. Muutama vastaaja koki inklusion voimaannuttavaksi ja motivaatiota lisääväksi asiaksi. Luokanopettajien asenteet tuntuivat siirtyvän oppilaisiin ja luokan hengen voi katsoa muodostuvan paljolti opettajan esimerkin mukaan.

Rehtoreiden vastauksissa suhtautuminen inklusioon jakoi joukon suurin piirtein kahtia. Ääripäätt olivat kaukana toisistaan, toiset kokivat inklusiivisuuden olevan hyvinkin positiivinen asia *“mahdollistaa monipuoliset toimintatavat enkä haluaisi johtaa koulua ilman tätä” (R3)*, kun taas toisten suhtautuminen oli negatiivinen *“Johtaa usein heikkoon työrauhaan.” (R4)*. Mielenkiintoista oli, kuinka eri tavalla rehtorit voivat kokea saman asian *“Se tuo ja luo uusia näkökulmia koulun arkeen ja oppimisen toteuttamiseen” (R3)*, *“Luokanopettajien pitäisi olla myös erityisopettajia.” (R5)*. Kaikkien rehtoreiden vastaukset eivät kuitenkaan olleet näin selkeästi puolesta ja vastaan. Useimmat rehtoreista näkivät siinä paljon hyvää, mutta myös esiin nousi monia ongelmakohtia *“kaikki samaan kouluun, ei erityisluokkia erityisoppilaiden opetuksessa, resurssit (aikuiset), suuret luokkakoot, kuntien säästöt; vahvuutena erilaisten ihmisten kohtaaminen, erilaiset opetus- ja oppimiskäytänteet” (R6)*.

Kaikki rehtori kokivat inklusion yhtenä tärkeimpänä arvona oppilaan mahdollisuuden olla toimija ja osa omaa lähiympäristöään “--*oppilaan koulumatkat ovat lyhyet ja kaveripiiri on sama*” (R3). Pohdimme, että lähikouluperiaatteen toteutuessa koulujen monimuotoisuus lisääntyy ja tämän myötä erilaisuus arkipäiväistyy niin oppilaiden, kuin koulun henkilökunnankin arjessa “*Erilaisuuden hyväksyminen on lisääntynyt, koska erilaisuus on enemmän läsnä.*” (R1) . Jokainen oppilas pyritään näkemään yksilönä ja hänen oppimisen haasteisiin pyritään vastaamaan yksilöllisesti “*Vahvuutena on jokaisen mahdollisuudet oppia niin paljon kuin valmiuksia on. Ehkä tärkeimpänä erilaisuuden oppiminen.*” (R1).

Puolet rehtoreista mainitsi Inklusion toteutumisen myötä häiriötilanteiden lisääntyneen opetuksessa “*Huonot sosiaaliset taidot omaavat oppilaat häiritsevät koko opetusryhmää.*” (R4). Inklusion koettiin vaativan koko organisaatiolta enemmän “-- *Yhteistyö opettajien kanssa on ollut onnistunutta. Toki vastarintakin on ollut.*” (R6). Rehtoreiden omalla kohdalla työmäärä lisääntyminen tuli muutosten ja asioiden järjestelyn lisääntymisestä “*Opetusjärjestelyt vaativat jatkuvaa hienosäätöä ja isojakin muutoksia. Muutos rassaa henkilöstö ja aiheuttaa yllätyksiä.*” (R1). Vaikka rehtoreiden vastauksissa oli selvää pyrkimystä neutraalisuuteen, oli vastauksissa huomattavissa, että asenne inklusiivisuuteen ei ollut pelkästään positiivinen. Rehtorit kokivat inklusion lisäävän työrauhan heikentymistä.

Luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksissa asenteellinen suhtautuminen inklusioon erosi. Luokanopettajat tarkastelivat inklusiota enemmän oman toimintansa kautta ja se näyttäytyi heille henkilökohtaisena työkaluna. Rehtoreilla suhtautuminen on selkeästi virkamiesmäisempää, koska he katsovat asiaa enemmän hallinnollisesta näkökulmasta. Luokanopettajien suhtautumiseen inklusiota kohtaan vaikutti selkeästi aika yliopisto-opinnoista. Pidempään työssä olleiden asenteet inklusiota kohtaan olivat kriittisempiä kuin vähemmän aikaa työssä olleiden, jotka kokivat inklusion enemmän luonnollisen osana omaa

opettajuuttaan. Rehtoreiden asenteissa inklusiota kohtaan näkyi selkeästi vahvempi vastakkainasettelu inklusion puolesta ja vastaa kuin opettajilla. On syytä ottaa huomioon, että tutkimukseen osallistuneiden määrä on melko pieni ja fenomenografisen analyysin tarkoituksena on kuvata vastaajaryhmän sen hetkisiä kokemuksia inklusiosta. Rehtorit kokivat inklusion vaativan työyhteisöltä jatkuvaa sopeutumista muutoksiin ja tämän koettiin aiheuttaneen negatiivisia asenteita inklusion toteuttamista kohtaan. Huomionarvoista on, että luokanopettajien kokemat negatiiviset asenteet tulivat toisilta luokanopettajilta.

6. TULOSTEN TARKASTELO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1. Tulosten analysointi

Tutkielmassamme lähdimme selvittämään luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksia inklusiosta tämän hetken koulussa. Olimme kiinnostuneita luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksista inklusiosta ja siitä millaisia vaikutuksia inklusiolla on ollut heidän työhönsä. Aineistosta nousi esiin seikkoja, jotka olivat samansuuntaisia kuin ennakkoon odotimme. Ennakkokäsityksistämme poiketen Inklusio näyttäytyi laajempänä ja moniulotteisempänä ilmiönä. Yksi luokanopettajista ja yksi rehtoreista koki inklusion toteutuvan työssään kuten se inklusio kirjallisuudessa määritellään. Aineiston perusteella inklusio näytti jäävän integraation tasolle.

