



Turun yliopisto
University of Turku

“Kukakohan oppilaan pyllyn sitten pyyhki? Ope!” Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta

Kasvatustiede / Opettajankoulutuslaitos

pro gradu -tutkielma

Rantanen Valtteri

Salmi Lauri

Yliopistotutkija Laura Helle

10.5.2022

Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Oppiaine: Kasvatustiede / Opettajankoulutuslaitos

Tekijä(t): Valteri Rantanen, Lauri Salmi

Otsikko: "Kukakohan oppilaan pyllyn sitten pyyhki? Ope!" Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta

Ohjaaja(t): Laura Helle

Sivumäärä: Tutkielma 57s., 6 liites.

Päivämäärä: 10.5.2022

Inklusiota toteutetaan nykypäivänä Suomen kouluissa aktiivisesti. Suomi on sitoutunut toteuttamaan inklusiivista opetusta Salamancan sopimuksen (1994) ja YK:n vammaisten oikeuksia koskevan yleissopimuksen (2006) mukaisesti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää suomalaisten luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja inklusiivisessa koulutusjärjestelmässä toimimisesta sekä heidän kokemaansa minäpystyvyyttä toimia inklusiivisessa koulussa ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä.

Tutkimus suoritettiin laadullisella tutkimusmenetelmällä haastattelemalla kuutta suomalaista luokanopettajaa, jotka työskentelivät ympäri maata. Kaikki opettajat olivat päteviä luokanopettajia ja työskentelivät inklusion periaatteiden mukaisesti, vaikkakin koulujen välillä oli toimintatavoissa eroavaisuuksia. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin ja litteroitiin sanatarkasti. Valmis aineisto analysoitiin teemoittelemalla.

Inklusion periaatteisiin on sitouduttu jo 1994 Salamancan julistuksen mukaisesti, mutta inklusion toteuttajilla eli kouluilla ja opettajilla on hyvin erilaisia kokemuksia sen toimivuudesta. Tutkimuksen perusteella luokanopettajilla oli niin positiivisia kuin negatiivisiakin kokemuksia. Miltei kaikilla opettajilla oli inklusiosta positiivisia kokemuksia, ja ne liittyivät lähinnä oppilaiden erilaisiin ja monipuolisiin kaverisuhteisiin sekä vertaisoppimiseen. Negatiivisia kokemuksia oli niin ikään kaikilla haastatelluilla opettajilla. Kokemukset liittyivät lähinnä suureen työkuormaan, uupumukseen ja riittämättömyyden tunteeseen luokassa.

Kaikki tutkittavat myös totesivat, että heille annettu koulutus ei ole vastannut työelämässä tarvittavia tietoja tai taitoja. Varsinkaan inklusiosta ei ollut välttämättä edes puhuttu koulutuksessa. Opettajat olivat saaneet myös lisäkoulutusta, josta ei kuitenkaan nähty olevan suurta hyötyä työelämässä. Opettajat näkivät, että inklusio vaati toimiakseen paljon resursseja niin henkilöstön kuin oppimisympäristön puolesta. Inklusiota ei heidän mielestään pitänyt missään nimessä käyttää säästötoimenpiteenä.

Avainsanat: Inklusio, inklusiivinen koulutusjärjestelmä, luokanopettaja, opettajan minäpystyvyys, kokemus

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Inklusion filosofia ja inklusiivinen koulutusjärjestelmä	7
2.1 Inklusion filosofia	7
2.2 Opetussuunnitelma ja tuen järjestäminen inklusiivisessa koulussa	14
3 Opettajan minäpystyvyys	20
4 Aiemmat tutkimukset	23
5 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	30
6 Tutkimusmenetelmät	31
6.1 Aineiston hankinta.....	31
6.2 Tutkittavat.....	31
6.3 Haastattelu	33
6.4 Aineiston analyysi	35
7 Tulokset	36
7.1 Luokanopettajien kokemukset inklusiosta.....	36
7.2 Opettajien kokema minäpystyvyys ja siihen yhteydessä olevat tekijät ...	39
7.3 Opettajien saama koulutus inklusioon liittyen.....	41
7.4 Opettajien kehitysehdotuksia kokemuksien perusteella	42
8 Pohdinta.....	45
8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	45
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset seikat.....	50
8.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet ja tulosten hyödyntäminen.....	51
Lähteet	54
Liitteet	58
Liite 1. Haastattelurunko	58
Liite 2. Haastattelukutsu	59
Liite 3. Tietosuojalomake	60

1 Johdanto

Koulumaailma on vuosien saatossa muuttunut etenkin erityisoppilaiden näkökulmasta. Nykypäivänä koulutusta toteutetaan inklusion ja inklusiivisen koulutuksen periaatteiden mukaisesti. Perusopetus järjestetään pääasiassa opetuksena, jossa yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaat on sulautettu samaan ryhmään. Tukea on tarjolla eri tavalla kuin ennen ja oppimisen ongelmia diagnosoidaan yhä enemmän. Vuonna 2020 tehdystä tutkimuksesta käy ilmi, että joka viides peruskoululainen sai erityistä tai tehostettua tukea vuonna 2019. Erityisoppilaiden määrä on ollut jatkuvassa nousussa jo vuodesta 2011 alkaen ja vuosina 1995–2010 erityisoppilaiden määrä kolminkertaistui (Pihlaja & Silvennoinen 2020, 29). Vuonna 2019 tehostetun tuen piirissä oli 65 200 oppilasta, mikä oli noin 12 % kaikista peruskoululaisista. Samana vuonna erityisen tuen piirissä oli 48 200 oppilasta, mikä oli noin 9 % kaikista peruskoululaisista. (Tilastokeskus 2020.)

Erityisryhmiin sijoitettujen oppilaiden määrä on kuitenkin ollut laskussa jo monta vuotta. Vuonna 2019 43 % erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista sai kokonaan tai yli puolet opetuksestaan yleisopetuksen ryhmässä. Enää vain 7 % erityisen tuen oppilaista on sijoitettuna kokonaan erillisiin erityiskouluihin. (Tilastokeskus 2020.) Erityisoppilaiden opetukseen liittyviin asioihin liittyy vahvasti inklusion käsite, mikä pitäisi olla arkipäivää suomalaisessa koulujärjestelmässä Salamancan sopimuksen (UNESCO 1994) ja YK:n vammaisten oikeuksien sopimuksen (Oikeusministeriö 2016) mukaisesti. Inklusio tarkoittaa yksinkertaisesti kaikille avointa ja tasavertaista koulua, jossa tukitoimet on sijoitettu yleisopetuksen luokkaan myös erityisoppilaille (Ainscow, Booth & Dyson 2006; Mikola 2011, Lakkala; Takala & Äikäs 2020). Muita opetusta määrittäviä ja ohjaavia asiakirjoja ovat Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) ja Perusopetuslaki. Opetuksen käytännön toteutuksesta kuitenkin viime kädessä vastaa opettaja.

Tapoja toteuttaa inklusiota on monia. Eroja löytyy koulujen ja opettajien välillä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien kokemuksia inklusiosta sekä tutkia heidän itse kokemaansa minäpystyvyyttä ja koulutuksen tarjoamia valmiuksia

opettaa inklusiivisessa koulussa sekä pohtia keinoja parantaa inklusion käytänteitä kouluissa. Tutkielman teoriaosuudessa tutustutaan inklusioon ilmiönä, opettajan minäpystyvyyteen sekä aikaisempiin kotimaisiin ja kansainvälisiin tutkimuksiin liittyen opettajien minäpystyvyyteen ja kokemuksiin tai asenteisiin koskien inklusiota. Inklusion määrittelyssä lähdetään liikkeelle inklusiota edeltäneestä segregatiosta, eli erillisestä erityisopettamisesta, jonka jälkeen siirrytään erityisoppilaita yleisopetuksen ryhmiin liittävän integraation kautta kohti inklusion ajatusmallia ja toteuttamista peruskoulutuksessa.

2 Inklusion filosofia ja inklusiivinen koulutusjärjestelmä

2.1 Inklusion filosofia

Inklusion vastakohta on eksklusio, mikä tarkoittaa ulossulkemista. Koulumaailmassa eksklusio tarkoittaa käytännössä segregatiota. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 8.) Ennen inklusion aikaa Suomessa on koulutus järjestetty segregatio- ja integraatioperiaatteiden mukaisesti. Segregatio tarkoittaa tilannetta, jossa oppimisvaikeuksista tai vammasta kärsivä oppilas siirretään erilleen yleisopetuksesta. Erilleen siirtäminen voi olla esimerkiksi erityiskoulu tai erityisluokka. (Takala 2016, 14.) Segregatioperiaatetta on toteutettu suomalaisessa koulutusjärjestelmässä hyvin laajasti erityisesti 1900-luvun alussa, jolloin lähes kaikki erityisoppilaat olivat sijoitettuna omiin kouluihinsa. Osa kouluista oli jopa yksityisiä. (Kivirauma 2015, 29–30.) Segregation taustalla oli tavoite, jossa homogeenisten ryhmien kautta pyrittiin tehostamaan opetusta ja tekemään siitä miellyttävämpää opettajille (Emanuelsson 2001, 129). Tänä päivänä segregatiosta ja erityiskouluista on suurimmaksi osaksi luovuttu. Kuitenkin esimerkiksi kuulo- ja näkövammaisille on edelleen erillisiä koulujaan. (Takala 2016, 14.)

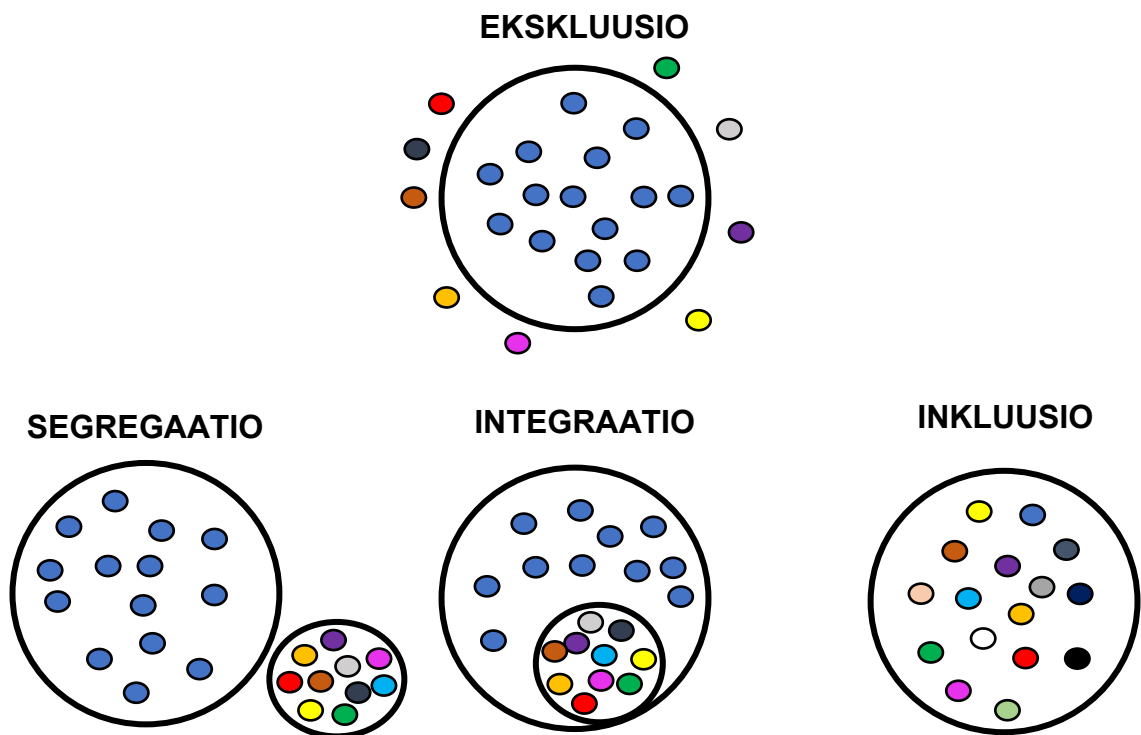
Kun segregatiota eli erillisen opetuksen mallia alettiin kritisoida sen lokeroivasta aatemaailmasta ja ei-toivotuista oppimistuloksista, nousi esiin integraation käsite (Takala ym. 2020, 15). Integraation yhtenä periaatteena on yhdistää kaksi erillään olevaa asiaa tai osaa niin, että alkuperäisiä komponentteja ei voi enää erottaa toisistaan (Moberg & Savolainen 2015, 81). Käytännön tasolla integraatio voidaan nähdä toimenpiteenä, jossa erityisoppilas, joka opiskelee erityisluokassa, sijoitetaan yleisopetuksen luokkaan säännöllisesti esimerkiksi tiettyjen aineiden kohdalla. Näin oppilas oppii vähitellen toimimaan yleisopetuksen luokassa. Tällöin kyseessä on fyysinen integraatio. (Takala 2016, 15–16.)

Täydellisestä integraatiosta ei kuitenkaan voida vielä puhua, jos erityisoppilas-nimike säilyy oppilaalla yleisopetuksen luokassakin (Moberg & Savolainen 2015, 82). Emanuelssonin (2009) mukaan ruotsalaisessa koulutusjärjestelmässä integroidun oppilaan nimike “integroitu oppilas” säilyy virallisesti myös yleisopetuksen piirissä.

Tämä kyseenalaistaa onnistuneen integraation, jos oppilas kuitenkin joutuu pitämään yllään erityisoppilaan leimaa. (Emanuelsson 2001, 134.) Myös Takala (2016, 16) on samoilla linjoilla Mobergin ja Savolaisen sekä Emanuelssonin kanssa. Hänen mukaansa integraatio voidaan jakaa sekä fyysiseksi että sosiaaliseksi integraatioksi. Sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan sitä, että erityisoppilaan fyysisen läsnäolon lisäksi yleisopetuksen luokkaan tuodaan hänen tarvitsemat tukipalvelut. Muistutuksena Takala huomauttaa vielä, että integraation onnistuminen sekä fyysisesti että sosiaalisesti vaatii sisukasta yhteistyötä ja ennakoimista niin koululta kuin sen henkilökunnaltakin. Integraation käsitteeseen lopulta yhdistettiin ajatus, että integraatio oli lähestulkoon aina ehdollista, ja kysymykset kohdistuivat aina tutkimaan henkilön vammaisuuden astetta.

Integraation kritiikin ja sen muokkaantumisen myötä koulupoliittisessa historiassa esille nousi uusi näkemys, jossa vammaisilla henkilöillä ei nähty olevan rajoituksia, kun apu ja tuki tuotiin sinne, missä hänen oli hyvä oppia ja olla. Tämän uuden näkemyksen nimi oli inklusio, ja se toimi integraation seuraavana tasona. (Saloviita 2012, 2; Takala ym. 2020, 15) Suomi on mukana vuonna 1994 UNESCON toimesta säädetyssä Salamancan julistuksessa, joka velvoittaa valtioita toteuttamaan inklusiota kouluissa. Veloitteen mukaisesti koulujen tulee järjestää opetusta inklusioperiaatteen mukaisesti niin, että jokaisella oppilaalla on hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaiset olosuhteet, tuki ja palvelut omassa lähikouluissaan. Julistus korostaa jokaisen lapsen uniikkeja luonteenpiirteitä, kiinnostuksen kohteita sekä oppimiskykyjä. Salamancan julistuksen perustana toimii ajatus, että jokaisella lapsella on tasavertainen oikeus koulutukseen. Tavoitteiksi muodostuu näin syrjäytymisen ehkäiseminen sekä lämminhenkisen yhteiskunnan ja yhteisön edistäminen (UNESCO 1994, 7.) Myös YK:n vammaisten oikeuksia koskeva yleissopimus (2006) velvoittaa jäsenmaitaan takaamaan kaikille koulutusasteille inklusiivisen koulutusjärjestelmän. Sopimus takaa lapsille osallistavan koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla kehittämällä inhimillisiä voimavaroja, omanarvontuntoa ja tasa-arvoa samalla vahvistamalla ihmisoikeuksia, perusvapauksia ja ihmisarvon tunnetta. Sopimus korostaa myös, että vammaisia henkilöitä ei tule sulkea yleisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle, vaan heidän tulee päästä osalliseksi kattavaan, laadukkaaseen ja maksuttomaan opetukseen sekä saada tarvitsemiaan yksilöityjä tukitoimia oppimisympäristössä, mikä vahvistaa oppimista. (Oikeusministeriö 2016, 20–21.)

Kuviossa 1 on mallinnettu yksinkertaistetusti ekskluusio, segregaatio, integraatio ja inkluusio. Ekskluusio on kuvattu poikkeavia yksilöitä ulossulkevana kokonaisuutena, kun taas segregatiomallissa ulossuljetut poikkeavat yksilöt on sijoitettu erilleen omaksi joukokseksi. Integraatiossa poikkeavat yksilöt on otettu mukaan muuten homogeeniseen ryhmään ja inkluusiossa lähtöajatus perustuu siihen, että kaikki erilaiset yksilöt ovat alusta asti osa heterogeenistä kokonaisuutta.



Kuvio 1. Ekskluusio, segregaatio, integraatio ja inkluusio. Mukailleen Moore 2017.

Inkluusion määrittely ei kuitenkaan aina ole yksinkertaista. Monilla kouluilla on omat tapansa toteuttaa inkluusion periaatteita ja tapoja. Usein koulujen käsitys inkluusiosta on lähikouluperiaate, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaalla tulee olla mahdollisuus käydä asuinpaikkansa lähimmässä koulussa. Periaatteen mukaan lähikoulussa tulee myös järjestää oppilaan tarvitsemat tukitoimet ja palvelut. (Mikola 2011, 25.) Myös Mietola ja Niemi (2014, 68) toteavat, että tyypillisesti inkluusiosta puhuttaessa tarkoitetaan sitä,

että lapsilla ja nuorilla on oikeus tavalliseen kouluun ja mahdollisuus saada tarpeittensa mukaista yksilöllistä opetusta yleisopetuksen ryhmässä lähikoulussaan.

