

VANHEMPIEN INKLUUSIOKOKEMUSTEN REPRESENTAATIO SANOMALEHDISSÄ

Pro gradu- tutkielma
Rask Mari
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
2022

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Vanhempien inklusiokokemusten representaatiot sanomalehdissä

Tekijä: Mari Rask

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede / Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 104 + 1

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Tämän pro gradu- tutkielman tavoitteena on selvittää, miten vanhempien kokemuksia inklusiosta perusopetuksessa representoidaan sanomalehdissä. Tutkielmassa käsitellään inklusiota ja sen toteutusta perusopetuksessa vanhempien näkökulmasta. Tutkimuksessa vanhempien kokemuksia inklusiosta tutkitaan median tuottamasta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa aineistona käytetään sanomalehtien tekstityypeistä artikkeleja sekä mielipidekirjoituksia, joissa vanhempien näkemykset ja kokemukset tulevat esille.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa käytetään fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksasta sanomalehtitekstistä, joissa on sekä vanhempien kirjoittamia mielipidekirjoituksia että artikkeleja, joissa vanhempia on haastateltu osana inklusiota käsittelevää teemaa. Aineiston analyysissä käytetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulosten mukaan vanhemmille inklusio perusopetuksessa näyttäyty myönteisenä erilaisuuden ja yhdenvertaisuuden näkökulmista. Huolta vanhemmissa herättää resurssien riittävyys sekä häiriökäyttäytyminen. Opettajien inklusio-osaamisesta vanhemmilla on erilaisia näkemyksiä. Vanhempien inklusiokokemusten mukaan suurimpina haasteina koetaan resurssien ja tuen riittämättömyys sekä oppilasta ja vanhempia kuormittavat tekijät. Tulosten mukaan koulun pedagogiset ratkaisut sekä monialainen yhteistyö ovat merkityksellisiä inklusion onnistumisessa. Tutkimuksen keskeisenä johtopäätöksenä voidaan pitää välttämätöntä dialogia koulun, opettajien sekä vanhempien välillä, jotta myönteisiä kokemuksia inklusiosta syntyisi.

Avainsanat: inklusio, vanhemmat, representaatio, fenomenografia

x Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

Sisällys

1. JOHDANTO	1
2. INKLUUSIO PERUSOPETUKSESSA	5
2.1 Inklusiivinen kasvatus	5
2.2 Inklusion haasteet.....	9
3. INKLUUSION TOTEUTUS.....	12
3.1 Kolmiportaisen tuen malli	12
3.2 Eriyttäminen inklusiivisena lähestymistapana	17
3.3 Yhteisopettajuus toimintatapana perusopetuksessa	26
4. INKLUUSIO VANHEMPIEN NÄKÖKULMASTA	33
4.1 Vanhemmat osana monialaista yhteistyötä.....	33
4.2 Vanhempien osallisuus inklusiiossa	37
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	42
5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	42
5.2 Fenomenografinen lähestymistapa	42
5.3 Sanomalehtiartikkelit aineistona.....	44
5.4 Aineiston analyysi.....	47
6. TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	54
6.1 Inklusion näyttäytyminen vanhemmille yleisesti	54
6.1.1 Erilaisuuden ja yhdenvertaisuuden huomioiminen	54
6.1.2 Huoli riittävästä resursseista ja häiriökäyttäytymisestä	55
6.1.3 Opettajien inklusio-osaaminen	57
6.2 Vanhempien inklusiokokemukset oman lapsen kohdalla.....	58
6.2.1 Resurssien riittämättömyys.....	58
6.2.2 Tuen riittämättömyys	59
6.2.3 Oppilasta ja vanhempia kuormittavat tekijät	62
6.2.4 Koulun pedagogiset ratkaisut.....	65

6.2.5	<i>Monialainen yhteistyö</i>	66
7.	POHDINTA	69
7.1	Tulosten tarkastelua	69
7.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	78
7.3	Jatkotutkimusehdotukset ja kehittämishaasteet	82
	LÄHTEET	85
	LIITTEET	105