Kollegiaalinen tuki jakoi vastaajat kahteen ryhmään. Luokanopettajat kokivat kollegiaalisen tuen erittäin tärkeäksi voimavaraksi omassa työssään ja edesauttavan inklusion toteutumista. Inklusiivisen luokan opetuksessa opettajien välinen yhteistyö nähdään tärkeänä, sekä luokanopettajien, että kouluavustajien ja erityisopettajien välillä. Opettajat kokevat yhteistyön ja toisen opettajan tuen auttavan työssä jaksamisessa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112.) Kannustavien ja tukevien puheiden lisäksi luokanopettajat olivat kokeneet kielteisiä ja epäileviä kommentteja toteuttaessaan inklusiota. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 114–115) ovat saaneet tutkimuksessaan vastaavia tuloksia. Rehtoreiden kohdalla oli yllättävää, että toisia rehtoreita ei ole mainittu lainkaan vastauksissa, eikä kollegiaalisuutta koettu voimavarana. Rehtoreiden vastauksissa kolle-

gialisuus näyttäytyi yhteistyönä opettajien kanssa, mutta sitä ei nähty samalla tavalla voimavarana kuin luokanopettajien vastauksissa. Pohdimme voisiko tämä johtua rehtorin positiosta työyhteisön johtajana, joka viime kädessä tekee päätökset ja kantaa niistä vastuun.

Kaikki vastaajat kokivat inklusion lisännen työn kuormittavuutta ja määrää. Luokanopettajat kokivat taloudellisten resurssien riittämättömyyden lisäävän työmäärää ja tämän vuoksi joutuvansa tekemään epäoikeudenmukaisia valintoja siitä mihin voimavaransa keskittävät. Ladonlahti ja Naukkarinen (2011) pohivat riittämättömien resurssien ja tukitoimien olevan aiheellinen pelko opettajien työssä jaksamiselle, koska muutenkin työn haasteet ja määrä ovat lisääntyneet (2001, 112–114). Rehtoreiden vastauksissa tuli ilmi, että inklusio lisää työmäärää, se ei kuitenkaan tullut esiin niin vahvasti kuin opettajilla. Rehtoreiden kokemuksissa inklusio työllisti opetusjärjestelyjen ja työrauhaongelmien osalta. Rehtorit olivat huolissaan luokanopettajien jaksamisesta. Rehtori kokivat henkilökunnan työhyvinvoinnin vaikuttavan suoraan rehtoriin. Vaikka vastaajat kokivat työmäärän lisääntyneen, enemmistö koki kuitenkin inklusion rikastuttavan ja tekevän työstä mielekkäämpää.

Kaikkien vastaajien kokemuksissa suurimmaksi inklusion toteutumista määrittäväksi tekijäksi muodostui taloudelliset resurssit. Kaikkien vastaajien mukaan ilman riittäviä tukitoimia inklusion toteuttaminen on vaikeaa, vaikka vastaajilla olisi ollut halua ja tahtoa inklusion toteuttamiseen työssään. Moberg (2001) oli saanut tutkimuksessa pitkälti samoja tuloksia. Hänen tutkimuksessaan opettajat olivat kokeneet, ettei koulut nykyisillä resursseilla pystyy huolehtimaan kaikkien oppilaiden laadukkaasta opetuksesta yhteisissä opetusryhmissä. (2001, 82–95.) Mobergin tutkimuksesta poiketen tutkielmamme vastaajista kaksi koki saaneensa riittävät resurssit inklusion toteuttamiseen. Rehtoreista yksi koki saavansa riittävät resurssit toimia itsenäisesti ja luovasti inklusion periaatteita toteuttaen.

Lisäksi yksi luokanopettajista koki saaneensa riittävästi resursseja inklusiivisuuden toteuttamiseen luokassaan.

Vastaajien mukaan työkokemus on ollut tärkein tapa oppia inklusiivisessa koulussa työskentelyyn. Luokanopettajat eivät olleet saaneet inklusiosta juurikaan lisäkoulutusta. Nämä tulokset poikkesivat Mobergin (2001, 86–89) saamista tuloksista, jossa inklusion edellytyksenä nähtiin nimenomaan opettajien riittävät erityispedagogiikan opinnot ja lisäkoulutus inklusiivisen luokan opettamiseen. Mobergin tutkimuksessa työssäoppimista ei mainittu lainkaan. Rehtoreiden erityispedagogiikan opintojen laajuus vaihteli erityisopettajasta peruskurssin opiskelleisiin, kokemukset opintojen riittävyydestä vaihtelivat. Huomioitavaa on, että erityispedagogiikan opinnoista huolimatta inklusioon oli tutustuttu vasta työelämässä. Tähän saattaa vaikuttaa rehtoreiden suhteellisen pitkä aika yliopisto-opinnoista ja se, että inklusiivisuus on ilmiönä melko nuori. Useampi rehtoreista koki luokanopettajien koulutuksen riittämättömäksi. Vlachoun (1997, 61) mukaan opettajan henkilökohtainen epäily omasta osaamisesta ja kyvyistä, ovat este inklusion toteutumiselle. On väärin vaatia inklusion toteuttamista opettajalta, joka ei siihen itse koe kykenevänsä. Ladonlahti ja Naukkarinen (2001, 112) kuitenkin kokevat pienentyneiden täydennyskoulutusresurssien auttavan opettajia olemaan luovia yhteistyössä ja opetuksen järjestämisessä. Tällainen ei vaadi lisää taloudellisia resursseja eikä lisäkoulutusta, ainoastaan asioiden ajattelemista uudella tavalla.

Yhteistyö jakoi luokanopettajien ja rehtoreiden vastaukset kahtia. Luokanopettajat kokivat moniammatillisen yhteistyön lisääntyneen ja yhteydenpidon vanhempien kanssa tiivistyneen. Tämän yhteistyön lisääntyminen nähtiin positiivisena, eikä sen nähty lisäävän työmäärää. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 112) kuitenkin toteavat, että vanhempien suhtautuminen voi olla kielteistä ja he voivat olla haluttomia osallistumaan yhteistyöhön, joka edesauttaisi inklusion toteuttamista. Opettajalla on suuri rooli vanhempien negatiivisten asenteiden muut-

tamisessa, jotta vanhemmat saadaan mukaan toimimaan yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Suurin osa haastattelemistamme rehtoreista koki yhteistyön koulun henkilökunnan kanssa lisääntyneen inklusion myötä. Yllättävää oli, että vain yksi rehtoreista kertoi osallistuvansa oppilasneuvotteluihin. Olisi voinut olettaa, että rehtorit olisivat puhuneet enemmän moniammatillisesta yhteistyöstä. Työskentely kunnallisessa toimintaympäristössä oli mainittu ainoastaan epäsuorasti. Tähän voi kuitenkin vaikuttaa, että työskentelyä kunnallisessa toimintaympäristössä pidetään itsestään selvänä osana rehtorin työtä. Inklusiiviselle koululle nähdään välttämättömänä moniammatillinen yhteistyö ja yhteistyö vanhempien kanssa. Oppilaiden tukitoimien ja oppimisen tavoitteiden suunnitteluun halutaan apua ja tukea (Sarlin & Koivula 2009, 24–38).