Lähikouluperiaatteesta löytyy viitteitä myös perusopetuslain 6 § Oppilaan koulupaikan määräytymisessä. Perusopetuslaista kerrotaan lisää raportin luvussa 2.2

”Opetussuunnitelma ja tuen järjestäminen koulussa”.

Inklusion ideana ei kuitenkaan ole vain “lähikouluperiaate”. Inklusiolla tarkoitetaan sitä, että vammainen tai oppimishäiriön omaava käy koulua yleisopetuksen luokassa.

Tuen tarpeessa olevaa oppilasta ei kuitenkaan vain “heitetä” yleisopetuksen luokkaan, vaan inklusio periaatteen mukaisesti oppilaalle tuodaan hänen tarvitsemansa

yksilölliset tukitoimet siihen luokkaan ja oppimisympäristöön, missä hän on. (Saloviita 2011, 5.) Inklusiossa opetus tulee järjestää monimuotoisesti niin, että jokaisella

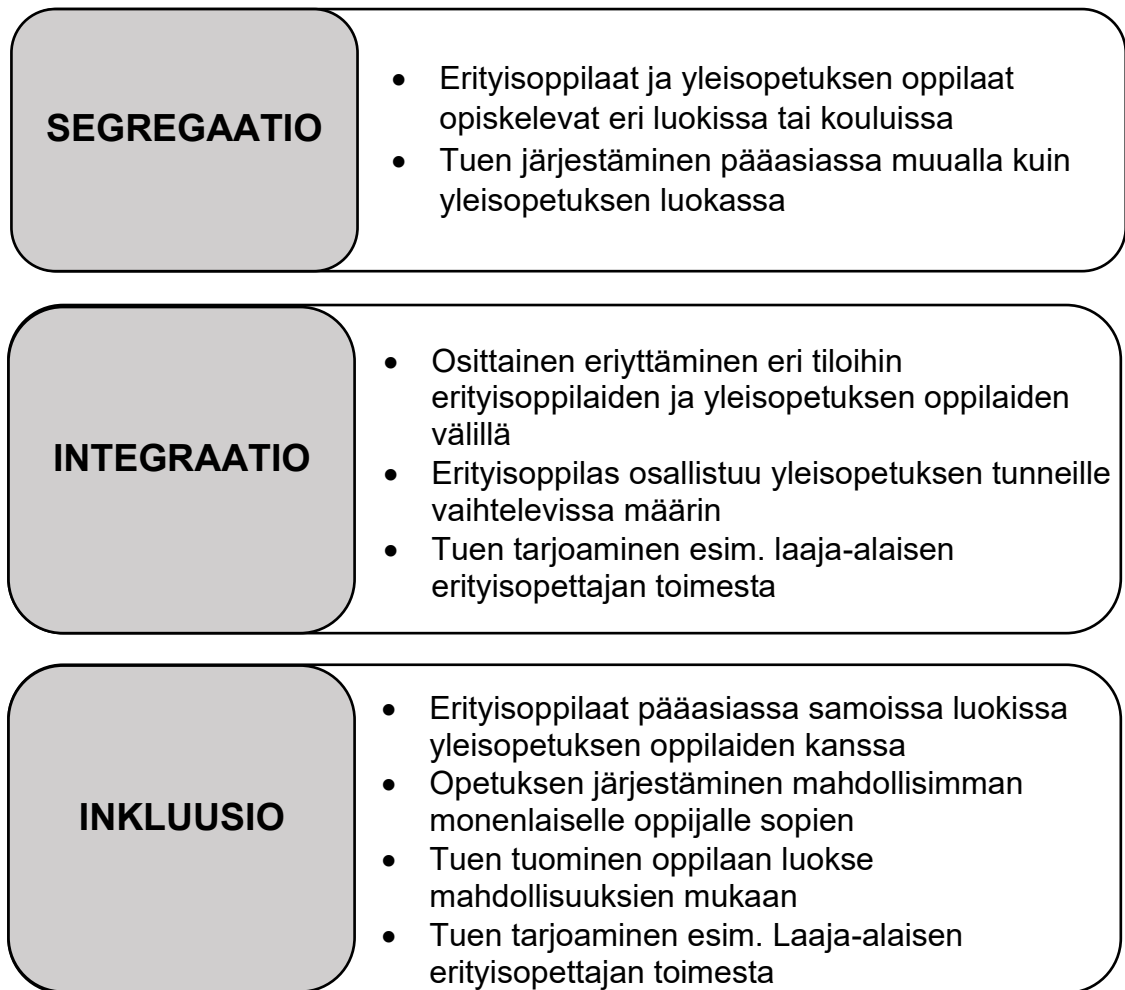
oppilaalla on mahdollisuus olla osana koulun yhteisöä ja ennen kaikkea oppia omista lähtökohdistaan riippumatta. Näin ollen inklusiokäsitteen tarkastelu vain

erityisoppilaiden sijoituksen kannalta on auttamatta liian kapea, kyseessä kun on

jokainen koulun oppilas, ei vain tukea tarvitsevat. Inklusion myötä opettajien ja koulun muun henkilökunnan työote ja periaatteet sekä koulun toimintakulttuuri muuttuvat

perusteellisesti. (Takala ym. 2020, 16.) Kuviossa 2 esitellään yksinkertaistetusti

koulussa tapahtuvalle segregaatiolle, integraatiolle ja inklusiolle ominaiset piirteet esimerkiksi oppilaan sijoittamisen ja tuen tarjoamisen kannalta.



Kuvio 2. Segregaatioon, integraatioon ja inklusioon liittyvät tuen erityispiirteet.

Inklusiotutkijoiden pioneerit Ainscow, Booth ja Dyson (2006) ovat todenneet, että inklusiota voidaan tarkastella kuudesta eri näkökulmasta. Myös he toteavat, että inklusio on välillä vaikeasti määriteltävissä ja, että niin kouluilla kuin valtioillakin on erilaisia tapoja toteuttaa inklusiivisia periaatteitaan. Yhtä oikeaa tapaa ei myöskään ole vaan, inklusion toteutustapoja tulee aina lähestyä yksilön tarpeen mukaisesti. (Ainscow 2020, 12.) Ensimmäinen ajattelutapa edellä mainituista kuudesta tarkoittaa Ainscown ym. mukaan (2006, 15–16) sitä, että inklusiolla tarkoitetaan erityisoppilaiden ja vammaisten oppilaiden liittämistä yleisopetuksen luokkaan. Heidän mielestään inklusion näkeminen vain tämän ajattelutavan kautta on kuitenkin liian kapea, koska tällöin inklusio ei ota huomioon esimerkiksi lapsen etnisiä taustoja tai sukupuolta, vaan keskittyy ainoastaan tarkastelemaan oppilaan oppimisvaikeuksia tai kehitysvammaa. Toisen näkökulman mukaan inklusion voidaan katsoa olevan tapa ehkäistä kurinpidollista syrjäytymistä. Käyttäytymishäiriöiset oppilaat on tavallisesti siirretty pois yleisopetuksen piiristä esimerkiksi erityisluokkaan, mutta inklusio

periaatteiden mukaisesti heidät on siirretty takaisin. Näin inklusion avulla voidaan ehkäistä käytöshäiriöisten oppilaiden syrjäytymistä. Kolmas ajattelutapa inklusiosta liittyy myös syrjäytymisen ehkäisyyn. Se yhdistelee ensimmäistä ja toista näkökulmaa ja näkee inklusion työkaluna, jonka avulla voidaan estää syrjäytymistä. Ajattelutavan mukaan inklusio ottaa tällöin huomioon erityisoppilaat, häiritsevät oppilaat ja vammaiset oppilaat sekä kaikki muut ryhmät, jotka voivat joutua syrjäytetyksi yhteiskunnasta ja tuo heidät yhteen kaikkien muiden oppilaiden kanssa. (Ainscow ym. 2006, 18–20.)

Neljännän näkökulman mukaan inklusio nähdään kouluna, johon jokaisella, riippumatta oppilaan taustoista tai oppimisvaikeuksista, on oikeus ja mahdollisuus ja käydä koulua muiden oppilaiden kanssa. Viidennellä ja neljännellä näkökulmalla on paljon samaa, mutta viides näkökulma hahmottaa inklusion vieläkin suurempana kokonaisuutena. Näkökulman mukaan inklusio perustuu 1990-luvulla perustettuun UNESCON projektiin, joka kulkee nimellä Koulutusta kaikille (*Education for all*) (Ainscow ym. 2006, 20–22.) Projektin tavoitteena on parantaa koulutustasoa koko maailmassa välittämättä oppilaiden taustoista kuten uskonnosta, sukupuolesta tai taloudellisesta tilanteesta. Projektin avulla pyritään takaamaan ilmainen koulutus köyhimmissä maissa asuville ihmisille. Koulutusta kaikille -liikkeellä on 23 kampusta ympäri maailmaa, joissa opiskelee tuhansia oppilaita. (Education For All 2022.)

Viimeisessä eli kuudennessa näkökulmassa inklusion suhde yhteiskuntaan korostuu edelleen. Näkökulmassa on ajatuksena, että inklusio pystyy parhaimmillaan kehittämään tapoja, joilla vahvistetaan lasten osallistumista koulun ja koko yhteisön asioihin. Kuudes näkökulma eroaa viidenteen siinä, että kuudes näkökulma nähdään suurena kokonaisuutena, jonka avulla voidaan osallistaa lapsia koko yhteiskunnan päätöksentekoon ja asioihin. Inklusion prosessi ei kuitenkaan koskaan ole täysin valmis, vaan se vaatii jatkuvaa kehitystyötä yksilöiden tarpeiden mukaisesti. (Ainscow ym. 2006, 22–25.) Kuten huomataan Ainscow ym. (2006) näkevät inklusion ja tätä kautta koulutuksen liittyvän koko yhteiskuntaan eikä ainoastaan kouluun ja sen oppilaisiin. Tutkija Väyrynen (2001) on Ainscow'n ym. (2006) kanssa samoilla linjoilla ja näkee, että inklusiolla on yhteiskunnallisesti merkitystä ja erilaisia tavoitteita. Väyrysen (2001, 19) mukaan inklusion tavoitteiksi nousee kansan jäsenien kehittäminen kohti aktiivista yhteiskunnan jäsenyyttä sekä tasa-arvon, sosiaalisen

oikeudenmukaisuuden ja ihmisoikeuksien kehittäminen. Yksi tavoitteista on myös sosiaalisen kanssakäynnin ja positiivisten asenteiden edistäminen. Laajemmassa merkityksessään inklusion tulisi ottaa huomioon lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutus. (Väyrynen 2001, 14–18.)

Jotta inklusio toimisi tavoitteidensa mukaisesti, vaatii se koko koulun sitoutumisen inklusion tavoitteisiin ja sujuvan toimimisen inklusiivisessa toimintakulttuurissa. Inklusiivisessa toimintakulttuurissa asiantuntemusta jaetaan eri henkilöiden välillä sujuvasti. Toimintaa tulee myös suunnitella sekä toteuttaa yhteisesti. Tukijärjestelyiden ympärille tulee luoda tavanomainen ja luonteva ilmapiiri. Tällöin tukitoimiin ei kohdistu erilaisia leimoja, ja ne sulautuvat osaksi koulun arkea. Inklusion toiminta vaatii, että yksikään oppilas, opettaja, henkilökunnan muu jäsen tai koulun erilaiset käytänteet ei leimaudu erityiseksi. (Mietola & Niemi 2020, 8–11.)

Inklusiosta keskustellessa puhutaan usein erityisoppilaista ja heidän sijoittamisestaan. On kuitenkin hyvä muistaa, että inklusion tarkoituksena on olla hyödyksi kaikille oppilaille ja tätä kautta koko yhteiskunnalle. Inklusiota ei siis voi toteuttaa niin, että asiaa ajatellaan vain tiettyjen oppilasryhmien tai yhdenvertaisuusnäkökulmien kautta. Tällöin inklusion idea ja näkökulma jää rajalliseksi. (Pesonen & Nieminen 2021, 30.) Myös Messiou toteaa artikkelissaan (2017, 152–153) saman. Hän pohti, miksi inklusiokeskustelussa puhutaan usein tietyistä oppilasryhmistä, kun inklusion tulisi kattaa kaikki oppilaat. Hänen mukaansa keskustelun ja tutkimuksen keskittyminen vain tiettyihin oppilasryhmiin voi loppuen lopuksi johtaa vain suurempiin marginalisointeihin, jos leimaamme aina tietyt oppilasryhmät rajoittuneiksi ja tuentarpeisiksi. Messiou myös toteaa, että valmiiden kategorioiden käyttämisessä piilee riskinsä inklusiotoimissa. Esimerkiksi tietyn ADHD-oppilaan tuen tarpeet eivät välttämättä istu sellaisenaan ADHD-kategoriaan.

Oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi on tärkeä oppimisen edistymisen kannalta ja myöhemmin yksilön hyvinvointi on yksi koko yhteiskunnan yksi kulmakivistä (Takala ym. 2020, 12). Esimerkiksi PISA 2018 tutkimuksen tuloksissa huomattiin, että suomalaisilla 15-vuotiailla lukutaidon pisteet ja tyytyväisyys elämään korreloivat positiivisesti toistensa kanssa (Leino ym. 2019, 108). Hyvinvointi koostuu monista eri osista. Kuitenkin koulumaailmassa opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden välisten suhteiden positiivisuus ja välittäminen ovat yhteydessä niin oppimistuloksiin kuin

yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Oppilas voi jo nuorena kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta myös ulossulkemista. (Takala ym. 2020, 12).

Yhteenkuuluvuus käsitteenä sukeltaa syvemmälle inklusion ulottuvuuteen. Tunteena yhteenkuuluvuus on jokaisen ihmisen perustarve. Se sisältää liittymistä toisiin yksilöihin ja yhteisöihin. Kun oppilas tietää olevansa osa tervettä luokkayhteisöä, hänen hyvinvointinsa kohenee ja oppimistuloksensa paranevat. Yksittäisen oppilaan mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja käytänteisiin on merkki inklusion onnistumisesta. Jokaisen oppilaan osallistuminen kouluyhteisön toimintaan on mahdollista, kun henkilökunnan oppilastuntemus on kiitettävää, moniammatillinen yhteistyö on hyvällä tasolla ja oppilaat saavat tarvitsemaansa tukea. (Takala ym. 2020, 13.)

Kuten huomataan, inklusio on laaja ilmiö, johon liittyy monenlaisia ajatusmalleja ja näkökulmia. Tämän takia inklusion, kuten myös integraation, määrittely voi välillä olla hankalaa. Tärkeää on muistaa se, että inklusio ja integraatio ovat kuitenkin eri käsitteitä, vaikka niiden molempien tavoite ja lopputulos voivat näyttää samalta. Suurin ero näissä kahdessa on, että inklusiivisessa koulutusjärjestelmässä ja inklusiiossa kaikki oppilaat ja henkilökunnan jäsenet ovat alusta alkaen mukana, ylläpitämässä ja rakentamassa kaikille yhteistä koulua. Integraatiossa sen sijaan toimintaan otetaan mukaan joku sen ulkopuolella oleva asia tai henkilö. Inklusiiossa myös korostuu koulun kaikkien henkilökunnan jäsenten rooli oppilaiden kasvatuksessa. (Moberg & Savolainen 2015, 85.)

2.2 Opetussuunnitelma ja tuen järjestäminen inklusiivisessa koulussa

Suomen perusopetus tulee järjestää vuonna 2016 käyttöön otettua tämänhetkistä perusopetuksen opetussuunnitelmaa noudattaen. Opetussuunnitelman perusteet tähtäävät siihen, että tasa-arvoinen ja laadukas opetus takaisi hyvät kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset oppilaille. Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perusopetuslain ja -asetuksen sekä tavoitteet ja tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen pohjalta. Perusopetuksen opetussuunnitelma on opetusta määrittävä ja

ohjaava asiakirja, jonka takia myös opetussuunnitelmaa on hyvä tarkastella inklusion näkökulmasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) inklusio mainitaan sanana kerran, vaikka opetussuunnitelma sisältää paljon inklusiivisuutta kuvaavia arvoja ja asioita. Inklusiosta puhutaan kolmannessa luvussa perusopetuksen tehtävää ja tavoitteita kuvatessa: ”... *Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä pidetään huoli. Jokaisella perusopetusta antavalla koululla on opetus- ja kasvatustehtävä. Tämä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden osaamisen monipuoliseen kehittämiseen. Se rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä. Opetus edistää osallisuutta ja kestävä elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Perusopetus kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen.*” Opetussuunnitelmassa inklusio on yksi kantavista teemoista ja inklusion ideologia näkyy opetussuunnitelman teksteissä vahvasti, vaikka itse käsitteenä inklusiota ei toistamiseen käytetäkään. (POPS 2014.)

Opetussuunnitelma kuvaa inklusion arvoja muun muassa oppilaan ainutlaatuisuutta ja oikeutta hyvään opetukseen. POPS 2014 korostaa oppilaiden ainutlaatuisuutta ja arvokkuutta juuri sellaisina kuin he ovat. POPS 2014 mukaan jokaisella lapsella on oikeus ”*kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä*”, minkä takia oppilas tarvitseekin kannustusta, yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että hänet otetaan huomioon ja hänen oppimisestaan sekä hyvinvoinnistaan välitetään. Tärkeää on myös oppilaan saamat kokemukset osallisuudesta ja siitä, että oman yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia pääsee muiden kanssa kehittämään. Oppilas rakentaa oppiessaan identiteettiään ja maailmankuvaansa, luoden samalla suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan ja kulttuureihin. Jos oppilas syrjäytyy oppimisesta, merkitsee tämä sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä, mikä puolestaan on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. (POPS 2014, 14–15.)