1. JOHDANTO

Inklusio tarkoittaa tasa-arvoista ja yhdenvertaista osallisuutta kaikkien oppilaiden kesken. Inklusiivisessa koulussa kaikki opiskelevat yhdessä yksilöllisistä ominaisuuksista riippumatta. (Takala 2016 13, 16.) Koulutus on osallistavaa, kun se ottaa kaikkien oppilaiden tarpeet huomioon (Brown, Packer & Passmore 2013, 223). Osallisuus on oppilaan identiteettiin yhteydessä oleva tekijä, minkä vuoksi sen merkitys on suuri (Takala & Raino 2016, 30). Inklusioperiaate ohjaa perusopetuksen kehittämistä opetuksen saavutettavuuden ja esteettömyyden näkökulmista (Opetushallitus 2014, 18). Periaatteen mukaisesti oppilaalla tulee olla opiskeluun riittävät tukitoimet lähikoulussa yleisopetuksen ryhmässä (Lindh & Sinkkonen 2009, 177).

Perusopetuksessa otettiin käyttöön kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli vuonna 2011, jonka tarkoituksena on havaita oppilaan tuen tarve mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja vahvistaa tarvittaessa annettua tukea asteittain. Mallissa korostuvat monialainen yhteistyö, jota tehdään yhdessä vanhempien sekä ammatillisten yhteisöverkostojen kanssa. (Huhtanen 2011, 102–104.) Kolmiportainen tuki mahdollistaa lähikouluperiaatteen toteutumisen, jolloin oppilas saa koulunkäyntiin ja oppimiseen tarvitsemaa tukea kotia lähinnä olevassa koulussa (Opetushallitus 2014, 61). Lähikouluperiaatteen yhtenä lähtökohtana on kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen asema oppimisen suhteen (Pihkala 2012). Kolmiportainen tuki lähikoulussa tukee inklusion toteutumista, jossa tuen tarve ei määrittele oppilaan opiskelupaikkaa (Takala, Lakkala & Äikäs 2020).

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat vanhemmat, sillä vanhempien näkökulmaa inklusiota koskevissa tutkimuksissa on tuotu esiin vähän. Inklusion onnistumisen edellytys on kodin ja koulun välinen yhteistyö, mutta vanhempien kokemuksia tai näkemyksiä inklusiosta ei ole juurikaan selvitetty. Tästä näkökulmasta katsottuna tutkimus on perusteltua toteuttaa, jotta koulujen toimintakulttuurien on mahdollista kehittyä inklusion onnistumisen edellyttämälle tasolle. Tutkimus on myös yksi keino tuoda esiin niiden ääntä, joita muuten kuullaan harvemmin.

Tässä tutkimuksessa vanhempien kokemusta inklusiosta tutkitaan median tuottamasta näkökulmasta. Inklusio esiintyy mediassa usein kielteisesti, minkä vuoksi on tärkeää tutkia aihetta tästä näkökulmasta ja tuoda esiin erilaista tutkimuksen kenttää. Julkisten tekstien merkitys on myös suuri lukijoiden samaistumiskokemusten kannalta, minkä vuoksi sanomalehtitekstit ovat varteenotettavia aineistoja tutkimuksissa (Hänninen 2000, 51–52). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten vanhempien kokemuksia inklusiosta perusopetuksessa representoidaan sanomalehdissä. Representaatiolla tarkoitetaan, miten asiat toimittajan toimesta sanomalehdessä esitetään. (Knuutila & Lehtinen 2010, 12–13). Valitut tekstit koostuvat vanhempien kirjoittamista mielipidekirjoituksista sekä artikkeleista, joissa vanhempia on haastateltu osana inklusiota käsittelevää teemaa.

Tässä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetään fenomenografista lähestymistapaa, koska tutkimuksen kohteena on vanhempien näkemykset ja kokemukset inklusiosta perusopetuksessa. Kokemusten pohjalta mahdollistuu inklusion tarkastelu ja yleistäminen vanhempien joukkoa koskevaksi. Fenomenografista lähestymistapaa käytetään paljon kirjallisissa tutkimusaineistoissa, minkä vuoksi se sopii myös hyvin tämän tutkimuksen sanomalehtiaineistoon. Aineiston analyysin avulla tuotetaan tietoa, miten sanomalehtitekstien mukaan inklusio näyttää vanhemmille yleisesti ja millaisia kokemuksia heillä on inklusiosta oman lapsensa kohdalla.