Inklusion toteutuminen kouluissa on hyvin moninaista. Osassa kouluja se toteutuu paremmin ja osassa sitä ei ollut lainkaan. Usein puhuttiin inklusiosta, mutta käytännössä kuitenkin jäätii integraation tasolle. Inklusion toteutuminen käytännössä oli pitkälti kiinni koulun henkilökunnan halusta toteuttaa inklusiota, sekä riittävästä taloudellisista resursseista. Suurin osa rehtoreista mainitsi tekevänsä yhteistyötä koulun henkilökunnan kanssa inklusion toteuttamisessa. O'Brien ja O'Brien (2000, 37) kirjoittavat rehtoreiden kantavan päävastuun koulujen kehittämisestä ja inklusion vaatimien muutosten tekemisestä kouluissa. Rehtoreiden tehtäväksi katsottiin inklusion toteuttamisen suunnittelu kouluissa. Yllättävää oli, että luokanopettajat eivät maininneet rehtoreita mahdollistamassa inklusion toteutumista, vaan kokivat inklusion olevan kiinni taloudellisista resursseista ja heidän omasta tahtotilastaan. Aineistosta ei voi päätellä mistä tämä johtuu. Useat vastaajat kokivat inklusion tuovan haastetta työhön ja kannustavan luovuuteen. Toisaalta luokkien monimuotoisuuden koettiin tuoneen mukanaan työrauhaongelmia, minkä koettiin lisäävän työn määrää. Kaikki vastaajat kokivat, että heidän koulussaan toteutui lähikouluperiaate, mitä pidettiin pääsääntöisesti positiivisena muutoksena. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 9) kirjoittavat voimavarojen yleisopetukseen suuntaamisen ja siellä eriyttämiseen panostamisen vievän inklusiota eteenpäin.

Osa luokanopettajista ja rehtoreista kertoi kokeneensa taloudellisten resurssien riittämättömyyden vaikeuttavan mahdollisuutta toteuttaa oppilaan oikeutta laadukkaaseen opetukseen. Osa vastaajista koki resurssien riittämättömyyden vaarantavan oikeuksien toteutumisen kokonaan. Aineistosta nousi esiin kokemuksia joiden mukaan inklusion varjolla tehtiin suoranaisesti säästötoimenpiteitä. Vlachoun (1997, 31) mukaan taloudellisten resurssien puute saattoi polkea tukea tarvitsevien oppilaiden oikeuksia. Poliittisten päättäjien nähtiin olevan haluttomia sitoutumaan inklusioon ja näin ollen inklusioon ei olla valmiita suuntaamaan sen tarvitsemia resursseja. Toisaalta tutkielmassamme yksi opettajista ja yksi rehtoreista koki saavansa riittävästi taloudellisia resursseja, mutta tällaiset vastaajat olivat selkeästi vähemmistönä. Aineiston perusteella näyttää siltä, että resurssien määrässä on suuria eroja eri alueiden välillä. Valitettavasti vastaajat eivät määritelleet mitä olisi riittävät resurssit. Jäimme pohtimaan millaiset resurssit koettaisiin riittäviksi ja kuinka paljon työntekijän oma tahtotila määrittää inklusion toteutumista. Naukkarinen ja Ladonlahtikin toteavat (2001, 107) *”Tarkoituksenmukainen resursointi on keskeistä onnistuneessa inklusiossa”*. Luokanopettajat kokivat oman itsensä ja toimintansa olevan vahvasti vaikuttamassa siihen kuinka hyvin oppilaan oikeudet toteutuu. Toisin kuin rehtoreilla, joiden vastauksista ei ollut samanlaista henkilökohtaisuuden kokemusta. Tätä osaltaan selittää luokanopettajien ja rehtoreiden toimenkuvan erilaisuus. Rehtoreiden työnkuvaan kuuluu enemmän toiminnan johtaminen, kuin sen toteuttaminen. Luokanopettajat mainitsivat myös koulun ja kodin välisen yhteistyön olevan tärkeä osa oppilaan oikeuksien toteutumista.

Tasa-arvon lähtökohdaksi vastaajat kokivat oppilaan oikeuden opiskella oman lähikoulun tasavertaisena jäsenenä erilaisuudesta huolimatta. Kuitenkin kaksi luokanopettajaa koki, että lähikouluperiaatteen myötä työmäärä oli kasvanut. Lisääntyneen työmäärän vuoksi luokanopettajat kokivat, että eivät voineet jakaa huomiotaan tasavertaisesti oppilaille. Luokanopettajat kokivat positiivisen ja kannustavan ilmapiirin olevan pohja tasa-arvolle ja hyvälle oppimiskokemuksille. Rehtoreiden kokemuksissa ei puhuttu lainkaan koulun ilmapiiristä, joka oli yllät-

tävää. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 96) kertovat erilaisuuden olleen aina yksi syistä ihmisten ulos sulkemiselle ryhmästä. Vaikka syrjinnällä on pitkä historia, se ei kuitenkaan tee syrjinnästä hyväksyttävää osaa ihmisyydessä. Tämä luo haasteen opettajille kiinnittää huomiota omaan arvomaailmaansa. Osa tutkimuksemme rehtoreista koki, että oppilaan tasa-arvo toteutuisi paremmin pienryhmässä, kuin perusopetuksen ryhmässä. Syyksi tälle mainittiin liian vähäiset resurssit. O'Brien ja O'Brien (2000, 29) olivat tutkimuksessaan saaneet samansuuntaisia tuloksia. Tutkimuksessa erityisopetuksen koettiin tarjoavan laadukkaampaa opetusta ja sen vuoksi tukea tarvitsevien oppilaiden olisi syytä opiskella erityistuen piirissä. Opettajat kokivat järjestelystä hyötyvän kaikkien osapuolien.