Inklusion lähikouluperiaatteeseen liittyen perusopetuslain 6. §:ssä ”Oppilaan koulupaikan määräytyminen” mainitaan, että kunnan opetus tulee järjestää siten, että ”*Oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämipaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä.*” 6

§:ssä kerrotaan myös, että ”Kunta osoittaa oppivelvolliselle ja muulle tässä laissa tarkoitettua opetusta saavalle 1 momentin mukaisen lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa tämän lain 4 §:n 1 ja 2 momentin mukaisesti annetaan opetusta sellaisella oppilaan omalla kielellä, jolla kunta on velvollinen opetusta järjestämään.”

Lakitekstissä mainitaan myös, että ”Kunta voi perustellusta opetuksen järjestämiseen liittyvästä syystä opetuskieltä muuttamatta vaihtaa opetuksen järjestämispaikkaa.”

Perusopetuslaki viittaa siihen, että opetuksen järjestämisessä pyritään noudattamaan lähikouluperiaatetta, mutta opetusta voidaan järjestää myös muualla oppilaalle soveltuvassa paikassa. Perustellusta syystä kunta voi myös muuttaa opetuksen järjestämispaikkaa, kuitenkin opetuskieltä muuttamatta.

Kolmiportainen tukimalli on vuoden 2010 perusopetuslaissa säädetty, vuonna 2011 perus- ja esiopetuksessa käyttöön otettu tukimalli, jonka mukaan oppilaan tukitoimet järjestetään perusopetuksessa tällä hetkellä. Peruskoulun tuen järjestäminen jakautuu kolmeen koulunkäynnin tuen tasoon, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kolmesta eri tuen tasosta oppilas voi kuulua kerrallaan vain yhden tuen piiriin. Tukimuotoja, joita perusopetuslaki säätelee, ovat esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus, tulkitsemis- ja avustuspalvelut ja erityiset apuvälineet. Edellä mainittuja tukimuotoja voidaan käyttää kaikilla tuen tasoilla sekä yksittäin, että toisiaan täydentävinä. Tuki, jota oppilas oppimiseensa saa, tulee toteuttaa joustavasti ja suunnitellusti ja sen tulee muuttua tuen tarpeen mukaan. Tuen antamisessa huomiota kiinnitetään oppimisen esteettömyyteen, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemiseen ja niiden varhaiseen tunnistamiseen. Koulunkäynnin tuen tulee myös pyrkiä ehkäisemään ongelmien syvenemistä ja niiden pitkäaikaisvaikutuksia. Oppilaan onnistumisen kokemuksista on huolehdittava, minkä lisäksi on parannettava oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä. Jotta tuen tarpeita havaitaan riittävän ajoissa ja tukea voidaan järjestää tarpeeksi laadukkaasti ja yksilöllisesti, on opettajien ja muiden tukeen liittyvien ammattihenkilöiden monialainen yhteistyö erittäin tärkeää. (POPS 2014, 61–62.)

Oppilaan oppimisen edistymistä ja yleistä tilannetta koulunkäynnissä arvioidaan jatkuvasti, jotta käytössä olevia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä voidaan tarpeen vaatiessa muovata oppilaan tarpeille sopivammiksi. Inklusiivisen ajatusmaailman mukaan tuki järjestetään oppilaalle aina ensisijaisesti tämän omassa

opetusryhmässä ja koulussa käyttäen hyväksi joustavia järjestelyjä, ellei ole oppilaan edun mukaista siirtää oppilasta toiseen opetusryhmään tai kouluun. Oppilaan huoltajille annetaan aina tietoa tuen saannin mahdollisuuksista, kolmiportaisuudesta ja käytettävistä tukimuodoista. Kodin ja koulun yhteistyö käsittää muun muassa oppilaan edistymistä ja tuen tarpeiden arviointia ja suunnittelua. Koulun tavoitteena on aina toimia yhteisymmärryksessä sekä oppilaan, että huoltajan kanssa. Perusopetuslaissa säädetyn tuen vastaanottamisesta ei kuitenkaan voi oppilas, eivätkä huoltajat kieltäytyä. (POPS 2014, 61–62.)

Yleinen tuki on kolmiportaisen tukimallin ensimmäinen tukiaste, jolla voidaan vastata oppilaan tuen tarpeeseen. Yleinen tuki sisältää yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla koulunkäyntiin pyritään vaikuttamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yleistä tukea annetaan heti kun tuen tarve ilmenee, eikä sen järjestäminen vaadi tutkimuksia tai päätöksien tekemistä. Kaikkia perusopetuksen tukimuotoja voidaan yleisen tuen aikana käyttää pois lukien erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppimäärien oppiainekohtaista yksilöllistämistä. Yleiseen tukeen kuuluvia tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus ja ohjaukselliset keinot. Tehostettua tukea varten laadittavaa oppimissuunnitelmaakin voi hyödyntää yleistä tukea annettaessa, mikäli se katsotaan aiheelliseksi. (POPS 2014, 62–63.) Mikäli oppilas on jäänyt tilapäisesti jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee lyhytaikaista tukea oppimisessaan, on hänellä Perusopetuslain mukaan oikeus saada tukiopetusta. Mikäli oppilaalla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulukäynnissään on hänellä oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. (Perusopetuslaki 16 § 24.6.201/642.)

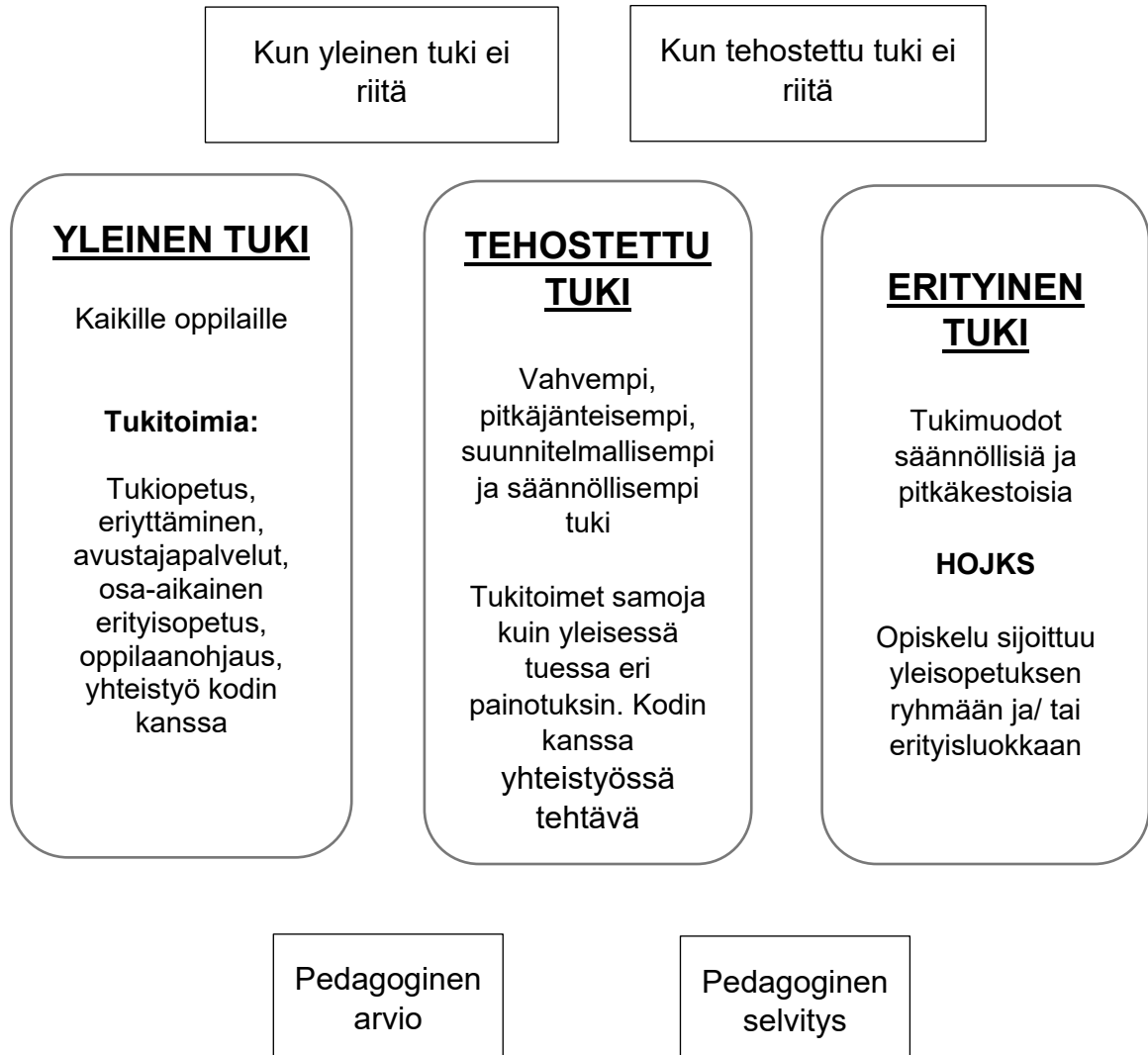
Tilanteessa, jossa yleinen tuki ei riitä, oppilaalle tehdään moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa pedagoginen arvio tehostetun tuen aloittamisesta ja järjestämisestä. Koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai useita samanaikaisia tukimuotoja tarvitsevalle oppilaalle laaditaan myös oppimissuunnitelma, jonka perusteella tehostettua tukea järjestetään. Opetussuunnitelman perusteet määräävät tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman keskeisen sisällön. Tehostettu tuki on yleistä tukea pitkäjänteisempää ja tehostetun tuen piirissä oleva oppilas yleensä tarvitsee useampia tukimuotoja. Tehostettua tukea annetaan joustavin opetusjärjestelyin muun opetuksen yhteydessä. Tehostetun tuen aikana oppilaan kanssa voidaan käyttää

kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, paitsi erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta tai oppiaineiden ja oppimäärien yksilöllistämistä. Oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen etenemistä seurataan aktiivisesti ja säännöllisesti tehostetun tuen aikana. Mikäli tukitoimien arvioinnin perusteella todetaan, että tuen tarve on muuttunut, tai annettu tuki ei hyödytä oppilaan oppimista, päivitetään hänelle tehtyä oppimissuunnitelmaa, jotta se vastaisi sen hetkistä tilannetta mahdollisimman hyvin. (Perusopetuslaki 16 a § (24.6.2010/642); POPS 2014, 63.) Mikäli tilanne on sellainen, että tehostettu tuki ei vastaa oppilaan tuen tarvetta, tehdään oppilaalle erityisen tuen päätös.

Ennen kuin erityistä tukea koskeva päätös voidaan tehdä, on opetuksen järjestäjän kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa. Oppilaan opetuksesta vastaavilta on saatava selvitys oppimisen etenemisestä ja moniammatillisena yhteistyönä tehty selvitys oppilaan jo saamasta tehostetusta tuesta ja kokonaistilanteesta opintojen suhteen. Näiden seikkojen perusteella tehdään pedagoginen selvitys, eli arvio erityisen tuen tarpeesta. Tarvittaessa pedagogista selvitystä tulee täydentää psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla. Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi on oppilaalle myös laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Perusopetuslaki 17 § 30.12.2013/1288; 17 a § 24.6.3010/642.)

Erityinen tuki on tarkoitettu niille oppilaille, joilla tavoitteiden saavuttaminen kasvun, kehityksen tai oppimisen osalta ei toteudu riittävästi. Tarkoituksena erityisellä tuella on antaa oppilaalle suunnitelmallista tukea niin, että oppilaalla on mahdollisuus suorittaa oppivelvollisuutensa ja saada pohja opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen. Oppilaan vastuunottoa ja osallisuutta opiskelusta tuetaan tukien oppilaan itsetuntoa, opiskelumotivaatiota ja onnistumisen ja oppimisen iloa. Erityisessä tuessa tuki muodostaa erityisopetuksesta ja kaikesta muusta oppilaan tarvitsemasta, perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta. Erityisen tuen piirissä olevan oppilaan opetus voidaan järjestää oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa (Perusopetuslaki 17 § 24.6.2010/642). Erityiseen tukeen siirtymisen myötä oppilaalla on käytettävissä kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot. Erityistä tukea saava oppilas voi opiskella joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Mikäli oppilaan

opiskelu tapahtuu oppiaineittain, opiskelee hän eri oppiaineissa joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti. Erityisen tuen päätöksen saanut oppilas saa erityisopetusta hänelle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman mukaisesti. (POPS 2014, 65–66.) Yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen liittyvät tukitoimet ja niihin liittyvät päätökset on esitelty kiteytetysti kuviossa 3.



Kuvio 3. Kolmiportainen tukimalli ja tuen tasojen erityispiirteet.

3 Opettajan minäpystyvyys

Inklusion lisäksi tutkimuksen kannalta tärkeä ydinkäsite on minäpystyvyys, sillä tässä tutkimuksessa tutkitaan myös opettajien kokemaa minäpystyvyyttä liittyen inklusiivisessa koulujärjestelmässä toimimiseen. Minäpystyvyyden näkökulmalla tarkoitetaan tässä tapauksessa Banduran 1998 sosiaalis-kognitiivisen teorian *self-efficacy* -käsitettä, joka tarkoittaa yksilön uskoa siihen, että hän pystyy asetettujen vaatimusten mukaisesti suoriutumaan annetusta tehtävästä. Minäpystyvyys on osa Banduran sosiaalis-kognitiivista teoriaa, joka perustuu siihen, että yksilön toiminta määräytyy yksilön ja hänen ympäristönsä sekä käyttäytymisensä vuorovaikutuksena. Minäpystyvyysuskomukset määrittävät yksilön tunteita, ajattelua, itsensä motivointia ja käytöstä. Kun yksilöllä on käsitys omista kyvyistään ja siitä, miten hän tulee suoriutumaan tehtävistään, määrittää se samalla sitä minkälaisia tavoitteita hän itselleen asettaa ja kuinka paljon vaivaa hän näkee tavoitteen saavuttamisen eteen. (Bandura 1994.) Esimerkiksi opettaja, joka kokee minäpystyvyytensä hyväksi erityisen tuen oppilaiden kohtaamisessa, käyttää hän siihen myös enemmän aikaa ja vaivaa, eikä lannistu työssään kohtaamista vastoinkäymisistä niin nopeasti kuin opettaja, joka kokee minäpystyvyytensä huonommaksi. Huono minäpystyvyys voi alkujaan saada yksilön kokemaan kyseisen tilanteen raskaaksi ja helposti ahdistavaksi jo alusta alkaen. (Bandura 1994.)

Bandura (1997) on nimennyt neljä eri tapaa, joiden perusteella minäpystyvyys rakentuu. Nämä neljä tapaa ovat 1. Aiemmat omat saavutukset, 2. Toisten yksilöiden toiminnan seuraaminen, 3. Saatu palaute ja 4. Omat tunnekokemukset. Opettajan minäpystyvyyttä tarkastellessa minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä voivat olla opetuskokemukset, kokemukset omien kollegoiden toiminnasta, palaute työympäristössä työyhteisöltä ja esimerkiksi oppilaiden vanhemmilta, sekä opetustilanteisiin liittyvät fyysiset ja psyykkiset tuntemukset.

Banduran mukaan vahva minäpystyvyyden tunne lisää ihmisen saavutuksia ja henkilökohtaista hyvinvointia monella tavalla. Yksilöt, joilla on korkea varmuus kyvyistään lähestyvät vaikeita tehtäviä enemmän voitettavina haasteina kuin välteltävinä uhkina. Minäpystyvyydeltään vahvat yksilöt asettavat itselleen haastavia tavoitteita, joihin he myös vahvasti sitoutuvat. Hyvä minäpystyvyys myös ennustaa

hyviä saavutuksia ja alentaa alttiutta stressille tai masennukselle. Ihmiset, jotka puolestaan eivät usko omiin kykyihinsä ja minäpystyvyyteensä ja jotka välttelevät haastavia tehtäviä, ovat vähemmän sitoutuneita ja odottavat itseltään vähemmän. Vaikeita tilanteita kohdatessaan he vaipuvat nopeasti ajattelemaan omaa riittämättömyyttään, kohdattavan tehtävän vaikeutta ja huonoja lopputuloksia tehtävästä suoriutumisen sijaan. Vaikeuksia kohdatessaan he luovuttavat nopeasti ja epäonnistumisia tai takaiskuja kohdatessaan heidän palautumisensa on hitaampaa. Yksilöt, joilla on heikompi minäpystyvyysskuva, myös stressaantuvat ja masentuvat helpommin. (Bandura 1994, 1–2.)

Banduran teorian pohjalta Tschannen-Moran, Hoy ja Hoy (1998) esittävät, että opettajan kokema minäpystyvyys muodostuu omasta uskosta oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun ja toteuttamiseen onnistuneesti. Tschannen-Moran ja Hoy (2001) kehittivät pystyvyysskokemusmittarin ”Teachers’ Sense of Efficacy Scale” (TSES), jotta opettajien kokemaa minäpystyvyyttä voitaisiin tutkia. Mittari jakautuu kolmeen erilaiseen osa-alueeseen, joita ovat luokanhallinta (*classroom management*), ohjaukselliset toimintatavat (*instructional strategies*) ja oppilaiden sitouttaminen (*student engagement*). Luokanhallinnan keinot liittyvät esimerkiksi oppituntien työrauhan ylläpitämiseen sekä luokkatilan tapahtumien kontrollointiin. Ohjaukselliset toimintatavat liittyvät oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimiseen, ja oppilaiden sitouttamisen ulottuvuus puolestaan kuvaa opettajan uskomuksia omista taidoistaan oppilaiden motivointiin liittyvissä kysymyksissä.