Inklusio on tutkimuksen kohteena ajankohtainen, vaikka sitä on tutkittu paljon. Tutkimukset ovat alkaneet integraatiosta siirtyen kohti inklusiota. Ihatsu (1987) tutki vammaisten oppilaiden sosiaalista asemaa yleisopetuksen ryhmässä ja Jylhä (1998) harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden integroitua opetustilannetta. Tutkimukset integraatiosta 1980 ja 1990-luvuilla liittyivät usein vammaisuuteen sekä vammaisten oppilaiden integroimiseen yleisopetukseen. Tämän jälkeen tutkimukset siirtyivät koskemaan inklusiota, mutta niiden painopiste oli inklusion määrittelyssä sekä sen ideologiassa. Lähempänä 2010-lukua tutkimukset siirtyivät tutkimaan erityisopetuksen laatua, inklusiivista kasvatusta sekä opettajien osaamista ja yhteistyön lisäämistä inklusiota tukevaksi perusopetuksessa.

Lakkala (2008) tutki inklusiivista opettajuutta, jonka tavoitteena oli yhdistää erityis- ja yleisopetuksen tietotaito yhdeksi oppilaita osallistavaksi perusopetuksiksi.

Tutkimuksessa tarkasteltiin oppimismateriaalien, opetustilojen muokkaamisen, riittävien resurssien sekä opetuksen yhteissuunnittelun merkitystä inklusion onnistumisen edellytyksinä. Tutkimuksen tulosten pohjalta syntyi inklusiivisen opettajuuden malli, jossa inklusiivinen koulukulttuuri ja opettajan työn toimintaedellytykset luovat perustan inklusiiviselle opettajuudelle ja inklusioon pyrkivälle opetukselle.

Lakkala, Uusiautti ja Määttä (2014) tutkivat opettajien käsityksiä opetusjärjestelyistä ja vertasivat niitä inklusiivisen kasvatuksen teorioihin. Tulokset toivat esiin positiiviset muutokset opetukseen liittyvissä käytänteissä. Eriyttävät, joustavat ja monimuotoiset opetusjärjestelyt mahdollistivat opettamisen moninaistuvissa oppilasryhmissä. Tutkimuksessa yhteisopettajuus koettiin merkittävänä eriyttävää opetusta jännevöittäväksi tekijänä.

Mäki-Havulinna (2018) tarkasteli tutkimuksessaan opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta koulussa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajan merkitystä oppilaan yksilölliset tarpeet huomioivassa inklusiivisessa opetuksessa. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli opettajan toiminta opetuksen eriyttämisessä sekä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen tulosten mukaan opetuksen onnistuneita yksittäisiä tekijöitä olivat kiireetön ilmapiiri sekä oppitunnin selkeä ja ennalta tiedossa oleva struktuuri. Opetuksen resurssointi ei noussut tuloksissa merkittäväksi tekijäksi opetuksen onnistumisen kannalta.

Inklusiota on tutkittu myös kansainvälisesti. Anuar Bin Hussin ja Rahim Bin Hamdan (2016) tutkivat yhteisopetuksen haasteita inklusiivisessa luokassa Malesiassa, joita oli tarkasteltu koulun johdon, opettajien ja vanhempien näkökulmista. Tutkimuksen tulokset toivat esiin koko kouluyhteisön osallisuuden merkityksen yhteisopettajuuden onnistumiselle. Opetuksen järjestäjän vastuulla oli yhteisopettajuuden mahdollistaminen ja opetuksen toteutus oli selkeästi opettajien vastuualuetta. Tutkimuksessa vanhempien rooli oli tuotu myös esiin heidän vastatessa oppilaiden akateemisista ja sosiaalisista taidoista. Tutkimuksessa kaksisuuntainen tuki sekä viestintä kodin ja koulun välillä tuotiin esille edellytyksenä oppilaan sujuvassa koulupolussa inklusiivisessa luokassa.