Luokanopettajien ja rehtoreiden asenteet inklusiota kohtaan olivat erilaisia. Luokanopettajat joiden yliopisto-opinnoista oli vain vähän aikaa suhtautuivat inklusioon luonnollisena osana opettajuuttaan, toisin kuin pidempään työssä olleet. Tällaista jakoa ei löytynyt lainkaan rehtoreiden vastauksista. Luokanopettajien asenteella näytti olevan merkitystä inklusion toteutumiseen, sekä oppilaiden asenteisiin erilaisuutta kohtaan. Rehtoreiden asenteissa inklusiota kohtaan oli paljon hajontaa. Ääripäissä inklusiota pidettiin joko positiivisena tai negatiivisena ilmiönä. Kuitenkin suurin osa vastaajista koki inklusiossa olevan hyviä ja huonoja puolia. Moberg (2001, 93–94) toteaa inklusiivisten arvojen kuten kaikille yhteisen koulun, olevan osa hyväksytyjä opetus tavoitteita Suomessa. Koulujen tulisi tavoitella asenteellista muutosta positiiviseen suhtautumiseen oppilaiden monimuotoisuutta kohtaan. Kouluissa tulisi toimia innovatiivisesti rakentaen uudenlaista opetusta, rakennetta, sekä toimintatapoja. Ilman näitä muutoksia inklusiota on mahdotonta tavoittaa, vaikka asenteellinen muutos olisi jo tapahtunut. Yhteisen koulun kehittäminen vaatii myönteistä asennetta ja uskoa muutoksen mahdollisuuteen. Hallinnolliset muutokset ovat turhia inklusion edistämiseksi, jos koulut ja niiden henkilökunta eivät ole valmiita sitoutumaan ja tekemään töitä yhteisen tavoitteen eteen. Yllätyimme kuinka vahvasti inklusio jakoi tutkielmassamme rehtoreiden mielipiteitä. Luokanopettajien asenteissa inklusio näyttäytyi henkilökohtaisempana arvovalintana, kun taas

rehtorit näkivät inklusion ilmiönä. Mobergin (2001, 92–94) tutkimuksessa myös negatiivisesti inklusioon suhtautuneet opettajat hyväksyivät inklusion ja halusivat tavoitella inklusion syvintä olemusta kaikille yhteisestä koulusta.

6.2. Pohdinta

Olimme yrittäneet tehdä aiemmin kandidaatintutkielmaa molemmat omilla ta-
hoillamme. Eräänä syksyisen iltapäivänä yliopiston kahvilassa tuskailimme kah-
vikupin ääressä tekemättömiä tutkielmiamme. Keskustelun edetessä huo-
masimme tarvitsevämme vertaistukea ja henkilöä, joka saisi jatkamaan eteen-
päin. Tästä alkoi meidän kahden vuoden projektimme. Yhdessä tehdyn opetus-
harjoittelun jälkeen olimme käyneet useita keskusteluja inklusiosta. Tämän
myötä aiheen valinta oli meille luonnollinen. Kandidaatintutkielman valmistues-
sa toukokuussa 2015, koimme yhdessä työskentelyn olleen meille enemmän
voimavara, kuin rasite ja sujuneen saumattomasti. Sen vuoksi koimme itsestään
selväksi, että jatkaisimme myös pro gradu-tutkielmaan yhdessä. Meille jäi vielä
kipinä jatkaa saman aiheen parissa, syventää tietämystämme aiheesta ja saada
siihen laajempaa näkökulmaa.

Yhdessä tekeminen on ollut meille sopiva tapa työskennellä. Olemme käyneet
pitkiä ja antoisia keskusteluja inklusiosta ja kaikesta. Olemme saaneet tukea
toisiltamme epävarmuuden hetkellä ja pakottaneet toisiamme eteenpäin, jos
toisen motivaatio on ollut hetkellisesti vähissä. Yhteistyön tiimoilta olemme ope-
telleet ymmärtämään eriäviä näkemyksiä, sovittamaan niitä omaamme ja oppi-
neet toimimaan toisen erilaisten työtapojen kanssa. Vaikka mielipiteemme ovat
välillä eronneet vahvasti toisistaan, olemme oppineet sovittamaan ajatuksemme
molempia tyydyttäviksi kompromisseiksi. Kokemuksemme perusteella pro gradu-
tutkielman tekeminen yhdessä on ollut positiivinen kokemus, jota voimme suo-

sitella kaikille, jotka kokevat epävarmuutta tutkimuksen tekemisestä. Yhdessä keskustelemalla asiat selkeytyvät ja lähtevä liikkeelle omalla painollaan.

Tutkielmaa aloittaessamme asuimme samalla paikkakunnalla, jolloin pystyimme suunnittelemaan esimerkiksi tutkimuskysymykset ja haastattelulomakkeet yhdessä. Tämä auttoi prosessin hyvään alkuun, jota oli helppo jatkaa vaikka muuttimme eri paikkakunnille. Tutkielmaa tehdessä emme sopineet etukäteen työnjakoa. Jaoin osa-alueita sitä mukaa, kun työmme edistyi. Vaikka meillä molemmilla oli vetovastuu omilla osa-alueillamme, kävimme koko ajan keskustelua siitä millaisista elementeistä sisältö muodostuu. Kun toinen meistä sai jonkin osa-alueen valmiiksi, toisen tehtävänä oli tutustua siihen ja ehdottaa korjauksia.

Pääasiassa käytimme työskentelyyn Skype-puheohjelmaa, jolla keskustelimme. Tekstin luomiseen ja editoimiseen käytimme Googlen docs-ohjelmaa, jolla pystyimme reaaliajassa yhtä aikaa molemmat muokkaamaan ja luomaan tekstiä. Docsin ja Skypen avulla pystyimme seuraamaan ja pohtimaan tutkielman etenemistä. Tekniikka mahdollisti yhteydenpidon lähes päivittäin ja tuntui melkein kuin olisimme työskennelleet yhdessä samassa tilassa. Vaikka koimme etätyöskentelyn todella toimivaksi ratkaisuksi, on todettava että fyysisesti samassa tilassa oleminen helpottaa kommunikaatiota. Koimme yhdessä työskentelyn olevan intensiivisempää, kun tapaamisen järjestäminen piti suunnitella hyvissä ajoin. Tämän vuoksi tuloksien analysoinnin teimme yhdessä fyysisesti samassa paikassa, jotta pystyimme syventymään analyysiprosessiin, käymään keskusteluja ja pohtimaan asioita syvällisemmin. Tutkimuksen tulokset kirjoitimme kokonaan yhdessä, koimme näin saavamme monipuolisemman ja objektiivisemmän näkemyksen.