Minäpystyvyys-käsitteen lisäksi vastaavia opettajan ammattiinsa liittyvän pystyvyyden käsitteitä ovat Rotterin (1966) opettajan hallintakäsitysten (*locus of control*) jakaminen vastapareiksi sisäiseen ja ulkoiseen hallintakäsitykseen. Opettajan uskoa omiin taitoihinsa ja toimintansa vaikutukseen ympäristössä tarkastellaan sisäisen kontrollin näkökulmasta. Kun kyse on muusta kuin opettajan oman toiminnan, esimerkiksi ympäristön tai sattuman vaikuttamisesta tilanteeseen, puhutaan ulkoisesta kontrollista. Sisäisen hallintakäsityksen ollessa korkea, on yksilöllä voimakas usko siihen, että hän pystyy vaikuttamaan erilaisten asioiden kulkuun. Ulkoisen hallintakäsityksen ollessa korkea, kokee yksilö, että hänen elämäänsä ohjaavat muut tekijät kuten sattuma tai kohtalo. Alkuperäisestä Banduran (1977) minäpystyvyysteoriasta on tarkennettu myös Tschannen-Moranin ja Hoyn (2001) toimesta ja luotu teoria opettajien

pystyvyyssuskomuksista, sekä Gibsonin ja Dembon (1984) toimesta, jotka jakoivat minäpystyvyyden käsitteen kahteen erilaiseen faktoriin, joita ovat henkilökohtainen opetuspystyvyys (*personal teaching efficacy*) ja yleinen opetuspystyvyys (*teaching efficacy*). Henkilökohtainen opetuspystyvyys tarkoittaa opettajan omaa arvioita kyvyistään oppilaiden kouluarvosanoihin ja asioiden oppimiseen vaikuttamisessa, kun taas yleinen opetuspystyvyys viittaa opettajan osaamiseen opettaa oppilaita.

Opettajien minäpystyvyyttä on Suomessa tutkittu paljon, muttei kovin paljoa inklusion näkökulmasta. Itsessään inklusio ja opettajan minäpystyvyys kuitenkin ovat olleet suosittuja pro gradu -tutkielmien aiheita. Opettajan minäpystyvyydellä tarkoitetaan heidän luottamustaan omiin yksilöllisiin ja kollektiivisiin taitoihin oppilaiden oppimiseen vaikuttamisessa. Opettajan minäpystyvyyttä pidetään yhtenä keskeisimmistä motivaatiota ylläpitävinä asioina, jotka vaikuttavat opettajan ammatilliseen käyttäytymiseen ja oppilaiden oppimiseen. (Klassen, Tze, Betts & Gordon 2010.) Opettajien minäpystyvyyden on myös todettu vaikuttavan positiivisesti oppilaiden motivaatioon ja saavutuksiin (Bandura 1997). Erilaisten ympäristötekijöiden, kuten koulun saatavilla olevien resurssien ja opettajan saaman kollegiaalisen tuen on todettu vaikuttavan varsinkin tuoreempien opettajien minäpystyvyysskokemuksiin. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2007.) Opettajan minäpystyvyyttä voidaan arvioida minkä vain käsittelyssä olevan teeman mukaan. Tässä tutkimuksessa arvioidaan opettajan minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisessa koulussa.

4 Aiemmat tutkimukset

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että positiivisilla asenteilla inklusiivista koulutusjärjestelmää kohtaan on positiivinen yhteys myös heidän kokemaansa minäpystyvyyteen sekä oman ammatin harjoittamiseen onnistuneesti (Savolainen, Malinen & Schwab 2020; Chao, Forlin & Ho 2016). Ennen työelämään siirtymistä nämä inklusioon liittyvät asenteet ja uskomukset muodostuvat opettajankoulutuksessa. Inklusiivisesta koulutusjärjestelmästä ja siihen liittyvistä laeista ja säädöksistä tulisikin olla mahdollisimman kattavaa opetusta jo luokanopettajakoulutuksessa, jolloin valmistuvien opettajien käsitykset työelämästä olisivat mahdollisimman ajantasaiset (Chao ym. 2016.)

Luokanopettajien asenteista inklusiota kohtaan on jonkin verran kotimaisia ja ulkomailla tehtyjä tutkimuksia. Yksi merkittävä kotimaista inklusiota koulumaailmassa tutkinut tutkija on Timo Saloviita. Opettajien suoria kokemuksia on kuitenkin kirjattu suhteellisen vähän. Kokemukset eivät aina välttämättä kulje käsi kädessä asenteiden kanssa, mutta erilaiset kokemukset voivat vaikuttaa luonnollisesti asenteiden muodostumiseen. Näin ollen on mielenkiintoista selvittää, millaisia kokemuksia erilaisten asenteiden takaa löytyy. Richardsin ja Cloughin (2004) tutkimuksessa englantilaisilla opettajaopiskelijoilla, jotka olivat jo saaneet opiskeluaikana kokemuksia erityislasten kanssa työskentelystä, oli myönteisemmät asenteet inklusiivista koulutusjärjestelmää kohtaan. Hernandezin, Hueckin ja Charleyn (2016) tutkimuksessa Tschannen-Moranin ja Hoyn (2011) TSES-mittarilla tehdyssä tutkimuksessa 118 alakoulun opettajalle selvisi, että erityisopettajien asenteet inklusiota kohtaan olivat merkittävästi positiivisempia kuin tavallisten luokanopettajien asenteet. Tutkimuksen tulosten perusteella myös opettajien vahvemmat pystyvyykokemukset ennustivat positiivisempaa asennetta inklusiota kohtaan.

Vuonna 2008 Pinola tarkasteli tutkimuksessaan suomalaisten luokanopettajien käsityksiä integraatiosta ja inklusiosta peruskoulussa. Tutkimus toteutettiin haastatteleamalla 18 luokanopettajaa. Vaikka tutkimuksen tarkoitus oli tutkia sekä integraatiota että inklusiota, oli tutkimuksen pääpaino suuntautunut enemmän integraatioon liittyviin kysymyksiin. Tutkimuksen tulokset osoittivat opettajien

suhtautuvan varauksella integraatioon ja inklusiioon. Pääosin suhtautuminen integraatiota kohtaan oli myönteistä, mutta täydellistä inklusiota kohtaan hyväksyntä oli heikompaa. Ulkomailta luokanopettajien käsityksiä inklusiosta on tutkinut muun muassa kiinalainen Deng vuonna 2008. Tutkimuksessa tutkittiin kiinalaisten maaseutu ja kaupunkikeskusten opettajien käsityksiä ja asenteita inklusiosta. Tutkimustulosten perusteella kiinalaisten opettajien mielestä erityis- ja yleisopetusta toivottaisiin järjestettävän toisistaan erillään. Opettajat eivät halunneet sanojensa mukaan opettaa inklusiivisessa koulussa, mutta pitivät silti inklusiota tärkeänä ja tavoiteltavana arvona. (Deng 2008, 476–487.)

Yksiä inklusiioon liittyvistä tavoiteltavista arvoista ovat tasa-arvo ja yhteenkuuluvuus (Takala ym. 2020, 13). Ruotsista tulee hyvä esimerkki inklusion toimimisesta yhteenkuuluvuuden, hyvinvoinnin ja sitä kautta oppimistuloksien edistäjänä. Vuonna 2007 Essungan kunnan kouluissa oli koko Ruotsin heikoimmat oppimistulokset. Kuitenkin kolmen vuoden inklusiivisen koulutuksen jälkeen oppimistulokset olivat koko maan parhaimmat. Essungan kunnan kouluissa jätettiin tasoryhmittelyt pois, panostettiin resursseja erityisopetukseen, lisättiin opettajaresursseja ja käytettiin yhteisopettajuutta. Toimilla saatiin aikaan yhteisöllisyyden lisääntymistä ja oppilaat alkoivat ymmärtämään erilaisuutta paremmin ja suvaitsevammin. Koulun motoksi muodostui kolmen vuoden aikana “Yhdessä menestymme paremmin”. (Allan & Persson 2016, 82–92).

Glazzard (2011) tutki erään englantilaisen koulun opettajia sekä koulunkäynnin ohjaajia. Tutkimuksessa selvisi, että opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien tiedoissa oli puutteita siitä, mitä inklusio oikeastaan tarkoitti. Tämän seurauksena koulun työntekijät eivät pystyneet saavuttamaan kaikkia asetettuja tavoitteita inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa. Opettajien negatiiviset asenteet inklusiota kohtaan vaikuttivat negatiivisesti myös koulun inklusiiviseen toimintakulttuuriin. Esille nousi myös koulun johdon antama tuki inklusiivisten toimintatapojen tukemisessa. Tutkimuksessa eräs haastateltu opettaja koki turhautumista siitä, että rehtori oli syyttänyt häntä muun luokan laiminlyömisestä keskittyessään erityisoppilaan kanssa toimimiseen. (Glazzard 2011, 56.) Suomalaisten ja saksalaisten opettajien inklusioasenteita tutkiessa (Saloviita & Schaffus 2016) selvisi, että suomalaiset opettajat suhtautuivat saksalaisia kollegojaan myönteisemmin inklusiota kohtaan.

Saksalaisia opettajia huoletti lisääntyvä työmäärä inklusiivisessa koulussa työskentelystä, kun taas suomalaiset opettajat kokivat helpotukseksi sen, että tukea työhön oli koulussa saatavilla helpommin.

Saloviita (2018) tutki erilaisia suomalaisten opettajien käyttämiä inklusiivisia opetusmenetelmiä ja niiden käytön yleisyyttä heterogeenisten oppilasryhmien opetuksessa. Etukäteen valittuja kolmea menetelmää (yhteisopettajuus, ryhmätyöskentely ja eriyttäminen) tutkittiin kyselytutkimuksen avulla. Kyselyyn osallistui perusopetuksen opettajia (N=2276). Tutkimustulokset osoittivat eriyttämisen olevan eniten säännöllisesti käytetty työtapo (83 % opettajista), yhteisopettajuuden ja ryhmätyöskentelyn esiintyvyyden jäädessä alle puoleen vastaajista. Tulosten mukaan inklusiota tukevien työtapojen käyttö oli yhteydessä positiivisempaan suhtautumiseen inklusiivista koulutusta kohtaan. Luokanopettajat ja erityisopettajat käyttivät edellä mainittuja menetelmiä enemmän kuin aineenopettajat. (Saloviita 2018, 560.)

Saloviita (2020) tutki kyselytutkimuksen avulla 4567 opettajaa ja heidän asennettaan inklusiota kohtaan. Tutkimusten tulosten perusteella positiivinen asenne inklusiota kohtaan oli tärkeä asia ja oikeastaan vaatimus inklusion onnistumiselle. Tutkimuksessa myös esitettiin, että tiedon ja koulutuksen puute inklusiosta on suurin syy sille, että asenteet muodostuvat negatiiviseksi sitä kohtaan. (Saloviita 2020, 64,70.) Italiassa 2019 tehdyssä tutkimuksessa selvisi, että opettajista (n=153) 59 % kaipaivat lisää koulutusta liittyen inklusioon ja 51 % kaipasi lisää apukäsiä kuten koulunkäynninohjaajan tukea opetukseen (Saloviita & Consegna 2019). Inklusio on siis opettamisen järjestely, johon opettajia ei voida vain heittää yksin ilman koulutusta tai tukea. Se on pitkä prosessi, mikä vaatii omistautumista sekä tukea.

Koulutuksen ja osaamisen kehittämisen tärkeyttä ovat tutkineet myös Sharp, Jarvis ja McMillan vuonna 2018. Heidän mukaansa opettajien työelämässä toimimisen aikana tapahtuva ammatillinen kasvu ja sen kehittäminen työtä tukevien lisäkoulutusten avulla, on tärkeää opettajien opettamiseen liittyvän minäpystyvyyden kannalta, varsinkin erityisoppilaiden kohdalla. Opettajien minäpystyvyyden ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi on koulun johto tärkeässä asemassa; se tarjota opettajille mahdollisimman laadukasta ja perusteltua lisäkoulutusta oman työn harjoittamiseksi ja helpottamiseksi. Villafuerte (2020) lisäsi, että on äärimmäisen tärkeää kehittää myös

muiden inklusiivisessa luokassa toimivien henkilöiden kuten koulunkäynninohjaajien osaamista lisäkoulutusten avulla.

Koulutuksen avulla pystytään siis kehittämään opettajien minäpystyvyyttä. Savolainen ym. (2020) tutkivat opettajien minäpystyvyyden ja inklusioasenteiden yhteyttä. Tutkimukseen osallistui 1326 opettajaa suomalaisista kouluista. Tutkimus toteutettiin pitkittäistutkimuksena, jossa hyödynnettiin rakenneyhtälömallinnusta. Opettajien uskomuksia omasta minäpystyvyydestä mitattiin viisi kertaa, ja asenteita kolme kertaa kolmen vuoden sisällä. Tutkimuksen tulosten mukaan sekä uskomukset omasta minäpystyvyydestä ja asenteet inklusiota kohtaan pysyivät hyvin tasaisina tutkimuksen ajanjaksona. Ajan kuluessa todettiin, että minäpystyvyydellä olisi positiivinen yhteys inklusioasenteisiin, mutta inklusioasenteilla ei puolestaan minäpystyvyyteen.

Tutkimuksen tulokset olivat vastaavanlaiset opettajien sukupuolesta ja kokemusvuosista riippumatta. Tulosten perusteella on ennustettavissa, että opettajien kokeman minäpystyvyyden kasvaminen inklusiivissa opetuskäytänteissä muuttaisi inklusioasenteita positiivisemmiksi. Näin päädyttiin johtopäätökseen, että on tärkeää pyrkiä edistämään nimenomaan opettajien minäpystyvyyttä inklusiivisen opetuksen suhteen asenteiden sijaan. Savolaisen ym. mukaan inklusiivista koulutusjärjestelmää ja opettajankoulutusta tulisi vielä kehittää. Opettajankoulutuksen tulisi heidän mukaansa sisältää käytännönläheistä opetusta koskien inklusiivista pedagogiikkaa. Tällainen koulutus lisäisi tuoreiden opettajien kokemaa minäpystyvyyttä, mikä vaikuttaisi myönteisesti heidän inklusioasenteisiinsa, jonka kautta vaikutus ylettäisi myös työelämään ja inklusiivissa kouluissa menestymiseen. (Savolainen ym. 2020.)

Kroatialainen Zlatko Bukvić tutki opettajien kompetenssia suhteessa inklusiiviseen koulutukseen vuonna 2014. Tutkimuksen aineisto koostui sadasta esi- ja peruskouluopettajasta, jotka työskentelivät tavallisissa kouluissa. Tutkimuksessa mitattiin esimerkiksi kokemusta erityislasten kanssa toimimisesta, asenteita ja tietoja koskien vammaisuutta sekä sen hyväksyntää ja ammatillista tukea koulussa. Saatujen tulosten perusteella 70 %:lla tarkastelluista opettajista ei juurikaan ollut kokemusta erityislasten kanssa toimimisesta. Heidän asenteensa olivat myös pääsääntöisesti negatiivisia. Asenteet eivät jakautuneet tasaisesti, vaan nuorempien opettajien kompetenssi ja asenteet inklusiota kohtaan olivat keskimääräistä paremmat. Eri-ikäisten opettajien erilaisiin näkemyksiin voi olla syynä esimerkiksi opettajankoulutus,

joka on muuttunut vuosikymmenien aikana paljon. (Bukvić 2014.) Abrahamin (2021) mukaan opettajien kokemaa minäpystyvyyttä erityisoppilaiden opettamiseen pitäisi lujittaa altistamalla heitä heterogeenisissä opetusryhmissä toimimiselle jo opiskeluaikana. Minäpystyvyyden rakentamisen kannalta on siis tärkeää, että opettajakoulutus sisältää käytännönläheisiä opintoja, joissa opettajaopiskelijat pääsevät kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja harjoittamaan opetuksen eriyttämisen taitoja (Kiel, Braun, Muckenthaler, Heimlich & Weiss 2019; Wan 2015; Abraham 2021).

Aikaisempien tutkimustulosten perusteella (Bukvić 2014; Saloviita 2020; Savolainen ym. 2020) laadukkaalla inklusiiviseen koulutusjärjestelmään valmentavalla opettajankoulutuksella voitaisiin parantaa opettajien minäpystyvyyttä ja tätä kautta myös asenteita inklusiivista koulutusjärjestelmää kohtaan. Vuonna 2011 julkaistussa Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskusten kolme vuotta kestäneessä hankkeessa tarkasteltiin miten opettajankoulutus valmistaa kaikkia opettajia inklusiivisuuteen. Tarkasteluun osallistui 55 asiantuntijaa 25 Euroopan eri maasta. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011, 5.)

Kyseisen hankkeen asiantuntijoina toimi opettajankoulutuksesta ja inklusiivisesta koulutuksesta vastaavia päättäjiä, opettajankouluttajia sekä yleis- että erityisopetuksesta. Hankkeeseen osallistui myös opettajaopiskelijoita, opettajia, oppilaitosten johtoa, poliitikkoja, oppilaita, oppilaiden vanhempia ja edustajia vapaaehtoisjärjestöistä. Hankkeessa suurimpana kysymyksenä oli se, miten opettajien peruskoulutus voi valmistaa opettajia inklusioon. Kolmivuotisessa hankkeessa tarkasteltiin inklusiivisuuden edellyttämiä taitoja, tietoja ja ymmärrystä, sekä kaikkien opetuslalle opiskelevien ”tarvitsemia” asenteita ja arvoja. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011, 7.) Tarkastelun myötä kehitettiin ”Osallistavan opettajan profiili”, joka toimii viitekehyksenä kaikkien opettajankoulutusohjelmien osaamisalueille. Hankkeessa esille tulleita inklusion toteuttamiselle tarvittavia opettajan osaamisalueita olivat:

1. Oppijoiden monimuotoisuuden arvostaminen: erojen näkeminen koulutuksen voimavarana.

2. Kaikkien oppijoiden tukeminen: opettajat odottavat kaikkien oppilaiden saavuttavan hyviä tuloksia.

3. Yhteistyö muiden kanssa: yhteistyö ja tiimityöskentely ovat olennaisia välineitä kaikille opettajille.

4. Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen: opettaminen on oppimista – opettaja ottaa vastuun omasta elinikäisestä oppimisestaan.

Kaikille näille osa-alueille määriteltiin myös asenteet ja näkemykset, tieto ja ymmärtämys sekä taidot ja kyvyt. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011, 9–10.) Euroopan opetusministerien neuvoston 2010 asiakirjassa *Päätelmät koulutuksen sosiaalisesta ulottuvuudesta* huomautetaan, että Euroopan opetus- ja koulutusjärjestelmissä tulee varmistaa koulutuksen yhdenvertaisuus, korkea taso ja tunnustaa, että koulutuksen parantaminen ja keskeisten taitojen tarjoaminen on kaikille tärkeää sekä taloudellisen kasvun, kilpailukyvyn, köyhyyden vähentämisen ja sosiaalisen inklusion edistämisen kannalta. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011, 16.)