Tämä tutkimus eroaa aiemmista tutkimuksista tarkastelun kohdistuessa inklusioon vanhempien näkökulmasta. Kiinnostukseni inklusiota kohtaan on noussut esiin työskentelyni myötä. Olen työskennellyt erityisen tuen pienluokassa, jonka vuoksi minulla on

kokemusta oppimisen ja koulunkäynnin tuesta yksilöllisesti annettuna opettajan näkökulmasta. Työskentelyssä minulla on kokemusta tiiviistä yhteistyöstä vanhempien kanssa erityisen tuen tasolla. Kiinnostus tutkimukseen heräsi erityisen tuen pienluokan oppilaiden siirtyessä yleisopetuksen ryhmiin. Se herätti vanhemmissa voimakkaita tunteita, minkä seurauksena halusin tutkia aihetta lisää.

2. INKLUUSIO PERUSOPETUKSESSA

2.1 Inklusiivinen kasvatus

Inklusiivinen kasvatus nousi ensimmäisen kerran esiin YK:n ja UNESCO:n Salamancan julistuksessa 1994 koulutukseen yhdistettynä. Julistuksessa tuodaan esille kaikkien lasten yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen riippumatta fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai muista kyvyistä. (UNESCO 1994, 6.) Julistuksessa linjataan erityisopetuksen inklusiivisista toimintatavoista, käytännöistä ja periaatteista. Samassa yhteydessä integraation käsite on korvattu inklusiolla, jonka määrittely pohjautuu kaikki oppilaat sisältävään oppimisympäristöön. Kaikille yhteisessä oppimisympäristössä jokaisella oppilaalla on oikeus opetukseen omassa luokassa saaden sinne tarvitsemansa tukitoimet. (Vitikka, Eskelinen & Kuukka 2021, 28.)

Koulujärjestelmä koostuu neljästä tasosta, jotka ovat valtakunnallinen ja alueellinen, yhteisö-, koulu- ja yksilötaso. Inklusiivinen kasvatus on osa koulujärjestelmää, jossa kaikki tasot vaikuttavat toisiinsa. Jokainen taso sisältää erilaisia malleja, menetelmiä ja toimintatapoja, joiden avulla koulujen toimintakulttuureja sekä koulujärjestelmiä rakennetaan. Jokaisella tasolla on opettajia, koulunkäynninohjaajia ja muuta kouluhenkilökuntaa, joiden tehtävänä on työskennellä inklusiivisen kasvatuksen hyväksi. Tätä kautta inklusiivinen kasvatus on osa suurempaa kokonaisuutta eikä vain yksittäisen opettajan toimintapa, jolloin myös sen onnistumisen mahdollisuus on suurempi. (Lakkala & Óskarsdóttir 2021.)

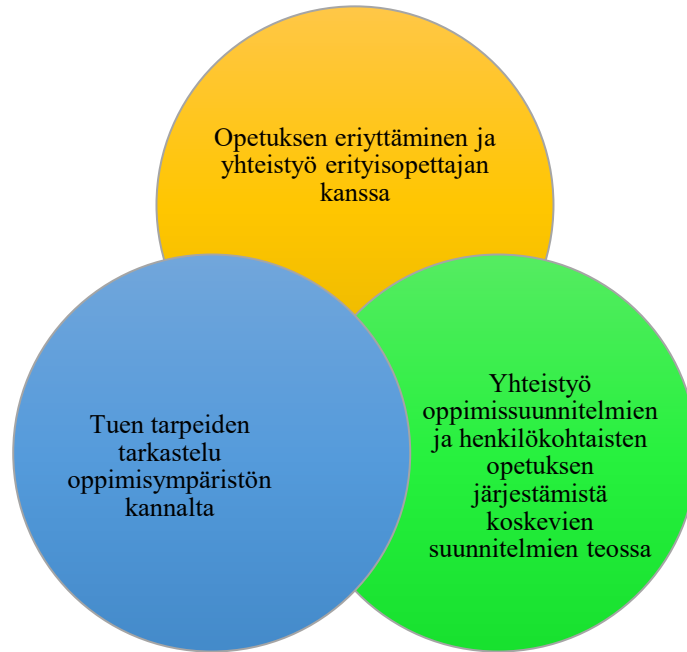
Koulun tehtävänä on yhdessä oppilaan asioissa mukana olevien henkilöiden kanssa kommunikoida oppilaan oppimisen edellytyksistä ja mahdollisista tuen tarpeista, joiden mukaan opetusta järjestetään. Inklusio ei määrity pelkästään tuen tarpeen oppilaisiin, vaan kysymys on kokonaisvaltaisesta muutoksen tarkastelusta koulun toimintakulttuurissa. (Vitikka ym. 2021, 28.) Inklusiivisen kasvatuksen omaava kouluympäristö tulee olla esteetön, jolla tarkoitetaan fyysisten, sensoristen ja kognitiivisten esteiden poistamista oppimisstrategioiden avulla. Tällöin opetus ja oppiminen mahdollistuu kaikille yhtä aikaa samassa koulussa, joka on inklusiivisen kasvatuksen perusajatus. Esteetön