Olemme saaneet arvokasta kokemusta tutkimuksen tekemisestä. Tutkielman tekeminen on ollut pitkä ja raskas prosessi. Olemme kuitenkin oppineet teke-

mään pitkäjänteisesti työtä tavoitteidemme eteen. Alussa emme osanneet edes kuvitella millainen matka meitä odottaa. Nyt maalisuoran hämmöittäessä voimme huokaista helpotuksesta tutkielmaprosessin lähestyessä loppuaan, mutta uskomme hetken päästä voivamme muistella ilolla yhteistä matkaamme.

Tutkielmamme johdatti meidät syvälle inklusion maailmaan. Inklusio näyttäytyi paljon laajempaan ja monimuotoisempaan ilmiönä kuin olisimme alussa osanneet odottaa. Käsitteemme inklusiosta vain pedagogisena suuntauksena laajentui koko yhteiskuntaa koskeväksi näkemykseksi. Tutkimuksen kipinä syttyi meidän omista kokemuksistamme koulumaailmassa ja sen myötä näimme asian tutkimisen tärkeäksi. Teimme keväällä 2015 kandidaatin tutkielman aiheesta luokanopettajien kokemukset inklusiosta. Kandidaatin tutkielman jälkeen meitä jäi kiinnostamaan rehtorin rooli ja heidän kokemuksensa osana inklusiivista koulua. Halusimme vertailla luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksia inklusiosta, sekä saada kokonaiskuvaa siitä miten inklusio tällä hetkellä kouluissa näyttää. Aluksi koimme inklusion toteutuvan kouluissa säästötoimenpiteenä, mutta tutustuttuamme inklusioon syvemmin huomasimme sen sisältävän arvoja, jotka edistävät matkaa tasa-arvoisempaan ja suvaitsevaisempaan yhteiskuntaan.

Lähetettyihin kyselyihin verrattuna vain harva vastasi kyselyymme. Tämä yllätti meidät, koska mielestämme inklusio on ajankohtainen aihe, joka on herättänyt paljon keskustelua niin puolesta kuin vastaan. Odotimme, että useammalla koulumaailmassa työskentelevillä olisi ollut halu kertoa kokemuksistaan. Pohdimme saammeko vastauksia vain henkilöiltä, joilla on todella vahva mielipide aiheesta. Yllättäen kuitenkin kokemusten kirjo oli laaja ja suurin osa vastaajista näki inklusiossa, sekä hyviä, että huonoja puolia. Vain muutama vastaaja näki vain yhden näkökannan.

Luokanopettajat kertoivat koulutuksen antaneen inklusiosta hyvin ruusuisen kuvan, joka ei vastaa koulujen arkea. Luokanopettajat olivat kokeneet työssä-oppimisen antaneen eniten valmiuksia inklusiivisen luokan opettamiseen. Suuri osa rehtoreista oli huolissaan luokanopettajien osaamisesta inklusiivisuuden myötä muuttuneessa työnkuvassa. Millaisen alun opettaja saa työuralleen, jos hän heti uransa alussa kokee riittämättömyyden tunnetta, mikäli hän ei pysty vastaamaan koulutuksen tuomiin odotuksiin. Melkein kaikki rehtorit mainitsivat oppineensa inklusiivisen koulun johtamista vasta käytännön työssä. Voidaankin pohtia, miten kuilu koulutuksen ja työelämän välillä kaventuisi. Voitaisiinko esimerkiksi lisäkoulutuksen avulla teoreettinen tietämys saada vastaamaan tätä päivää.

Vastavalmistuneille luokanopettajille luokkien monimuotoisuus tuntui olevan itsestäänselvyys. Uskomme inklusion lisääntyvän uusien sukupolvien siirtyessä työelämään. Vastauksista kävi ilmi, että inklusion toteutuminen suurimmassa osassa kouluja on vielä enemmän integraation tasolla. Aineiston perusteella kaikki vastaajat hyväksyivät integraation olevan osa nykyistä koulumaailmaa. Tulkitsemme oppilaiden monimuotoisuuden olevan jo itsestäänselvyys kouluis-
sa.

Kaikki vastaajat kokivat työmäärän lisääntyneen. Työn kuvan ollessa hyvin abstraktia ja tulosten mittaaminen ei ole yksiselitteistä, on vaikeaa määrittää milloin työn määrä on sopiva. Milloin työntekijä alisuoriutuu työstään ja milloin työmäärä muuttuu liian kuormittavaksi? Työhön käytettävää aikaa ei selvästi määritellä, se tuo vapautta, mutta on vaikea määritellä milloin työnsä on tehnyt riittävän hyvin. Miten löytyisi tasapaino lisääntyneiden vaatimusten ja kohtuullisen työmäärän välille ja kuinka varmistetaan, että työntekijät tulevat kuulluiksi ja saavat tarvitsemansa resurssit?

Pohdimme asettaako taloudelliset resurssit oppilaat eriarvoiseen asemaan. Taloudelliset reunaehdot määrittävät mahdollisuuksia toteuttaa inklusiota, jos taloudellinen tuki ei ole riittävää voidaanko koululta vaatia inklusion toteuttamista. Taloudelliset resurssit olivat tärkein yksittäinen tekijä inklusion toteuttamisessa. Sekä luokanopettajat, että rehtorit kokivat taloudellisten resurssien tukevan tai hankaloittavan inklusion toteutumista, riippuen siitä minkä verran resursseja oli saatavilla. Vaikka kaikki vastaajat olivat huolissaan taloudellisten resurssien riittämättömyydestä, silti vastaajat eivät määritelleet kovinkaan tarkasti mihin lisäresurssit olisi suunnattava ja millaiset resurssit olisi riittäviä. Jäimme pohtimaan milloin resurssit ovat riittäviä inklusion toteuttamisessa ja kuinka paljon taloudellisten resurssien riittävyyteen vaikuttaa henkilökunnan halu toteuttaa inklusiota.