Hankkeen maaraporttien perusteella peruskoulutus poikkeaa maiden välillä paljon esimerkiksi sen keston ja sisältöjen osalta. Eurooppalainen korkeakoulutus on hyvin yhdenmukaista, mutta silti opettajien peruskoulutuksen kesto voi vaihdella kahden ja viiden ja puolen vuoden välillä. Monissa maissa opettajilta vaaditaan alempi korkeakoulutuskinto, joka on laajuudeltaan kolmen tai neljän vuoden mittainen. Sen lisäksi esimerkiksi Suomessa, Portugalissa, Islannissa, Ranskassa ja Espanjassa suoritetaan vuodella tai kahdella opintoja pidentävä maisteriohjelma. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011, 18.)

Hankkeeseen liittyvien tulosten perusteella opettajankoulutus inklusioon liittyen eroaa eri valtioiden välillä jonkin verran. Alle puolessa Saksassa luokanopettajakoulutusta tarjoavista yliopistoista (43 yliopistoa) järjestettiin inklusiota tai inklusiivista opetusta käsitteleviä luentoja tai seminaareja. Monissa muissa maissa monimuotoisuutta ja inklusiota käsitellään pääasiassa vain erityisopetuksen kursseilla. Maailmalla inklusiota koskevat kysymykset ja niiden käsittely opettajankoulutuksessa rajoittuu vaihdellen yhdestä tai kahdesta opintojaksosta perinpohjaisempiin tai jopa pakollisiin

opintokokonaisuuksiin. Maaraportin mukaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa inklusiota ja monikulttuurista kasvatusta käsitellään joissakin yksittäisissä kursseissa joka yliopistossa. Kasvatustieteen perus- ja aineopinnot tutustuttavat opiskelijoita inklusion ideologiaan. Suomessa opettajankoulutuksen kurssit ja niiden sisällöt pohjautuvat kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöihin (Koivula, Lakkala & Mäkinen 2010.)

Kuten edellä todettiin, opettajien saama koulutus, sen ja työelämän mukanaan luomat asenteet inklusiota kohtaan ovat yhteydessä myös opettajien kokemaan minäpystyvyyteen inklusiivisessa koulussa. Nämä seikat huomioon ottaen on syytä ottaa tarkasteluun myös opettajien omakohtaiset kokemukset inklusiivisessa koulussa työskentelemisestä, jotta ymmärrettäisiin entistä paremmin onnistuneen inklusion edellytyksiä.

5 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Opettajien asenteita inklusiivista koulutusjärjestelmää kohtaan on viime vuosina tutkittu paljon, joten tämän tutkimuksen pääpaino syventyy luokanopettajien kokemuksiin inklusiosta. Luokanopettajien omakohtaisten kokemusten kuuleminen inklusiivisessa koulutusjärjestelmässä työskentelystä auttaa syventymään opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan ja selvittämään onnistuneen inklusion edellytyksiä. Haastattelujen mahdollistama yksityiskohtainen keskustelu siitä, mitä opettajat ovat kokeneet työelämässä vie käsityksiä lähemmäs myös sitä, mitä inklusio käytännössä on erilaisissa kouluissa.

Tutkimuksen päätutkimusongelma on ”Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on inklusiosta?”. Toinen tutkimusongelma käsittelee luokanopettajien minäpystyvyyttä ja sitä, miten luokanopettajat kokevat pärjäävänsä työssään inklusiivisessa koulussa. Tutkimusongelmalla pyritään myös selvittämään tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien kokemaan minäpystyvyyteen. Kolmas tutkimusongelma ”Miten luokanopettajakoulutus valmistaa työskentelyyn inklusiivisessa koulussa?” valittiin, jotta saataisiin tietoa siitä, millaiseksi luokanopettajat kokevat saamansa koulutuksen suhteessa työelämään. Opettajien kehitysehdotuksia, joilla inklusiivista koulua voitaisiin kehittää, pyrittiin selvittämään viimeisellä tutkimusongelmalla ”Minkälaisia kehitysehdotuksia opettajilla on inklusioon liittyen kokemustensa perusteella?”

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on inklusiosta?
2. Millaiseksi luokanopettajat kokevat minäpystyvyytensä inklusiivisessa koulussa työskentelyssä ja mitkä tekijät ovat yhteydessä minäpystyvyyteen?
3. Miten luokanopettajakoulutus valmistaa työskentelyyn inklusiivisessa koulussa?
4. Minkälaisia kehitysehdotuksia opettajilla on inklusioon liittyen kokemuksiensa perusteella?

6 Tutkimusmenetelmät

6.1 Aineiston hankinta

Tutkimuksessa käytettävä aineisto kerättiin vuoden 2021 keväällä etäyhteyksiä käyttäen haastattelemalla. Tämän jälkeen haastattelut litteroitiin kesällä 2021. Tutkimus toteutettiin yleisiä hyviä tieteellisiä käytänteitä noudattaen. Näihin hyviin käytänteisiin kuuluivat esimerkiksi tutkittavien ja muiden tutkijoiden kunnioittaminen, rehellisyys, eettisyys ja asianmukaisuus tutkimuksen suunnittelua, tutkimusaineiston säilytystä ja tutkimuksen raportointia koskien. (Hirvonen 2006, 31–32.) Tutkimusmenetelmäksi valikoitui kvalitatiivinen tutkimus, sillä haastattelujen tavoitteena oli ymmärtää tutkittavien toimijoiden näkökulmia syvemmin, mitä määrällinen tutkimus olisi mahdollistanut (Glesne & Peshkin 1992).

Tutkimukseen osallistujia lähestyttiin lähettämällä haastattelukutsu maanlaajuiseen opettajien Facebook-ryhmään ”Alakoulun aarreaitta – Ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi”. Facebook-ryhmään julkaistu päivitys sisälsi Webropol-linkin, jonka kautta (liite 2) tutkittavat pystyivät antamaan sähköpostiosoitteensa tutkijoille haastattelukutsua varten. Kutsussa kerrottiin tutkimuksen aihe ja tavoite sekä kerrottiin tutkittavien yksityisyyden suojasta tutkimuksen kannalta. Tutkimukseen liittyvä tietosuojaseloste lähetettiin liitteenä myös varsinaisen haastattelukutsun yhteydessä ja se löytyy tämän tutkimuksen liitteistä (liite 3).

6.2 Tutkittavat

Tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajien kokemuksia inklusiosta, joten tutkimusjoukoksi valikoitui kuusi luokanopettajaa. Luokanopettajat olivat ympäri Suomea ja he kaikki työskentelivät inklusiivisessa luokassa tämän tutkimuksen standardein. Koulujen toimintatavat kuitenkin erosivat toisistaan. Kaikki tutkittavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Tutkittavat olivat yhtä opettajaa lukuun ottamatta päteviä luokanopettajia, mutta neljä opettajaa kuudesta oli ensin opiskellut itsensä jonkin aineen opettajaksi ja sitten käyneet luokanopettajan pedagogiset tai

monialaiset opinnot. Tutkittavien opettajien kokemus luokanopettajan työstä vaihteli 3–24 vuoden välillä ja valmistumisvuodet vaihtelivat 1992–2015 vuosien välillä.

Tutkittavien opettajien taustatiedot esitellään kootusti taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkittavien opettajien taustatiedot

Tutkittava	Valmistumis- vuosi	Kokemus luokanopettajan työstä	Koulutus	Sivuaineet
Opettaja 1	2012	7 vuotta	Luokanopettaja	Kieliaine Erityispedagogiikka
Opettaja 2	2015	3 vuotta	Aineenopettaja	Luokanopettajan pedagogiset opinnot
Opettaja 3	2012	5 vuotta	Aineenopettaja	Luokanopettajan pedagogiset opinnot
Opettaja 4	1992	24 vuotta	Luokanopettaja	Erityisopettaja
Opettaja 5	2003	18 vuotta	Aineenopettaja	Luokanopettajan pedagogiset opinnot
Opettaja 6	2012	5 vuotta	Aineenopettaja	Yhteiskuntaoppi Erityispedagogiikka Katsomusaine

Opettaja 1 työskenteli luokanopettajana Uudellamaalla inklusiivisessa koulussa neljännellä luokalla 20 oppilaan luokassa. Hänellä oli yhteisopetuspari, jonka vastuulla

oli 23 oppilasta. Haastattelun luokan oppilaista kolme oli erityisen tuen piirissä ja viisi tehostetun tuen piirissä. Luokan yleisen tuen oppilaisiin kuului muutama S2-oppilas. Koulu on mukana ”Kaikille sopiva koulu” -hankkeessa. Opettaja 2 työskenteli eri inkluusiohankekoulussa Uudellamaalla. Hän opetti toista luokkaa, jolla oli sekä erityisopettaja, että luokanopettaja sekä kaksi avustajaa. 28 oppilaan luokka oli jaettu niin, että hän opetti 20 oppilasta ja erityisopettaja kahdeksaa. Opetus järjestettiin kuitenkin välillä erikseen ja välillä yhdessä. Työparin kahdeksan oppilasta olivat erityisen tuen oppilaita ja 20 oppilaan ryhmässä on jonkin verran tehostetun tuen oppilaita.

Opettaja 3 työskenteli haastatteluhetkellä Varsinais-Suomessa koulussa, jossa ei ole pienryhmäopetusta. Hän opetti 21 oppilaan 2. luokkaa, josta yksikään oppilas ei kuulunut erityisen tuen piiriin, mutta tehostetun tuen piirissä puolestaan oli neljä oppilasta. Opettaja 4 opetti 4.–6. luokan yhdysluokkaa maalaiskoulussa Keskisuomessa. Luokan oppilaat jakautuivat seitsemään neljäsluokkalaiseen, seitsemään viidesluokkalaiseen ja seitsemään kuudesluokkalaiseen. Luokalla oli kolme erityisen tuen ja neljä tehostetun tuen piirissä opiskelevaa oppilasta sekä jonkin verran yleisen tuen oppilaita.

Opettaja 5 opetti 14 oppilaan 2. luokkaa Päijät-Hämeessä pienessä maalaiskoulussa. Koulussa ei ollut pienryhmiä, mutta erityisoppilaita koulun oppilaista oli noin neljäsosa. Luokkien keskimääräinen luokkakoko oli noin 11 oppilasta. Opettaja 6 työskenteli 4. luokan inkluusiopilottiluokalla Uudellamaalla. Luokalla oli 29 oppilasta, luokanopettaja ja erityisopettaja sekä kokoaikainen koulunkäynninohjaaja. Luokassa opetus järjestettiin pääosin erillään 11 erityisoppilaan ryhmässä ja 18 oppilaan yleisopetuksen ryhmässä. Osa taito- ja taideaineista opetettiin kuitenkin yhdessä ryhmässä.

6.3 Haastattelu

Tiedonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu, sillä sen etuja tutkimusmetodina kyselytutkimukseen verrattuna ovat mahdollisuus motivoida tutkittavia paremmin, tutkijan mahdollisuus säädellä kysymysten järjestystä ja esittämistä, mahdollisuus vastaajan observointiin, kysymysten tulkitsemisen monimuotoisuus ja

täydentämismahdollisuudet sekä mahdollisuudet kuvaavampiin esimerkkeihin aiheesta. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 36.) Haastattelu on myös yksi kvalitatiivisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä ja sen avulla on hyvä selvittää esimerkiksi ihmisten ajatuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 72–74). Tarkempana aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, jolla on tutkimushistoriassa todettu saatavan laajoja ja syventäviä vastauksia tutkimusaihetta koskien. Teemahaastattelu sijoittuu lomake- ja avoimen haastattelun väliin, eli ei ole yhtä strukturoitu kuin lomakehaastattelu, eikä niin vapaamuotoinen kuin avoin haastattelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208).

Teemahaastattelua varten luotiin haastattelurunko (liite 1), jonka mukaan haastattelussa edettiin. Haastattelurungon kysymykset käsittelevät erilaisia teemoja koskien luokanopettajien kokemuksia inklusiosta. Haastattelurungossa mukailtiin osittain Pinolan (2008) ja Dengin (2008) tutkimusten haastattelu- ja kyselytutkimuskysymyksiä. Haastattelukysymykset määriteltiin käsiteltävien tutkimusongelmien mukaan niin, että jokaiseen tutkimusongelmaan saataisiin mahdollisimman kattavia vastauksia. Haastattelun pääteemat muodostuivat käsittelemään opettajien positiivisia ja negatiivisia kokemuksia inklusiosta, heidän minäpystyvyyttään toimia inklusiivisessa koulussa ja heidän käsityksiään inklusion yllätyksellisyydestä ja eroista eri kouluissa. Myös haastateltavien perustietoja kuten kokemusta, koulutusta ja luokkarakennetta kysyttiin. Haastattelun huolellinen suunnittelu oli tärkeää, sillä haastattelun pohjalta on pystyttävä luotettavasti tekemään tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä (Hirsjärvi & Hurme 2010, 65–66). Ennen varsinaisia haastatteluja on tärkeää tehdä useita esihaastatteluja, joiden avulla voidaan selvittää esimerkiksi haastattelun kesto, kysymysten oikeanlainen muotoilu ja minimoida varsinaisissa haastattelutilanteissa syntyvät virheet (Hirsjärvi & Hurme 2010, 73). Tätä tutkimusta varten toteutettiin kaksi esihaastattelua ennen varsinaista tiedonkeruuta.

Kaikki haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina etäyhteyksin. Etäyhteyden muodostamiseen käytettiin tavallista Zoom Meeting -ohjelmaa tietoturvallisempaa Turun yliopiston UTU-Zoomia, jossa ei käytetä Zoomin pilvitallennusta, eikä Zoomilla ole pääsyä ohjelmistolla järjestettäviin kokouksiin. Haastattelutilanteissa oli yksi haastateltava ja yksi haastattelija. Viisi haastattelua kuudesta tallennettiin videoyhteyksiä käyttäen, jolloin tallentui myös haastateltavan videokuva. Nauhoitetuista

tallenteista käytettiin tutkimustarkoitukseen vain ääniraidat, ja kaikki tallennettu videokuva hävitettiin asianmukaisesti. Yksi haastattelu toteutettiin puhelimen välityksellä, jolloin aineistoksi tallentui ainoastaan ääniraita. Haastattelut kestivät 25–45 minuuttia.

6.4 Aineiston analyysi

Haastattelujen jälkeen nauhoitetut ääniraidat litteroitiin. Litteroinnit toteutettiin kirjoittamalla haastattelut auki manuaalisesti Microsoft Officen Word -tiedostoon, johon kertyi sivuja 37 ja sanoja 17 442. Sanalliseen muotoon tallennettu tutkimusaineisto säilytettiin tietoturvallisesti niin, että siihen oli pääsy vain tutkijoiden käyttäjätunnuksilla. Litteroinnin jälkeen myös haastatteluista tallennetut ääniraidat hävitettiin. Haastattelun analysointi noudatti yhtä Eskolan ja Suorannan (1996) esittämää tapaa analysoida, jossa aineiston litteroinnin jälkeen tapahtui aineiston koodaaminen, jonka kautta puolestaan edettiin aineiston analyysivaiheeseen. Aineiston analyysissä käytettiin osittain induktiivista ja abduktiivista päättelytapaa, joissa päättely on sekä aineistolähteistä, mutta noudattaa silti tutkijoiden teoreettisten ideoiden todentamista aineiston avulla (Hirsjärvi & Hurme 2010, 135).

Aineiston analyysi alkoi sanalliseen muotoon tallennetun tutkimusaineiston lukemisella. Aineistosta nousi lukiessa esille erilaisia teemoja, joita nostettiin aineistosta esille värikoodaamalla. Eri teemoihin liittyvät osat tekstistä koodattiin omilla väreillään. Eri värein korostetut haastattelujen osat sijoitettiin Excel-tiedostoon, jossa oli omat välilehtensä teemoittain. Välilehtien taulukoissa oli jokaiselle haastatellulle opettajalle oma rivinsä, jolle kyseiseen teemaan liittyvät haastattelujen osat sijoitettiin. Erilaisia aineistosta nousseita teemoja olivat opettajien minäpystyvyys inklusiivisessa koulussa opettamiseen, koulutuksen vastaaminen työelämän haasteisiin, opettajien kokemat positiiviset ja negatiiviset kokemukset inklusioon liittyen, resurssikysymykset, sekä erilaiset keinot inklusion kehittämiseen.

7 Tulokset

7.1 Luokanopettajien kokemukset inklusiosta

Tutkimukseen vastanneilla opettajilla oli hyvin monenlaisia kokemuksia inklusiosta ja sen toimivuudesta omissa kouluissaan. Kuudesta haastatellusta opettajasta viisi, opettajat 1, 2, 4, 5 ja 6, kertoivat positiivisista kokemuksista inklusioon liittyen. Nämä kaikki viisi opettajaa nostivat positiivisina kokemuksina oppilaiden väliset kaverisuhteet ja yksi vertaisoppimisen. Opettajat korostivat sitä, että erilaisista lähtökohdista tulevat oppilaat pystyvät inklusion myötä rikkomaan erilaisia leimoja, joita esimerkiksi erityisoppilailla voi olla. Opettaja 6 oli nähnyt leimojen ja erottelun oppilaiden välillä hälvenemisen hyvin konkreettisesti:

Se porukka on pysynyt tosi yhtenäisenä, että niillä on kaverisuhteita niinku ihan ristiin rastiin ja niinku näin, että ne joka ikinen välkkä pelaa esimerkiksi yhdessä jalkapalloa ja vieraillee toistensa kodeissaan ja muuta. Varsinkin aluksi niinku niillä yleisopetuksen oppilailla silloin kolmosen alussa oli kauhean jotenkin semmoista... Että ne teki koko ajan sitä jaottelua, että noi erityisoppilaat ja me, mutta me kiellettiin se sillo aluksi, että ei me puhuta näin, että me ollaan niinku 3.-luokka. Et ne jalkapallookin yritti aluksi ruveta pelaan, et "No niin erkat vastaa yleiset" ja niinku kauheen tämmöistä jaottelevaa, mut sillon me niinku panostettiin siihen ryhmäytymiseen ja ja jotenkin siihen, että ei tule sitä jakoa niille, niin se on kyllä hälvennyt tosi hyvin.