kouluympäristö tarjoaa jokaiselle oppilaalle sopivimman oppimisympäristön parhaan mahdollisen oppimisen potentiaalin saavuttamiseksi. (Navaitiené & Stasiūnaitiené 2021, 24.)

Aasin (2019, 12) tutkimuksen mukaan opettajilla on pääosin myönteinen asenne inklusiivista kasvatusta kohtaan erityisesti kouluissa, joissa inklusiivinen kasvatusta on osana koulun toimintakulttuuria. Opettajat nostavat esiin myös sen vaatavuutta oppilaiden moninaisten tuen tarpeiden vuoksi. Opettajien negatiivisempi suhtautuminen inklusiiviseen kasvatukseen kumpuaa usein uskomuksista, jotka voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: yksilöllistyminen, opettajakeskeisyys ja rajallinen näkemys oppilaan oppimisesta. Yksilöllistymisellä tarkoitetaan näkemystä oppimisesta yksilöllisenä ilmiönä ja haasteet yksilöllisinä ongelmina, joihin on kehitettävä juuri kyseiselle oppilaalle tuotettu tuki tai interventio. Tilanteessa ei nähdä mahdollisuutena kehittää esimerkiksi opetusmenetelmää, jota käytetään usean oppilaan kanssa. Opettajakeskeinen opetus on opettajalähtöistä ja oppilaat passiivisia opetuksen vastaanottajia. Opettajakeskeisyys ei ole lähtöisin pelkästään opettajasta, vaan se on osittain myös rakenteellista. Oppimisen rajallisesta näkemyksestä puhuttaessa opettaja kokee ensisijaista vastuuta opettaa akateemisia taitoja. Sosiaaliset ja käytöshäiriöt koetaan haasteina, joita opettajan on hallittava sen sijaan, että ne nähtäisiin mahdollisuuksina auttaa oppilaita kehittämään arkeen ja elämään liittyviä taitoja.

Inklusiivisessa kasvatuksessa on tärkeää, että opettaja tiedostaa oppilaan yksilöllisyyden niin yksilö kuin ryhmätasolla, jolla on suora yhteys yhteisöllisyyden rakentumiseen sekä luokka- että koulutasolla. Opettajalla on vahva rooli rakentaessaan positiivista ja kannustavaa ilmapiiriä. Ilmapiirillä on suuri merkitys yksittäisen oppilaan oppimisprosessissa sekä koko ryhmän sosiaalisten suhteiden luomisessa. Inklusiivisen kasvatuksen onnistumisen kannalta on myös tärkeää, että opetus- ja oppimisprosessit yhteistyössä kodin, koulun muiden opettajien sekä mahdollisten muiden ammattilaisten kanssa ovat sujuvia. Tämän edellytyksenä on oppimisen jatkuva havainnointi ja arviointi. Niiden mahdollistajana on yhteisopettajuus, joka tukee myös oppilaita osallistavaa opetusta. Osallistavassa opetuksessa oppilaan yksilölliset tarpeet, kyvyt ja taidot on mahdollista ottaa paremmin huomioon. (Lakkala & Kyrö-Ämmälä 2017, 302–304.)

Inklusiivinen kasvatus edellyttää onnistuakseen muutoksia koulun toimintakulttuurissa. Inklusiota ei voi toteuttaa ainoastaan yksittäisten opettajien toimesta, vaan se vaatii suuria linjanvetoja (kuvio 1). (Takala, Lakkala & Äikäs 2020.)