Tutkimusprosessin edetessä inklusiosta on auennut aina uusia näkökulmia ja puolia. Se on ilmiönä haastava ja monisyinen, jonka toteuttaminen ei ole helppoa. Inklusion toteuttaminen vaatii monien eri osa-alueiden yhteensovittamista onnistuneesti. Inklusion arvomaailma vie koulua kohti tasa-arvoisempaa ja hyväksyvämpää maailmaa. Tasa-arvo on ollut suomalaisen koulutuksen kivijalka jo peruskoulu uudistuksesta lähtien. Muuttuva maailma ja globalisaatio asettaa uusia haasteita ja pakottaa koulutuksen kehittämään itseään. Inklusiiviset arvot antavat yhden hyvän päämäärän, kuinka kehittää koulua. Voidaanko Inklusiolla vastata tähän haasteeseen? Mielestämme se ainakin tarjoaa varteenotettavia arvoja, jotka jatkavat ja vievät eteenpäin tasa-arvon perinnettä. Tämän hetkinen vaikea taloustilanne haastaa kouluja yhä innovatiivisemmin kehittämään opetustaan pienenevien resurssien ja haastavampien pedagogisten ratkaisujen ristipaineessa. Odotamme mielenkiinnolla mitä tulevaisuus tuo mukanaan.

6.3. Tulosten eettisyys ja luotettavuus

Tieteelliselle tutkimukselle on asetettu eettisiä linjauksia, joita tutkijan tulee noudattaa, eikä se saa vahingoittaa ketään. Ihmistieteissä erityisesti huomio tulee kiinnittää siihen, että tutkimuksen pyrkimykset ovat hyvät. Tutkimuksen eettisyydelle oleellista on se, että tutkija pyrkii tekemään systemaattista työtä, jotta tutkittavien vastaukset tulevat esiin ja tutkija pystyy pitämään taka-alalla omat käsityksensä. Systemaattinen työ on myös ehto luotettavuudelle, muutoin tutkijan omat näkemykset voivat ohjata tutkimuksen tekoa. (Eskola & Suoranta 1996, 55–57; Sarajärvi & Tuomi 2009, 128–129.)

Tutkielmamme aihe löytyi huomattuamme miten inklusio näyttäytyi tehdessämme opetusharjoittelua. Harjoittelun ja opintojen vuoksi meillä oli jonkinlainen ennakkokäsitys inklusion vaikutuksista opetustilanteisiin. Tutkielmaamme tehdessä pyrimme jättämään kokemuksemme taka-alalle ja lukemaan aineistoa mahdollisimman neutraalisti ilman ennako oletuksia. Käsitteemme inklusios- ta muuttui tutkimusta tehdessämme monimuotoisemmaksi. Muuttuneet käsitteemme ovat osoitus siitä, että olemme pystyneet olemaan avoimia aineistolle ja sen tulkinnalle.

Laadullisessa tutkimuksessa, jossa vastaajien määrä on pieni tulee olla tarkkana, että vastaajat säilyttävät anonymiteetin. Tämän vuoksi emme paljasta kouluja, joissa vastaajat työskentelevät, emmekä niiden tarkkaa sijaintia. Aineiston säilytys tapahtuu salasanalla suojatuilla henkilökohtaisilla tietokoneillamme, jolloin vastaukset eivät joudu ulkopuolisten käsiin. Tulostetuista aineistoista on poistettu tiedot, jotka mahdollistaisivat vastaajan tunnistamisen. Aineisto tuhoetaan lopullisesti, kun tutkielmamme on saatu päätökseen.

Tutkimuksen luotettavuudesta kertoo se, kuinka hyvin tutkija on pystynyt vakuuttamaan tiedeyhteisön. Tutkijan tulee olla avoin tutkimukseen liittyvissä valinnoissaan. Tutkija on suurin tekijä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Kuinka hyvin hän on kyennyt perustelemaan ratkaisujaan? Reliabiliteetti eli yleistettävyyden on yksi tärkeimmistä tekijöistä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. (Eskola & Suoranta 1996, 165–166.) Tutkielmamme on fenomenografinen, jonka tarkoitus on pureutua ihmisten kokemuksiin, minkä vuoksi reliabiliteetti on vaikeampi saavuttaa.

Valitsimme aineiston hankinta tavaksi sähköpostitse tapahtuvan kyselylomakkeen, jonka avulla meillä oli mahdollisuus saada vastaajia eri puolilta Suomea. Sähköpostitse tapahtuva kysely antaa vastaajalle mahdollisuuden vastata kyselyyn hänelle sopivana ajankohtana. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat eripituiset työurat omaavia ja heillä oli erilaiset taustat opintojen suhteen. Vastaja joukkomme oli siis hyvin heterogeeninen ryhmä ja kaikki nämä seikat lisäävät tutkimuksemme reliabiliteettia.

6.4. Jatkotutkimusaiheita

Inklusio ilmiönä osoittautui tutkimuksen myötä niin laajaksi, että se herätti runsaasti lisäkysymyksiä ja mieleemme tuli useita jatkotutkimuksen mahdollisuuksia. Vastavalmistuneet luokanopettajat, kokivat inklusion itsestään selvänä ominaisuutena opettajan työssä. Tämän vuoksi jäimme pohtimaan millaisia eroja löytyisi pitkän ja vähäisen työkokemuksen omaavien luokanopettajien näkemysten välillä. Viime vuosina inklusiivinen kasvatus on tullut vahvasti osaksi luokanopettajien koulutusta. Mietimme kuinka paljon koulutus vaikuttaa luokanopettajien suhtautumiseen ja asenteisiin inklusiota kohtaan. Voitaisiinko lisäkoulutuksella nopeuttaa muutosta kohti inklusiivisempaa koulua? Toisiko koulu-

tus luokanopettajille itsevarmuutta toteuttaa inklusiota ja ymmärtää inklusiota laajemmassa perspektiivissä?