Myös opettaja 4 on opettaja 6 kanssa samaa mieltä ja nostaa esille erilaisten stereotyyppien poistumisen:

Mutta sitten se, että se lapsi sai sieltä ihan niinku ystäviä ja sitten nämä toiset lapset oppivat sen, että ei kuuro lapsi olekaan kummajainen.

Opettaja 4 nosti esille myös sen, että inklusion myötä oppilaat ovat nähneet toisissaan hyvin monipuolisia kykyjä ja ymmärtäneet arvostamaan sitä, että kaikki yksilöt ovat erilaisia. Joku oppilaista pärjää toisessa asiassa paremmin kuin toiset ja joissain asioissa

taas heikommin. Tämä kuitenkin on normaalia. Tärkeintä on huomata se, että jokaisella on oma paikkansa, missä pärjää ja on hyvä. Opettaja 1 nosti vielä esille kaverisuhteiden tärkeyden ja korostaa, kuinka inklusio on toiminut tässä asiassa lasten parhaaksi:

Jos he (muutama erityisoppilas) olis ollu pienryhmässä, se olis ollu ihan katastrofi, että nyt he sai ystäviä ikään kuin sen hyvän mallin mukaisesti sieltä yleisopetuksen luokasta.

Opettaja 6 toi esille kaverisuhteiden muodostumisen lisäksi vertaisoppimisen. Hänen kokemuksensa mukaan inklusiosta oli ollut hyötyä myös oppimistulosten suhteen, vaikkakin hyöty kohdistui lähinnä erityisoppilaisiin. Opettajan mukaan erityisoppilaat olivat hyötyneet vertaisoppimisesta, ja yleisopetuksen oppilaiden esimerkin kautta oppineet niin sanottua “tavallista koulunkäynnin mallia”.

Vaikka neljä opettajaa kuudesta, opettajat 1, 2, 4 ja 6, kertoi haastatteluissa kannattavansa inklusioajatusta, kaikilla opettajilla oli inklusiosta negatiivisia kokemuksia. Neljä opettajaa kertoi kokemuksia kohtuuttomalta tuntuvasta työmäärästä. Opettajat 1 ja 2 ilmaisivat inklusio-opetuksen olevan uuvuttavaa ja raskasta. Opettaja 2 kertoi, että opetus oli hyvin raskasta varsinkin työuran alussa, kun ei oikein tiennyt mitä olisi pitänyt tehdä. Myös opettaja 1 oli samoilla linjoilla, hänen mielestään luokassa on vaikeaa löytää hetkiä, jolloin kaikki olisi kohdallaan:

Mutta se (inklusio) on välillä raskasta kyllä opettajalle, että välillä tuntuu, että sammuttelee pieniä tulipaloja luokassa, koska sitä tuen tarvetta on niin paljon niin täytyy sietää sellasta pientä keskeneräisyyttä, niinkö opettajana yleensä, että hommat on vähän rempallaan. Et kaikki ei oo täydellisesti, toki sellasiaki hetkiä on, mutta ne on aika ohikiitäviä... Mutta sellanen Siperia opettaa -tyyli, että pesukone pyörii täysillä: VROOM, tämmöstä se (inklusio) on käytännössä.

Kokemuksen kartuttua opettaja 1 kertoi, että ei kuitenkaan enää opettaisi millään muulla tavalla kuin inklusiivisella. Hän kertoi inklusion toimivan nyt, kun aikuisia on tarpeeksi monta. Parhaimmillaan hänen luokassaan avustajia ja opettajia oli yhteensä neljä. Kaikilla opettajilla tilanne ei ollut tuntunut samalta. Kolme opettajaa oli kokenut pulaa resursseista. Lisäksi yksi opettajista oli kokenut, että muissa kouluissa oli resurssipulaa esimerkiksi avustajista ja erityisopettajista, vaikka omassa koulussaan hän

näki asioiden olevan kunnossa. Varsinkin opettajat 3, 4 ja 5 olivat kokeneet resurssipulan vaikeuttavan opetusta hyvin paljon:

Opettaja 3: Ehkä just semmonen kokemus, että aika paljon tuentarvitsijoita täällä luokissa on mutta sitten tälläisiä erityisopettajien resursseja on aika vähän ja tuntuu että täällä on aika vähän ohjaajia. Että vaikka luokassa on tuen tarvitsijoita niin aika harvakseltaan on tänne luokkaan ohjaajia tarjolla. Että jos on oikein tuen tarvitsijoita niin se on aika usein muilta oppilailta pois. Oma opettaja joutuu sitten käyttämään niihin aika paljon aikaa.

Opettaja 4 kertoi konkreettisesti, kuinka oli joutunut taipumaan monenlaisiin tilanteisiin ilman apua ja tukea:

Paras tilanne oli se, että sitten siellä muitakin oppilaita. Yhdellä oli vähän vissiin tämä kehitys vähän kesken kun häntä itketti hirveästi, hänen tuli marraskuussa ikävä äitiä. Hän istu mun sylissä sitten me yritettiin opetella lukemaan. Sitten nää muut on täällä ympäri herräämässä. Siel on ykkös-kakkosluokka, niitä oli tyyliin, olisiko ollut semmoinen 15–16 jotain tällaista, ja sitten yks istuu siinä sylissä, yhdelle viitoon menemään (kuuro oppilas) ja aattelin, että ny loppuu konkreettisesti kädet.

Haastattelun perusteella opettaja 5 oli saanut tiedon, että resursseja piti olla tarpeeksi, mutta toisin oli käynyt. Tämä oli ajanut opettajan tilanteisiin, jotka eroavat tavallisesta opettajan työstä suuresti:

Inklusiota mainostettiin sillä, että resurssit seuraavat erityisoppilasta kouluun. Näin ei käynyt... Ja se johti tietenkin sitten siihen, että jos ohjaaja oli pois, niin kukahan oppilaan sitten veikään sinne vessaan ja pyyhki pyllyn. Ope!

Opettaja 5 jatkoi vielä kokemuksista kysyttäessä kannattavansa inklusion ajatusta. Hänen mielestään oli hienoa, että erityisoppilaat olivat ikäistensä kanssa. Tämä edisti erilaisuuden näkemistä normaalimpana ja korosti ajatusta, että jokainen yksilö on yhtä tärkeä. Käytännön tasolla hänen mielestään inklusio ei kuitenkaan toiminut opetusmielessä. Kokemuksiensa mukaan inklusio oli selviytymistaistelua koulun

arjessa. Opettaja 5:n koulu oli pieni maalaiskoulu, jonka resurssit eivät välttämättä vastaa isojen koulujen tasoa. Huomionarvoista oli myös se, että opettajilla 1, 4 ja 6 oli erityispedagogiikan opintoja taustalla. Opettaja 4 oli myös koulutukseltaan erityisopettaja.

7.2 Opettajien kokema minäpystyvyys ja siihen yhteydessä olevat tekijät

Opettajat kokivat minäpystyvyytensä yleisesti hyväksi, mutta yksittäisten oppilaiden kanssa, joilla oli erityisiä haasteita koulunkäynnissä, osaaminen oli loppunut välillä kesken. Koettu minäpystyvyys riippui myös esimerkiksi tuen tarpeisen oppilaan tarvitsemasta tuesta. Oppimisvaikeuksista kärsivän oppilaan opetus tuntui olevan hallussa, mutta jos oppilaalla oli suuria ongelmia käyttäytymisessä, myös opettajan keinot tuntuivat välillä loppuvan.

Opettaja 3: No niissä oppimisvaikeuksissa koen, että pärjään ihan hyvin, mutta jos on hyvin haasteellisia oppilaita, vaikka Tourettea tai kotonakin ongelmia tai autismin kirjoja niin tuntuu, että niissä on välillä tuntenut itsensä riittämättömäksi. Että niissä tilanteissa on aika paljon, ollu sitä työkuormaa. Hyvin paljon riippuu siitä, että millainen se tuen tarve on, että yleisesti tuntuu, että tulee hyvin toimeen oppilaiden kanssa, mutta välillä se on niin aikaa vievää, kun täytyy olla yhteydessä kuraattoriin ja psykologiin ja moniin suuntiin niin ne tilanteet on välillä kuormittavia.

Myös opettajat 4, 5 ja 6 kertoivat riittämättömyyden kokemuksista luokassa. Kokemukset nousivat yleisesti yksittäisten oppilaiden kanssa työskennellessä. Opettajat kertoivat, että kun oppilaalla oli pahoja käytöshäiriöitä, minäpystyvyyden kokemukset laskivat. Esimerkiksi opettaja 5 koki minäpystyvyytensä yleisesti hyväksi, mutta yksi käytöshäiriöinen oppilas oli tehnyt opettajan työstä hänen omien sanojensa mukaan mahdotonta.

Opettaja 5: Se on semmoinen heppu minkä kanssa mä en pärjää ja syksy alko semmoisessa tilanteessa, että oli ryhmässä tosiaan 21 oppilasta ja siis oli kolmosluokan enkku viime vuonna, tänä vuonna oli neljännen luokan

enkku, ja tota mä totesin 2 viikon jälkeen rehtorille, että tähän on tultava muutos: Joko se poika on siellä ryhmässä tai minä en eli hän sabotoi kaikki enkuntunnit siihen mennessä, ja mä totesin, että että nyt loppui. Että mun ei kyvyt riitä, ei kärsivällisyys, eikä hermot. Että tuota nyt en osaa.

Opettajista kolme, opettajat 1, 2 ja 6 kertoi hyvin positiivisia kokemuksia kollegoistaan ja koulun henkilökunnasta. Vaikka kaikki opettajat kertoivat uupumuksen, riittämättömyyden ja pystymättömyyden kokemuksista, näillä kolmella opettajalla niitä oli vähemmän kuin kolmella muulla opettajalla, jotka eivät maininneet haastattelussa kollegoiden tukea suoranaisesti. Opettaja 1, jonka minäpystyvyyden vaikutti todella hyvältä, kertoi kollegoiden tuen olevan suuri lisä omaan työhön ja minäpystyvyyteen:

Meil on ihan huippu työyhteisö, se on semmonen kannatteleva voima ja aika ronski ja musta huumori, sillä pääsee aika pitkälle. Hyvä esimies ja semmoset toimivat rakenteet auttaa siinä arjessa jaksamaan ja arvot on tiedossa ja selkeät systeemit ja hyvä yhteishenki niin sillä pääsee pitkälle.

Koulutuksen suhteen kokemukset olivat hyvin ristiriitaisia. Kuten edellä mainittiin, osa opettajista katsoi, että lisäkoulutukset olivat olleet pakollisia, jopa ainoita keinoja "selviytymiseen". Varsinkin opettajat 4 ja 5 katsoivat koulutuksen olleen hyödyllinen lisä omaan minäpystyvyyteen. Muut opettajat näkivät kokemuksen parhaimpana kehittäjänä ja tätä kautta minäpystyvyyden lisääjänä.

Opettaja 1: Onneks on kantapäät minkä kautta oppia, se on kyllä paras opettaja se kokemus.

Negatiivisimmin opettajien kokemaan minäpystyvyyteen vaikuttivat äärimmäisen paljon tukea tarvitsevat oppilaat. Tällaisia haastavia oppilastyyppejä olivat erityisoppilaiden osalta vakavasti käytöshäiriöiset oppilaat ja oppilaat, joiden kanssa työskentelystä opettajilla ei ollut tarpeeksi tietotaitoa. Näitä oppilaita olivat varsinkin erilaisista neuropsykologisista vaikeuksista (NEPSY-oppilas) kärsivät oppilaat. Opettajat mainitsivat esimerkkeinä autismikirjioon kuuluvien oppilaiden kohtaamisen vaikeudet sosiaalisesta näkökulmasta; sekä Touretten syndroomasta kärsivien oppilaiden aiheuttamat hankaluudet luokanhallinnassa. Paljon tukea tarvitsevien oppilaiden kautta minäpystyvyyteen vaikutti myös resurssipula. Kun yksi oppilas vaati

opettajalta paljon aikaa ja tukea, muulle luokalle niitä jäi vähemmän, jolloin opettaja koki minäpystyvyytensä heikommaksi.

7.3 Opettajien saama koulutus inklusioon liittyen

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat, etteivät olleet saaneet luokanopettajakoulutuksessaan opetusta inklusiosta tai että opetus ei ollut tarpeeksi kattavaa. Kaikki muistivat, että inklusiosta tai erityisoppilaiden opetuksesta olisi ollut puhetta, mutta sen suurempaa arvoa omaan opetukseen sillä ei ollut. Kokemukset luokanopettajakoulutuksesta olivat välillä hyvin voimakkaita:

Opettaja 6: No tuota pedagogisissa opinnoissa oli yksi 5 opintopisteen kurssi erityispedagogiikasta, joka ei kyllä ollut yhtään hyödyllinen, että siellä suunnilleen opeteltiin vaan niinku mitä tarkoittaa kolmiportaisen tuen malli ja... Ei ollut käytännössä yhtään mitään hyötyä...

Opettaja 2: Aika vähän noissa luokanopettajan opinnoissa niistä puhuttiin (inklusiosta ja siihen liittyvistä asioita). Kyllä niistä vähän puhuttiin mutta ei mitenkään erikoisesti varsinkaan yhteisopettajuudesta. Vähän harjotteluissa tehtiin yhdessä, mutta ei kyl kauheesti puhuttu muuten... No ei nyt ainakaan käytännön tasolla (käsitelty inklusiota) ja en oikein muistakaan enää.

Jokainen opettaja kuitenkin kertoi, että oli saanut lisäkoulutusta inklusioon liittyen. Opettajat 1, 2 ja 3 olivat saaneet työnantajan kustantamaa lisäkoulutusta, joka ei heidän mielestään kuitenkaan antanut opettajille suurta hyötyä. Esimerkkinä opettaja 1:n puheenvuoro kysyttäessä, minkälaista lisäkoulutusta hän on saanut inklusioon liittyen ja onko siitä ollut hyötyä:

Opettaja 1: No meil on jonkun verran ollu jotain yhteisiä (lisäkoulutuksia) yhteissuunnitteluajalla, jotain tietoiskuja ja kunta järjestää jonkun verran koulutusta aiheen tiimoilta liittyen, mut en kauheesti (ole saanut lisäkoulutusta) että käytännön työstä ja luokkatyöskentely on ollu se paras opettaja ittelle..

Vaikka opettajat 1, 2 ja 3 eivät olleet kokeneet lisäkoulutusta kovinkaan hyödylliseksi, opettaja 2 kertoi kuitenkin olevansa halukas saamaan lisää koulutusta. Hän toivoi varsinkin apua, miten toimia erilaisissa väkivaltatilanteissa oppilaiden kanssa. Opettajat 4, 5 ja 6 olivat saaneet lisäkoulutusta niin kunnan järjestämää kuin omakustanteista. Opettaja 4 korosti, että hänen saamansa lisäkoulutukset olivat olleet hyödyllisiä ja auttaneet häntä olemaan parempi opettaja. Työnantajan ja hänen itsensä kustantamista koulutuksista oli molemmista ollut hyötyä. Myös opettaja 5 oli samoilla linjoilla ja korosti, että ilman koulutuksia työ olisi ollut mahdotonta:

Kyllä mä varmaan 10 erilaista täydennyskoulutusta olen, tässä vuosien aikana lyhyempiä ja pidempiä tehnyt, koska ihan on niin kuin ollut pakko. Koska se tietoa on niinku saatava jostain.

7.4 Opettajien kehitysehdotuksia kokemuksien perusteella

Neljä opettajista, opettajat 2, 3, 4, ja 6, kertoi selkeitä mielipiteitään kehitysehdotuksista koskien inklusiota. Kaikki opettajat nostivat esille resurssit. Heidän mielestään inklusio vaatii toimiakseen resursseja, ja säästötoimenpiteenä inklusiota ei tule missään nimessä nähdä. Opettajat 3, 4 ja 6 kertoivat, että resursseja kaivataan erityisesti henkilöstöpuolelle. Heidän mielestään inklusiivisissa kouluissa ja luokissa tulee olla paljon aikuisia, jotta tukea saadaan sitä tarvitseville. Opettaja 2 nosti esille myös oppimisympäristöjen kehittämisen. Hänen mielestään luokkahuoneet kaipaavat vielä kehittämistä. Luokat toimisivat paremmin, jos ne eivät olisi erillisiä tiloja vaan muokattavissa esimerkiksi sermeillä. Myös opettaja 6 näki luokkahuoneiden olevan tärkeässä roolissa, kun opetetaan inklusiivisessa koulussa. Hänen mielestään olisi hyvä, että jokaisella luokalla olisi aina mahdollisuus käyttää kahta luokkatilaa, jotta luokan saisi välillä jaettua pienempiin osiin.

Henkilöresurssien kohdalla löytyi vielä tarkempia määritelmiä kehitysehdotuksista. Opettaja 3 oli sitä mieltä, että resursseja tuli kohdentaa avustajiin. Avustajien määrää tuli hänen mielestään nostaa varsinkin omassa koulussaan, jotta tukea tarvitsevat oppilaat saisivat parempaa tukea. Hän perusteli avustajien rekrytoimista myös sillä, että opettajan työtaakka vähenisi. Opettaja 4 korosti, että resursseja tulisi saada opettajien

palkkaamiseen, perustellen asiaa samojen asioiden kautta kuin opettaja 3 eli oppilaiden oppimisen ja opettajan työmäärän kautta.