Taloudellisten resurssien koettiin olevan vaikuttavana tekijänä inklusion toteutumisessa läpi koko aineiston. Aineistosta ei kuitenkaan tullut millään tapaa esille se, millaisia olisivat riittävät resurssit. Jäimme pohtimaan millaiset resurssit koettaisiin riittävinä. Inklusio on vakiinnuttanut asemansa kouluissa. Olisi mielenkiintoista tutkia miten koulujen henkilökunta kokee, että inklusiota voitaisiin kouluissa kehittää eteenpäin. Rehtorit toimivat koulujen pedagogisina johtajina ja määrittelevät koulujen toimintatavat. Huomioidaanko rehtoreiden koulutuksessa uusia pedagogisia ilmiöitä niin, että he pysyvät ajan hermolla koulun johtamisessa. Voitaisiko rehtoreiden koulutuksella vaikuttaa inklusion toteutumiseen?

LÄHTEET

Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki; Kirjapaja Oy.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki; Kirjayhtymä.

Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. 2013. From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. Centre for Equity in Education. Manchester; University of Manchester.

Ainscow, M. & Miles, S. 2009. Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? UK; University of Manchester.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä; Vastapaino, 22–23.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere; Vastapaino.

Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa Murto, P., Naukarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä; Gummerus, 125–137.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi; Lapin yliopistopaino.

Finlex 1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P4> . (Luettu: 20.4.2016.)

Harjula, M. 1996. Vaillinaisuudella vaivatut. Vammaisuuden tulkinnat suomalaisessa huoltokeskustelussa 1800-luvun lopulta 1930-luvun lopulle. Helsinki; Suomen historiallinen seura.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1996. Erityispedagogiikka 1, Erityispedagogiikka tieteenä. Porvoo; WSOY.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki; WSOY.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Ikonen, O. & Huttunen, R. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inkluusiosta. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inkluusio tarua vai totta? Jyväskylä; Jyväskylän yliopistopaino, 82–83.

Jahnukainen, M. 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. Yhteiskuntapolitiikka 68 (5).

Jyväskylän yliopisto, koppa. Määrällinen tutkimus.

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/maarallinen-tutkimus> . (Luettu 14.2.2016.)

Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja, oppimateriaaleja 21, 40–51.

Kielitoimiston sanakirja, integraatio.

<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?ListWord=integraatio&SearchWord=integraatio&dic=1&page=results&UI=fi80&Opt=1> . (Luettu 6.12.2015.)

Kielitoimiston sanakirja, segregatio.

<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?ListWord=segregatio&SearchWord=segregatio&dic=1&page=results&UI=fi80&Opt=1> . (Luettu 6.12.2015.)

Kielitoimiston sanakirja. rehtori.

<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?ListWord=rehtori&SearchWord=Rehtori&dic=1&page=results&UI=fi80&Opt=1> . (Luettu 7.3.2016.)

Kielitoimiston sanakirja, luokanopettaja.

<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?ListWord=luokanopettaja&SearchWord=luokanopettaja&dic=1&page=results&UI=fi80&Opt=1> .

(Luettu 20.4.2016.)

Kielitoimisto sanakirja, opettaja.

<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?ListWord=opettaja&SearchWord=Opettaja&dic=1&page=results&UI=fi80&Opt=1> . (Luettu, 20.4.2016.)

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä; PS-kustannus, 70–86.

Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma J., Lahtinen, U., Savolainen H. & Vehmas S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki; WSOY pro Oy, 25–47.

Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2010. Opettajan vuorovaikutus. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki; Gaudeamus Helsinki university press oy, 109–114.

Lakkala, S. 2008a. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi; Lapin yliopistopaino.

Lakkala, S. 2008b. Inklusioon pyrkivä opetus — samanlaisuuden vai erilaisuuden pedagogiikkaa? Teoksessa Määttä K. & Uusitalo T. (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Helsinki; Yliopistopaino, 46–59.

Lakkala, S. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Vantaa; PS-kustannus, 210–218.

Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi. Lund; Studentlitteratur.

Louis, K. S. & Miles, M. B. 1990. Improving the urban high school: what works and why. New York; Teachers College Press.

Luukkanen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Akateeminen väitöskirja. Tampere; Acta Universitatis Tamperensis.

Mattila, M. 1999. Kansamme parhaaksi. Rotuhygienia Suomessa vuoden 1935 sterilointilakiin asti. Helsinki; Suomen historiallinen seura.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki; International Methelp Ky.

Moberg, S. 1994. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttaminen. Spektri 7–8, 26–27.

Moberg, S. 2001. Opettajan näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä; PS-kustannus, 82–95.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Vehkalahti, P. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki; WSOY, 75–100.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2010, Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki; WSOYpro Oy, 75–102.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyövälineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (Toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä; PS-Kustannus, 96–138.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu; Joensuun yliopisto.

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

O'Brien, J. & O'Brien, C. L. 2000. Inclusion as a force for school renewal. Teoksessa Stainback, W. & Stainback, S. (toim.) Inclusion — A guide for educators. Baltimore; Paul H. Brookes Publishing Co.

Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007 47. Yliopistopaino.

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset.

http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf . (Luettu. 14.2.2016.)

Opetushallitus 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tiivistelmä, tilannekatsaus, toukokuu 2012. Tekijä Alava, J., Halttunen , L. & Risku, M. Saatavana www-muodossa osoitteessa :

http://www.oph.fi/download/141266_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen_tiivistelma.pdf . (Luettu 9.4 2016)

Opetushallitus 2013. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. Saatavilla www-muodossa:

http://www.oph.fi/julkaisut/2013/rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimusten_uudistamista_valmistelevan_tyoryhman_raportti . (Luettu 6.3.2016.)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla www-muodossa:

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf . (Luettu 20.4 2016.)

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä; PS-kustannus.

Rasila, M. 2000. Kunnallisen toimintaympäristön haasteet rehtorin työlle. Teoksessa Nikki, M-L. (toim.) Rehtori tietää,taitaa... Jyväskylän yliopisto, opettajan-koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36. Jyväskylä; Jyväskylän yliopisto, 29–31.

Saloviita, T. 2009. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä; PS-kustannus.

Saloviita, T. 2012. INKLUUSIO ELI "OSALLISTAVA KASVATUS" LÄHTEITÄ SEKÄ 13 PERUSTETTA INKLUUSIOTA VASTAAN.

http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html#6._INTEGRAATIO_ON_LIIAN_KALLISTA . (Luettu 14.2.2016.)

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino OY.

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä; PS - Kustannus, 24–40.