Opettaja 4: "Mutta ohjaajahan ei ole opetusvastuussa, että mielestäni pitäisi enemmän antaa ja resursoida opettajille, että mullakin olis aikaa koulun jälkeen tehdä jotain muuta...Että mun mielestä pitäisi olla enemmän tukea siihen (opetukseen) erityisopettajilta. Tällöin on myös rohkeutta opettaa sitä lasta, miten se lapsi tarvitsee.

Opettaja 6 kertoi, että hänen mielestään resursseja tulisi saada niin opettajille kuin ohjaajillekin, jotta inklusio saataisiin toimimaan:

Mä näen inklusion, et jos halutaan että se toimii, se tarvitsee aika paljon resursseja, että se tarvitsee sekä sitä aikuisresursseja niinku opettajat ja avustajat. Ja mun mielestä meillä voisi olla vielä enemmänkin avustajia.

Kehitysehdotuksia nousi myös muihin asioihin kuin suoranaisiin resursseihin liittyen. Kuten edellä todettiin, kaikki opettajat kokivat, että koulutus inklusiosta ja inklusiivisessa koulussa toimimisesta oli jäänyt jossain määrin vajaaksi. Opettaja 2 nosti asian esille vielä kehitysehdotuksia pohdittaessa ja totesi, että olisi toivonut enemmän koulutusta varsinkin uransa alussa. Hän myös kertoi, että oli jäänyt kaipaamaan perusteellista perehdytystä työhönsä.

Opettaja 4 kertoi, että hänen mielestään inklusion kehittämiseksi tulisi myös parantaa yhteistyötä vanhempien ja huoltajien kanssa. Hän oli huomannut, että tukitoimet tarvitsevat toimiakseen myös vanhempien ja huoltajien tuen. Tilanteissa, joissa vanhemmilta ei saanut tukea, kärsijänä oli yleensä oppilas, jonka oppiminen ei silloin edistynyt parhaalla mahdollisella tavalla.

Opettaja 4: Se (inklusion) tarvitsee myöskin vanhempien tukea, että jossakin kohtaa joutunut päättään hakkaamaan seinään, kun huoltajat on sitä mieltä, että kyllä tämä (oppilas) oppii, ja nyt vaan sinä puhut väärin, että ei meidän lapsella ole mitään ongelmia. Se on aika raastava tilanne myöskin, ettei luoteta siihen että luokanopettaja on ihan täyspäinen ja tietää mitä tekee että. Ihan oikeasti se on ikävää kohdata semmoista, että sinua niinku

vähätellään tai sinun huomioita lapsesta vähätellään tämmöisessä niinku jutussa ja ongelmissa mitä heillä on, ja lapsihan siitä kärsii.

Yksi kehitysehdotuksista koski opetuksessa hyödynnettävää teknologiaa. Opettaja 4 nosti esille, kuinka tietotekniikan avulla eriyttäminen käy todella hyvin, varsinkin inklusio luokissa, joissa tasoerot voivat olla isoja. Hänen mielestään esimerkiksi ViLLE- sovelluksen avulla on hyvä antaa eritasoisia tehtäviä eritasoisille oppilaille. Näin luokissa vältettäisiin liian vaikeiden tai liian helppojen tehtävien aiheuttamaa turhautuneisuutta.

8 Pohdinta

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää suomalaisten luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja inklusiivisesta koulutusjärjestelmästä. Tutkimuksessa kartoitettiin luokan opettajien kokemuksia inklusiosta, selvitettiin opettajien itse kokemaansa minäpystyvyyttä toimia inklusiivisessa koulussa sekä tutkittiin, miten opettajat kehittäisivät inklusion käytänteitä. Vastauksia analysoitiin teemoittelemalla.

Luokanopettajat kertoivat tutkimuksessa niin positiivisia kuin negatiivisiakin kokemuksia. Positiivista kokemuksesta yleisimpänä nousi oppilaiden välille muodostuneet kaverisuhteet erilaisuudesta huolimatta. Opettajat kertoivat, kuinka erilaiset leimat ja stereotypiat olivat hävinneet inklusion myötä, ja tämä muutos paransi jopa oppilaiden oppimista. Tämän tuloksen valossa voidaan todeta, että inklusio oli onnistunut tavoitteissaan Ainscowin ym. (2006, 18–20) inklusion määritelmän mukaan. Heidän mielestään inklusion yksi tavoitteista oli ehkäistä syrjäytymistä ja tuoda oppilaita yhteen. Myös Salamancan julistuksessa (1994), johon inklusion ajatus perustuu, korostetaan syrjäytymisen ehkäisyä. Haastateltujen opettajien kokemusten perusteella erilaiset oppilaat olivat luoneet hyviä ystävyysuhteita, jotka olivat vieneet heitä positiivisesti eteenpäin elämässä. Yksi opettajista mainitsi myös vertaisoppimisen yhtenä positiivisena tuloksena inklusiosta. Hänen mielestään inklusion tuoma hyöty vertaisoppimisessa kohdistui lähinnä erityisoppilaisiin. Allanin ja Perssonin tutkimuksessa (2016) inklusio oli nostanut erään koulun oppimistuloksia, niin erityis- kuin yleisopetuksen oppilaiden keskuudessa. Kuitenkin tässä tutkimuksessa niin kuin edellä esitetyissä aiemmissä tutkimuksissa oppimistuloksien nähtiin paranevan eikä huononevan.

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli inklusiosta myös negatiivisia kokemuksia. Kokemukset liittyivät lähinnä kohtuuttomalta tuntuvaan työmäärään ja resurssipulaan. Resurssipulan takia inklusio oli yhden opettajan mielestä selviytymistäistelua ja toisen opettajan mielestä inklusioperiaatteiden mukainen opetus

oli kuin istuisi pesukoneessa, joka pyörii täydellä vauhdilla. Inklusion ei siis nähty onnistuvan hyvin ilman tarvittavia resursseja. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa Italiassa yli puolet opettajista kaipasivat apuopettajan tukea opetuksessaan (Saloviita & Consegna 2019). Inklusion ei tulisiakaan missään nimessä olla säästötoimenpide. Kuten Ainscow ym. (2006) ja Väyrynen (2001) totesivat, inklusio on koko yhteiskunnan asia, jonka avulla kehitetään yhteiskunnan merkitystä ja tavoitteita.

Väistämättä herää kysymys, edellytetäänkö luokanopettajilta nykyään liikaa? Allanin ja Perssonin (2016) tutkimuksessa koulun oppimistulokset paranivat suuresti, kun koulussa alettiin toteuttamaan inklusion periaatteita, mutta samalla lisäten myös resursseja opettajille ja erityisopettajille. Inklusion toteutuminen on hyvin koulu- ja jopa luokkakohtaista, sillä Suomessa kouluilla on käytössään hyvin erilaiset resurssit, eivätkä erityisoppilaitaan ole keskenään samanlaisia. Erityisoppilaan statukseen voi johtaa esimerkiksi käytöksen ja keskittymisen häiriöt, yksittäiset tai moninaiset oppimisvaikeudet, neurologiset epätyypillisyydet tai kehitysvammaisuus. Näin ollen oppilasaines voi olla hyvin vaihtelevaa. Resurssiasioita tulisi jatkossa tarkastella koulukohtaisesti tarkemmin ja varmistaa, että kaikilla kouluilla on tarvittavat resurssit niin oppilaiden kuin opettajienkin hyvinvoinnin takaamiseksi.

Uupumuksesta ja suuresta työmäärästä huolimatta opettajat suhtautuivat hyvin positiivisesti inklusiota kohtaan. Muutama opettaja jopa kertoi, ettei opettaisi millään muulla tavalla kuin inklusiivisesti. Saloviidan ja Schaffusin tutkimuksen (2016) mukaan suomalaisilla opettajilla olikin positiivisempi asenne inklusiota kohtaan kuin saksalaisilla kollegoillaan. Vaikka negatiiviset kokemukset välillä olivatkin rajuja, tutkimuksen opettajat tekivät pyyteettömästi työtään eivätkä olisi halunneet vaihtaa tyyliään mihinkään muuhun, mikä on osoitus suomalaisten luokanopettajien korkeasta ammattietiikasta. Toisaalta Saloviidan vuonna 2018 tehdyn tutkimuksen mukaan opettajien suhtautuminen inklusiota kohtaan muuttui positiivisemmaksi, mitä pidempään he olivat käyttäneet inklusiota tukevia työtapoja. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat jo suhteellisen kokeneita, kun heillä oli 3–24 vuotta työkokemusta.

Koulujen välillä on maassamme suuria eroja, myös tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluissa. Osa kouluista oli pieniä maalaiskouluja, kun taas osa kouluista oli isoja pääkaupunkiseudun kouluja. Haastatelluista opettajista osa opetti koulussa, jotka

olivat erityisiä inklusiopilottikouluja, joissa inklusion toteuttamiseen oli panostettu eri tavalla kuin esimerkiksi pienessä maalaiskoulussa, jossa inklusiivisuus syntyy siitä, että se saattaa olla erityistarpeisen oppilaan lähikoulu. Inklusion toteuttamisen tavat ovat erilaisia eri kouluissa (Ainscow ym. 2006; Mikola 2011). Erilaiset tavat voivat myös vaikuttaa opettajien tunteisiin kokemuksiin inklusiosta. Toisaalta taas erilaiset käytänteet vaativat myös eri tavoin resursseja. Opettajien ja koulujen vapaus toteuttaa asioita heidän mielestään parhaimmilla tavoilla on hyvä asia, mutta se voi vaikuttaa myös siihen, että resurssit eivät riitä kaikkiin tarvittaviin asioihin ja syntyy negatiivisia kokemuksia. Resurssien riittämättömyys on myös usein koulun henkilökunnasta johtumatonta ja liittyy kaupungin tai kunnan käytössä oleviin varoihin.

Opetussuunnitelma antaa inklusion käytännön toteutukselle myös melko häilyvät rajat, siitä miten sitä tulisi käytännössä toteuttaa. Johtopäätöksenä herää kysymys, miten tarkempi sääntely ja yhtenäisemmät käytänteet vaikuttaisivat inklusion kokemuksiin ja tuloksiin.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kertomansa mukaan olleet saaneet koulutuksessaan tarpeeksi tietoa inklusiosta ja erityisoppilaiden kanssa toimimisesta. Luokan- ja aineenopettajakoulutus on vuosien saatossa muuttunut, mutta haastatelluista viimeisenä valmistunutkin opettaja kertoi, että aihetta ei juurikaan opintojen aikana käsitelty. Tämänhetkinen opettajankoulutus pohjautuu kuitenkin jo paljolti kolmiportaiseen tukimalliin ja inklusioajatukseen, mutta koulutus ei anna vielä riittäviä käytännön valmiuksia erityisoppilaiden kanssa toimimiseen ja saa aikaan keskustelua. Koulutuksen puute heijastuu koko inklusion toteutukseen ja sitä kautta yhteiskunnan toimintaan.

Koulutuksen ja tiedon puute inklusiosta lienevät kaikkein suurin syy sille, minkä takia inklusio kohtaa negatiivisia asenteita koulumaailmassa. Asenteen muodostuminen positiiviseksi oli oikeastaan edellytys, jotta inklusio voi toimia niin kuin sen on tarkoitus. (Saloviita 2020.) Koulutuksen puute ei ole ongelma ainoastaan Suomessa. Myös Italiassa opettajista 59 % kaipasi lisää koulutusta inklusiosta. Inklusion periaatteita tukeva koulutus lisää myös opettajien kokemaa minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisessa luokassa (Savolainen ym. 2020). Laadukkaan koulutuksen lisäämisen tulisi edistää opettajien hyvinvointia ja inklusion toimimista kouluissa. Koulutuksen puute silti näyttäytyy vahvasti tämän tutkimuksen tuloksissa. Positiivista oli se, että

kaikki opettajat kertoivat saaneensa lisäkoulutusta inklusiosta. Lisäkoulutuksen tarjoama hyöty nähtiin kuitenkin pienenä, joten myös lisäkoulutuksen laatua tulisi kehittää jatkossa. On myös hyvä muistaa, että tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat valmistuneet eri aikoina. Ensimmäinen jo vuonna 1992. Tuolloin opettajankoulutus on varmasti ollut hyvin erilaista kuin nykypäivänä, joten koulutuksen kautta hankittu osaaminen voi vaihdella myös tästä syystä.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat minäpystyvyyttä hyvin eri tavoin. Yleisesti opettajat kokivat minäpystyvyytensä hyväksi, mutta tietynlaisten oppilaiden kohdalla koettiin riittämättömyyden tunteita. Minäpystyvyyden tunne riippui oppilaan tuen tarpeesta. Oppimisvaikeuksista kärsivän oppilaan kanssa opettajien minäpystyvyys oli korkealla, mutta pahojen käyttäytymishäiriöiden kohdalla opettajat kokivat riittämättömyyttä. Kuten edellisessä kappaleessa todettiin, koulutuksella on vaikutusta opettajien kokemaan minäpystyvyyteen. Myös tarvittavat resurssit vaikuttavat varmasti opettajien kokemaan minäpystyvyyteen. Minäpystyvyyttä kuitenkin pystytään varmasti parantamaan myös kehittämällä työyhteisöjä yhtenäisimmiksi ja toimivammiksi. Moni opettaja kertoi haastatteluissa, kuinka kollegoiden tuesta sai voimaa ja minäpystyvyyden tunnetta työelämään.

Tutkimustulosten valossa opettajankoulutusta tulisi edelleen kehittää niin, että jokaisen opettajan minäpystyvyysskuva inklusiivisessa koulussa opettamiseen on viiden vuoden mittaisen ylemmän korkeakoulututkinnon jälkeen sellainen, että hän pystyy kohtaamaan opettajan työn arjen haasteet omia kykyjään kyseenalaistamatta. Minäpystyvyys oli kuitenkin yksi tärkeimmistä tekijöistä, joka vaikutti opettajien motivaatioon ja ammatilliseen käyttäytymiseen (Klassen ym. 2010). Inklusiivisella oppimisympäristöllä on myös aikansa ja paikkansa. Inklusion toteutus on täysin erilaista, kun kyseessä on oppilas, jolla on oppimisen vaikeuksia tai oppilas, jolla on vakavia käytöshäiriöitä tai neurologisia poikkeavuuksia, jotka vaikuttavat toiminnanohjaukseen tai keskittymiseen. Vakavataan oppimisvaikeudet tai muut älylliset ja motoriset haasteet eivät samalla tavalla vaikuta muuhun yleisopetuksen ryhmään verrattuna siihen, että ryhmässä on oppilas tai oppilaita, jotka saattavat täysaikaisesti häiritä opettajan ja muiden oppilaiden työntekoa. Iso yleisopetuksen ryhmä voi myös sisältää liian paljon erilaisia häiriötekijöitä esimerkiksi ADD- tai ADHD-oppilaille.

On hyvä kuitenkin muistaa, että oppiminen ja opettaminen ovat hyvin henkilökohtaisia asioita. Näin ollen parhaat oppimis- ja opetustavat ovat yksilöllisiä. Kuten tutkimuksen opettajatkin totesivat, heidän itse kokema minäpystyvyytensä horjui ajoittain tiettyjen yksilöiden kohdalla. Voi siis olla, että joillekin oppilaille sekä opettajille sopii parhaiten opetustapa tai opetusympäristö, joka ei välttämättä toteuta kaikkia inklusion periaatteita. Resurssien ja koulutuksen puutteiden vuoksi voi olla, että perinteinen luokkamuotoinen erityisopetus pienryhmässä on joidenkin oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimistulosten kannalta parempi ratkaisu kuin huonosti toteutettu inklusio. Esimerkiksi helposti häiriintyville aistiyliherkille oppilaille jatkuva pienryhmäopetus voi olla parhaiten toimiva vaihtoehto. Koulutuksen järjestämisessä kuitenkin tärkeintä olisi se, että koulu antaisi mahdollisimman hyvät mahdollisuudet jokaiselle oppilaalle suorittaa oppivelvollisuus hänelle sopivimmalla tavalla.

Kaikkien haastateltujen opettajien kertomuksille yhteistä oli heidän painotuksensa resursseista opetuksen järjestämisessä. Onnistuneet inklusiokokemukset pohjasivat paljolti sille, että koulussa ja luokassa resursseja oli tarpeeksi ja moniammatillinen yhteistyö oli näkyvää sekä toimivaa. Negatiivisimmat kokemukset puolestaan perustuivat resurssien vähäisyydelle tai puutteelle. Perusopetuslaki ja muut opetusta ohjaavat asiakirjat kuten opetussuunnitelmat velvoittavat opetuksen järjestämistä inklusiivisia periaatteita noudattaen. Vastaisuudessa inklusiivista koulutusjärjestelmää tulisi yhdenmukaistaa ja kehittää niin, että inklusio ei olisi säästötoimenpide, vaan resurssit todella seuraisivat tukea tarvitsevia oppilaita luokkahuoneeseen asti.

Kun koulutus ja osaaminen vastaavat työelämässä tarvittavia taitoja, tarvitaan vielä oikeanlaiset resurssit. Yksi opettaja ei pysty tekemään kolmen opettajan työtä, vaikka koulutus olisikin oikealla tasolla. Koulutuksen, osaamisen vahvistamisen ja resurssoinnin avulla pystyttäisiin tämän tutkimuksen perusteella vähentämään niin oppilaiden kuin opettajienkin turhautuneisuutta, uupumusta ja riittämättömyyden tunnetta. Tutkimuksen opettajista suurin osa oli inklusion kannalla ja näki työnsä tärkeänä. Heillä oli suhteellisen korkea minäpystyvyys. Haastattelutilanteissa he vaikuttivat aidosti innostuneilta ja motivoituneilta työtänsä kohtaan. Koulutuksen ja resurssien puute vain aiheuttivat negatiivisia tunteita ja väsymystä, mikä heijastui koko opetukseen ja tätä kautta oppilaiden ja opettajien jaksamiseen.