Seppänen, R. 2000. Miten rehtori johtaa? Teoksessa Nikki, M-L. (toim.) Rehtori tietää, taitaa...Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36. Jyväskylä; Jyväskylän yliopisto, 19–24.

Stenberg, S. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Juva; PS-kustannus.

Stenvall, J. & Virtanen, P. 2007. Muutosta johtamassa. Helsinki; Edita Publishing Oy.

Suomala, A. 2002. Rehtori muuttuvaa peruskoulua johtamassa. Vantaa; Vantaan Kaupunki, keskushallinto.

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri V-M. 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere; Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki; Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuunainen, K. 2005. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki; Yliopistopaino, 248–254.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning on uppfattningar. Lund; Studentlitteratur.

Uljens, M. 1991. Phenomenography - a qualitative approach in educational research. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulu; Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 80–107.

Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa Dall'Alba & Hasselgren B. (toim.) Reflection on Phenomenography. Toward a Methodology? Acta Universitatis Gothoburgensis.

Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma J., Lahtinen, U., Savolainen H. & Vehmas S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki; WSOYpro Oy, 101–123.

Virtapuro, M. 2006. Muutoksen kohtaaminen. Teoksessa Sundvik, L. (toim.) Toimiva työyhteisö – Esimiehen haasteet ja ratkaisut. Helsinki; Edita Prima Oy. 119–150.

Vlachou, A. D. 1997. Struggles for Inclusive Education. Buckingham; Open university press.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? — Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä; PS-kustannus, 12–28.

LIITTEET

Liite 1.

Vastaamalla tähän kyselyyn annat oikeuden käyttää aineistoa tutkimuksissamme. Vastaukset käsitellään nimettöminä ja luottamuksellisesti. Tutkimuksesta ei voi tunnistaa yksittäisiä vastaajia, jos sinulla on kysyttävää voit ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse Mikko Komulainen ja Essi Koivuharju kandidatyö15@gmail.com

KYSYMYKSET:

Sukupuoli?

Kuinka monta vuotta olet toiminut luokanopettajana?

Oletko opiskellut yliopistossa erityispedagogiikkaa pakollisten kurssien lisäksi? Kuinka paljon?

Oletko opiskellut inklusiivisuuteen liittyviä kursseja yliopistossa? Mitä? Kuinka paljon?

Oletko saanut täydennyskoulutusta inkuusiosta / erityispedagogiikasta? Mitä? Kuinka paljon?

1. Mitä mielestäsi on inklusiivisuus?

2. Koetko Inklusiivisuuden lisääntyneen työvuosiesi aikana, miten?

3. Millaisia resursseja koet saaneesi inklusiivisen luokan tarpeisiin? Ovatko resurssit olleet riittäviä, miksi?

4. Millaisia valmiuksia koet saaneesi inklusiiviseen opettajuuteen? Mistä olet saanut valmiuksia ja ovatko ne olleet riittäviä?

5. Miten näet Inklusiivisuuden vaikuttavan työhösi?

6. Näkyykö inklusio konkreettisesti päivittäisessä työssäsi? Kuinka? Miksi?

7. Näetkö Inklusiivisuuden vaikuttaneen oppilaisiin, joita olet opettanut, miten?

Liite 2

Arvoisa rehtori!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Lapin yliopistosta. Teemme pro gradu - tutkielmaamme luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksista inklusiosta. Keräämme aineiston liitteenä olevalla haastattelulomakkeella. Tutkielmaamme ohjaavat yliopistonlehtori KT Outi Kyrö-Ämmälä ja yliopistonlehtori KT Outi Ylitapio-Mäntylä. Lomakkeen alussa on muutama taustoittava kysymys, joiden jälkeen tulee varsinaiset haastattelukysymykset. Olisimme todella kiitollisia, jos voisit käyttää hetken kyselyymme vastaamiseen. Toivoisimme vastaukset mahdollisimman pian, mutta viimeistään 29.11 2015 mennessä osoitteeseen gradutyö2016@gmail.com, jos sinulla tulee kysyttävää tutkimukseemme liittyen voit ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse osoitteisiin: mikomula@ulapland.fi tai ekoivuha@ulapland.fi Terveisin. Essi Koivuharju ja Mikko Komulainen.

Aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja tutkittavien anonymiteetin säilyttäen. Huolehdimme aineiston salassapidosta myös tutkielman valmistumisen jälkeen. Pyydämme samalla lupaa käyttää aineistoa mahdollisessa jatkotutkimuksessa. Vastaamalla tähän kyselyyn annat suostumuksesi aineiston käyttämiseen tutkimuksessamme.

_____ / _____

Aika ja paikka

Nimi ja myös omat yhteystiedot

KYSYMYKSET:

Sukupuoli?

Kuinka monta vuotta olet toiminut rehtorina?

Onko johtamassanne koulussa vuosiluokat 1 -6 vai 1 - 9?

Kuinka monta vuotta olet toiminut luokanopettajana?

Oletko opiskellut yliopistossa erityispedagogiikkaa? Kuinka paljon?

Oletko opiskellut inklusiivisuuteen liittyviä kursseja yliopistossa tai onko siitä puhuttu opintojesi aikana? Mitä? Kuinka paljon?

Oletko saanut täydennyskoulutusta inkuusiosta / erityispedagogiikasta? Mitä? Kuinka paljon?

1. Mitä mielestäsi on inklusiivisuus?

2. Mitä heikkouksia ja vahvuuksia koet inklusiiossa olevan?

3. Milloin inklusiivisuudesta on alettua puhua kouluissa? Miten koet muutoksen näkyneen työvuosiesi aikana?

4. Millaisia resursseja koet saaneesi inklusiivisen koulun johtamiseen? Ovatko resurssit olleet riittäviä, miksi?

5. Millaisia valmiuksia koet saaneesi inklusiiviseen koulun johtamiseen? Mistä olet saanut valmiuksia ja ovatko ne olleet riittäviä?

6. Miten näet inklusiivisuuden vaikuttavan työhösi?

7. Miten inklusio näkyy koulussasi?

8. Näetkö inklusiivisuuden vaikuttaneen koko koulun toimintaan (esim. luokanopettajat, oppilaat)?

9. Miten koet pystyväsi vaikuttamaan inklusion toteuttamiseen koulussasi? Miten?