Parannusehdotukset koskivat myös vanhempien ja huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön kehittämistä. Edellä on käyty läpi paljon sitä, että opettajat eivät ole saaneet tarpeeksi tietoa ja koulutusta inklusiosta, mikä on vaikuttanut negatiivisesti inklusion kokemuksiin. Jos opettajilla ei ole tarpeeksi tietoa inklusiosta voidaan olettaa, että oppilaiden vanhemmilla ja huoltajilla on pääsääntöisesti myös vajanaiset tiedot. Tämä vaikuttaa siihen, etteivät opettajat ja huoltajat aina pysty tekemään oppilasta koskevia päätöksiä yhteisymmärryksessä ja riittävään tietoon perustuen.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset seikat

Yksittäisiä haastattelutilanteita lukuun ottamatta tässä tutkimuksessa toimi kaksi tutkijaa jokaisessa työvaiheessa. Kahden tutkijan osallistuminen jokaiseen tutkimusvaiheeseen ja tekstin kriittiseen tarkasteluun lisää työn luotettavuutta (Hirsjärvi 2009; Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Tutkimuksen eettisyyttä tukevat tutkijoiden noudattamat yleiset tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat kuten rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä sekä tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa. Kaikki analyysivaiheessa saadut tulokset ovat myös esitetty asiallisesti ja avoimesti mitään tuloksia peittelemättä. Tutkimus ja siihen liittyvät vaiheet ovat raportoitu asianmukaisesti ja yksityiskohtaisesti tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla, jotta tutkimus olisi toistettavissa muiden tutkijoiden toimesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111–112.)

Tutkimushaastattelut järjestettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, joissa tutkijan asema oli hyvin neutraali. Kysymykset esitettiin niin, ettei tutkimukseen osallistujia johdateltu vastauksiin. Näin pidettiin yllä luonnollista tilannetta, joka on yksi laadullisen tutkimuksen perusolettamuksista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Tutkijat haastattelivat tutkimukseen osallistuneita henkilöitä haastattelurungon edellyttämässä järjestyksessä kysellen kuitenkin vapaamuotoisia, mahdollisia haastateltavien vastauksia avaavia jatko- tai lisäkysymyksiä, kuitenkaan haastateltavaa johdattelematta. Haastattelutilanteet olivat luonnollisen oloisia, eivätkä haastateltavat vaikuttaneet siltä, että he peittelisivät tietoa, vaan puhuivat hyvin suoraan aiheesta. Haastatelluille oli tehty

alusta asti selväksi, että heitä ei voida tunnistaa tutkimusraportin perusteella, jolloin heillä säilyy täysi anonymiteetti.

Tutkimuksessa haastateltiin kuutta vapaaehtoista luokanopettajaa eri puolilta Suomea, joten tutkimuksen laadun ja tutkittavien vähäisen määrän takia tulokset eivät ole yleistettävissä. Tutkimukseen myös valittiin jokainen ilmoittautunut vapaaehtoinen, eikä näin ollen tutkittavien osalta suoritettu valikoivaa otantaa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat naisia, joten muiden sukupuolien näkökulmaa ei tähän haastattelututkimukseen saatu. Vaikka tutkittavien määrä oli varsin pieni, olivat tutkittavat eri puolilta Suomea ja työskentelivät hyvin erilaisissa kouluissa. Tutkittavat erosivat toisistaan myös kokemusvuosiensa, opiskeluaikansa sekä suorittamiensa opintojen osalta. Kaikilla opettajilla oli luokanopettajan pätevyys, paitsi yhdellä aineenopettajalla, joka kuitenkin aineistonkeruun aikaan toimi luokanopettajana inklusioluokalle. Tuloksien perusteella saadaan kuitenkin kuva kuuden eri opettajan saamista kokemuksista inklusiivisessa koulussa. Tutkimustulokset antavat arvokasta tietoa siitä, mitä asioita haastatellut opettajat ovat inklusion osalta kokeneet onnistuneeksi tai epäonnistuneeksi. Kuuden opettajan haastattelututkimus ei anna yleistettävää kuvaa kentällä vallitsevasta tilanteesta inklusiivisissa kouluissa, eikä sen ole myöskään tarkoitus tehdä näin. Näiden tulosten avulla on kuitenkin mahdollisuus kehittää inklusiivista koulua ja saada ideoita jatkotutkimuksien aiheisiin inklusiiviseen koulujärjestelmään liittyen.

8.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet ja tulosten hyödyntäminen

Eriyiskoulujen vähentyessä ja inklusion lisääntyessä inklusiivisen koulutusjärjestelmän ja opettajien minäpystyvyyden tutkiminen on jatkossakin tärkeä asia. Tutkimuksessa esille nousseiden teemojen osalta olisi esimerkiksi mahdollista järjestää laajamuotoisempi kvantitatiivinen tai monimenetelmäinen kyselytutkimus isommalle kohdejoukolle, jotta voitaisiin saada yleistettävämpiä tuloksia koko valtakunnan inklusiotilanteeseen liittyen. Opettajien työssäjaksaminen ja oppilaiden pärjääminen koulussa ovat tärkeimpiä asioita koulumaailmassa. Kuten edellä mainittiin, tällä hetkellä koulujen käytänteet eroavat toisistaan paljonkin. Jatkossa tutkimuksia

voisi järjestää esimerkiksi näiden käytänteiden toimivuudesta, jotta voitaisiin kehittää tuloksellisempia ja yhtenäisempiä opetustapoja. Näin koulutuksesta saataisiin entisestään tasa-arvoisempaa ja tehokkaampaa.

Hyvä jatkotutkimusidea olisi myös tutkia, millaisia vaikutuksia resurssimäärillä on oppilaiden oppimistuloksiin ja hyvinvointiin. Kuten tämänkin tutkimuksen tuloksista voidaan huomata, eri koulujen resursseissa oli eroavaisuuksia, joka näkyi esimerkiksi luokan opettajien ja ohjaajien määrässä. Pienempien resurssien koulut voisivat helpommin saada tukea, jos resurssien vaikuttavuutta ja kohdentamista pystyttäisiin paremmin arvioimaan.

Opettajien koulutuksessa oli tutkittavien mielestä ollut puutteita inklusion kannalta. Kuten edellä pohdittiin asiaan voi vaikuttaa se, että tutkittavat opettajat olivat valmistuneet eri aikoina. Suurimmillaan ero oli 23 vuotta. Opettajankoulutus on vuosien saatossa ollut myös muutoksien kohteena. Yksi jatkotutkimus voisi koskea opettajankoulutuksen nykytilaa, jonka avulla voitaisiin nähdä, onko koulutuksessa puutteita ja parantamisen varaa. Koulutus ei aina tarkoita automaattisesti, että opettajan osaaminen on vaaditulla tasolla. Kuten tutkittavat opettajat kertoivat, he olivat oppineet paljon itse työelämästä ja käytännöstä. Kuitenkin koulutuksen tulee vastata työelämän vaatimia haasteita.

Tämä tutkimus toteutettiin haastatteleamalla alakoulussa työskenteleviä luokanopettajia. Kattavampaa kuvaa maamme inklusiotilanteesta voisi saada tutkimalla myös erityisopettajien, erityisluokanopettajien, yläkoulun ja toisen asteen opettajien kokemuksia inklusiivisesta koulutusjärjestelmästä. Näin saataisiin monipuolinen näkökulma inklusiivisuudesta. Sen myötä voitaisiin kehittää koko koulutusjärjestelmää. Huomioonotettavaa inklusion toteutumisessa voisi olla myös oppilaiden, vanhempien ja koulun muun henkilökunnan kuten koulunkäynninohjaajien näkökulma liittyen inklusiiviseen kouluun ja sen kehittämiseen.

Esille nousseiden teemojen osalta luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää niin, että se valmistaisi opettajia paremmin inklusiivisen koulutusjärjestelmän haasteisiin sekä sen tuomiin mahdollisuuksiin. Luokanopettajilla tulisi työelämään astuessaan olla enemmän tietoa liittyen oppilaiden erilaisiin oppimisvaikeuksiin, neuropsykologisiin häiriöihin, sekä sosioemotionaalisiin vaikeuksiin. Inklusiota ei tule nähdä ainoastaan opettajia ja

oppilaita uuvuttavana haasteena vaan otollisena mahdollisuutena tasa-arvon kehittämisessä. On selvää, että jokaisella opettajalla tulisi olla työn edellyttämä koulutus varsinkin Suomen kaltaisessa hyvinvointivaltiossa, jossa koulutus on muutenkin huipputasolla. Resursseihin panostaminen nousi myös yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi inkluusiota käsitellessä, joten jatkossa olisi tärkeää antaa riittävästi kouluille resursseja. Näin pystytään jatkossa pitämään yllä laadukasta koulutusjärjestelmää ja kehittämään koko yhteiskuntaa. Luokanopettajia tulisi myös valmentaa toimimaan osana moniammatillista yhteistyötä jo opiskeluvaiheessa, jotta koulujen käytössä olevat resurssit voitaisiin hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla, yli ammatillisten rajojen harjoitettavan moniammatillisen yhteistyön avulla.

Lähteet

Abraham, J. 2021. Self-Efficacy and the Inclusive Teacher. *BU Journal of Graduate Studies in Education* 13(1), 47–51.

Ainscow, M. 2020. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordiz Journal of Studies in Educational Policy* 6(3), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Lontoo ja New York: Taylor & Francis Group.

Allan, J. & Persson, E. 2016. Students' perspectives on raising achievement through inclusion in Essunga, Sweden. *Educational review* 68(1), 82–95.

Bandura, A. 1977. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84(2), 191–215.

Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Teoksessa: V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. 4, 71–81.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. Chang, M.-L. & Engelhard, G. 2016. Examining the teachers' sense of efficacy scale at the item level with rasch measurement model. *Journal of Psychoeducational Assessment* 34(2), 177–191.

Bukvić, Z. 2014. Teacher's competency for inclusive education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences* 11(4), 407–412. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>

Deng, M. 2008. The attitudes of primary school teachers toward inclusive education in rural and urban China. *Frontiers of Education in China*. Higher Education Press and Springer-Verlag 2008. 3(4), 473–792.

Education For All. <https://www.educationforall.co/> Viitattu 11.4.2022.

Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen A. & Saloviita T. 2001. *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: Gummerus, 125–138.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011. *Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa Haasteita ja mahdollisuuksia*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.

Gibson, S. & Dembo, M. H. 1984. Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology* 74(4), 569–582.

- Glazzard, J. 2011. Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning* 26(2), 56–63.
- Glesne, C. & Peshkin, A. 1992. *Becoming qualitative researcher. An introduction.* London: Longman, 1–20.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus, 34–128.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Tammi.
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2019). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education* 35(3), 333–349. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>
- Kivirauma, J. 2015. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S.; Hautamäki, J.; Kivirauma, J.; Lahtinen, U.; Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet.* Jyväskylä: PS-kustannus, 29–30.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. 2011. Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational psychology review* 23(1), 21–43.
- Koivula, P., Lakkala, S. & Mäkinen, M. 2010. Teacher education for inclusion country report Finland. Suomen maaraportti osana hanketta: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011. Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa Haasteita ja mahdollisuuksia, Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Siren, M., Vainikainen, M.-P. & Vetteranta, J. 2019. PISA 18. Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 40*, 108.
- Messiou, K. 2017. Research in the field of education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education* 21(2), 152–153.
- Mietola, R., & Niemi, A-M. 2020. Kohti ratkaisujen inklusiokeskustelua. *Erityiskasvatus* 2020(2), 8–11.
- Mietola, R. & Niemi, A-M. 2014. Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa Pulkkinen, S. & Roihuvuori, J. 2014 *Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010- luvulla.* Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto, 68.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajakäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 25.

- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S.; Hautamäki, J.; Kivirauma, J.; Lahtinen, U.; Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moore, S. 2017. One Without the Other: Stories of unity through diversity and inclusion. Chapter 1. Down Syndrome Research Foundation.
- Oikeusministeriö. 2016. Suomen säädöskokoelman sopimussarja. 27/2016. Helsinki, 20–21.
- Pesonen, H. & Nieminen, J.H. 2021. Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 30.
- Perusopetuslaki 1998/628/21.8.1998.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. Kasvatus 39 (1), 39–49.
- Richards, G., & Clough, P. 2004. ITE students' attitudes to inclusion. Research in Education 72(1), 77–86. <https://doi.org/10.7227/RIE.72.6>
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus” Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Viitattu 20.11.2021.
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inklusio.pdf>
- Saloviita, T., Schaffus, T. 2016. Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. European Journal of Special Needs Education 31(4), 458–471. [doi:10.1080/08856257.2016.1194569](https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569)
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? International journal of inclusive education 22(5), 560–575.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita, T. 2020. Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. Journal of Research in Special Educational Needs 20(1), 64–73.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Saloviita, T., Consegna, S. 2019. “Teacher Attitudes in Italy after 40 Years of Inclusion. British Journal of Special Education 46(4), 465–479.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286>
- Savolainen, H., Malinen, O-P. & Schwab, S. 2020. Teacher efficacy predicts teachers’ attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. International Journal of Inclusive Education, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Sharp, K., Jarvis, J. M., & Mcmillan, J. M. 2018. Leadership for differentiated instruction: Teachers’ engagement with on-site professional learning at an Australian

secondary school. *International Journal of Inclusive Education* 24(8), 901–920.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492639>

Takala, M. 2016. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, Marjatta (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 13–20.

Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. 2020. Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Keuruu: PS-kustannus.

Tschannen-Moran M., Woolfolk-Hoy A. & Hoy W.K. 1998. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research* 68(2), 202–248.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. 2001. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17(7), 783–805.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 23, 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement*. UNESCO, Salamanca.

Villafuerte, P. 2020. The role of teacher training in inclusive education. *Observatory of educational innovation*. <https://observatory.tec.mx/edu-news/teacher-training-inclusive-education>. Viitattu 3.3.2022

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen A. & Saloviita, T. 2001. *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: Gummerus, 12–29.

Wan, S. W.-Y. 2015. Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching* 22(2), 148–176.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Perustiedot

1. Sukupuoli
2. Koulutus ja pätevyudet/sivuaineet
3. Valmistumisvuosi
4. Mitä luokkaa opetat / Olet opettanut?
5. Kuinka paljon sinulla on kokemusta luokanopettajan työstä?

1. Oliko inklusio näkyvässä jo omana kouluajanasi?

2. Millaisia kokemuksia sinulla on inklusiosta oman opettajaurasi aikana?

3. Miten inklusio on näkynyt kouluissa, joissa olet opettanut?

4. Miten inklusio on näkynyt koulussasi koulutasolla? ... luokkatasolla?

5. Millaiseksi koet minäpystyvyytesi opettaa inklusiivisessa koulussa?

- Koetko saavasi tarpeeksi tukea inklusiivisessa koulussa opettamiseen?

- Minkälaista tukea olet saanut?

6. Miten luokanopettajakoulutus valmistaa opiskelijoita osaksi inklusiivista koulutusjärjestelmää?

- Käsiteltiinkö inklusiota opettajankoulutuksessa opiskeluaikanaasi?

- Oletko saanut jonkinlaista lisäkoulutusta liittyen inklusioon?

7. Onko työelämä muuttanut käsityksiäsi inklusiosta?

- Millainen käsitys inklusiosta sinulla oli valmistuessasi?

- Millainen käsitys sinulla nyt on inklusiosta?
- Koetko, että käsityksesi ovat muuttuneet johonkin suuntaan? Jos, niin miten?

Liite 2. Haastattelukutsu

Hei,

Opiskelemme luokanopettajiksi Turun yliopistossa. Teemme pro gradu -tutkielmaa, ja meitä kiinnostaa luokanopettajien kokemukset inklusiosta. Ohjaajanamme toimii yliopistotutkija Laura Helle. Haluaisimme kutsua teidät noin 30 minuuttia kestävään haastatteluun, jossa perehdyttäisiin kokemuksiin inklusiosta. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia inklusiosta sekä tutkia, miten opettajien koulutus on vastannut työelämässä tarvittuja taitoja.

Haastattelu toteutetaan yksilöhaastatteluna etäyhteyksin, ja haastatteluun liittyvissä jatkotoimenpiteissä noudatetaan hyviä tieteellisiä periaatteita. Vastaukset käsitellään anonyymisti jokaisessa tutkimuksen vaiheessa, eikä vastauksia luovuteta ulkopuolisille. Mikäli haluat osallistua tutkimukseen, ilmoitathan sähköpostiosoitteesi tällä sivulla olevaan vastauskenttään. Lähetämme haastattelukutsun liitteenä tietosuojalomakkeen, jossa kerrotaan tarkemmin tutkimuksen tietosuojasioista.

Vastauksenne on meille tärkeä ja siitä on meille kovin suuri apu. Kiitos jo etukäteen.

Ystävällisin terveisin,
Valteri Rantanen
Lauri Salmi

Liite 3. Tietosuojalomake

(Tutkijoiden yhteystietoja rajattu yksityisyyden suojan vuoksi)

1. Rekisterin nimi	Luokanopettajien kokemuksia inklusiivisesta koulutusjärjestelmästä
2. Rekisterinpitäjä	Valtteri Rantanen Lauri Salmi Turun yliopisto; opettajan koulutuslaitos, Assistentinkatu 5, 20500 TURKU
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Lauri Salmi Valtteri Rantanen
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään opettajien kokemuksia inklusiivisesta koulutusjärjestelmästä. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <i>(rasti vain yksikohta)</i> <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____

6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja</p> <p>Koulutus/pätevyudet, valmistumisvuosi, opetettava luokka, kokemusvuodet alalla, kokemuksia ja käsityksiä tutkimusaiheesta.</p> <p>Sähköpostiosoite tutkimuskutsua varten.</p>
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	.
8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	<p>Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle. <i>Jos henkilötietoja luovutetaan ETA:n ulkopuolelle, ota yhteys lakiyksikköön legal@utu.i ja merkitse tähän käytettävät suojatoimet. Jos ei luovuteta, poista tämä teksti painamalla välilyöntiä.</i></p>
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Henkilötietoja säilytetään vuoden 2022 loppuun, jonka jälkeen ne tuhoetaan.
Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden

	<p>käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p> <p>Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.</p>
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Kirjoita tekstiä napsauttamalla tai napauttamalla tätä.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.