Kuvio 1. Inklusion onnistumisen edellytykset

Ensimmäisenä suurena toimintatapana on opetuksen eriyttäminen ja yhteistyö erityisopettajan kanssa. Opettajan työ on ollut aiemmin melko yksilökeskeistä, jonka vuoksi yhteistyö ja yhteisopettajuus ovat olleet suuria muutoksia. Näiden avulla saadaan kaikkien asiantuntijoiden osaaminen tehokkaaseen käyttöön ja palvelemaan erilaisia oppijoita. Erilaiset opetusjärjestelyt ja -strategiat muunneltuina ja tehokkaasti käytettyinä auttavat myös opetuksen eriyttämisessä. (Takala, Lakkala ym. 2020.) Koulutuksen muuttaminen ajan hengessä vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja mahdollistaa koulun, opetuksen ja oppimisen kehittymisen sekä oppilaiden erilaisiin, muuttuviin ja todellisiin tarpeisiin vastaamisen. Koulu, joka pystyy tavoittamaan kaikki oppilaansa, on myös tehokas. (Arnaiz Sánchez 2012, 35.)

Toisena koulun inklusiivisen kasvatuksen toimintatapana on tuen tarpeiden tarkastelu oppimisympäristön kannalta. Oppimisympäristöjen monimuotoisuus ja joustavuus ovat

yksittäisen oppilaan sijaan avainasemassa inklusiivisessa opetuksessa. (Takala, Lakkala ym. 2020.) Oppimisympäristöjen ensisijaisena tehtävänä on oppimisprosessin tukeminen sekä uuden oppimisen innostuksen herättelemine. Inklusiivisessa opetuksessa ja oppimisessa oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus korostuu sekä oppimisympäristön merkitys kasvaa. (Manninen ym. 2007, 51.) Ympäristötekijöillä on havaittu olevan yhteyttä oppimisvaikeuksiin esimerkiksi matemaattisissa pulmissa. Motivaatio on merkittävä tekijä oppimisessa ja menestymisessä koulussa. Ympäristötekijöistä, esimerkiksi kouluun ja opetukseen liittyvät tekijät, luokan yhteishenki ja sosiaaliset suhteet sekä tukeen liittyvät kysymykset ovat yhteydessä motivaatioon. (Royer & Walles 2007, 357, 359.)

Kolmantena inklusiivisen kasvatuksen toimintatapana on yhteistyö oppimissuunnitelmien ja henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien teossa (Takala, Lakkala ym. 2020). Oppilaan tukeen liittyvissä havainnoissa sekä tuen suunnittelussa ja toteutuksessa oppilasta opettavien opettajien pedagoginen asiantuntemus sekä yhteistyö ovat suuressa roolissa. Erityisopettajan merkitys on suuri oppimisen ja koulunkäynnin tuen prosessissa aloitteen tekijänä sekä toimeenpanijana. Opettajilla on vaihtelevaa osaamista tuen järjestelmästä teoriassa sekä käytännössä, jolloin on riskinä ulkoistaa tuen prosessi ja toteutus erityisopettajalle. Ilman yhteistyötä, opettajan vankkaa oppilastuntemusta ja kollegiaalista tukea muodostuu tuen prosessista tehtävä, jossa on haastavaa onnistua. (Mäki-Havulinna 2018, 127.)

Inklusiivisen kasvatuksen yksi lähtöajatuksista on lähikouluperiaate. Kunnissa perusopetus tulee järjestää siten, että oppilaan matka asumuksen ja koulun välillä on mahdollisimman lyhyt ja turvallinen. Täten kunta on velvollinen osoittamaan oppilaalle lähikoulun. (Perusopetuslaki 628/1998.) Lähikoulu osoitetaan esiopetukseen ja ensimmäiselle luokalle tullessa, vuosiluokalta siirtymisen yhteydessä koulun vaihtuessa, oppilaan muuttaessa kotikuntansa sisällä tai kokonaan uuteen kuntaan tai oppilaan saadessa erityisen tuen päätöksen. (Lahtinen & Lankinen 2015, 287; Pölonen 2014.) Inklusiivisessa oppilaan tuen tarve ei määrittele paikkaa, jossa hän opiskelee. Inklusiivisen kasvatuksen ja lähikouluperiaatteen mukaisesti opetus järjestetään siten, että jokainen oppilas on osana kouluyhteisöä omista oppimisen lähtökohdista käsin. (Takala, Lakkala ym. 2020.)

Kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen asema oppimisen suhteen on myös yksi suomalaisen koulujärjestelmän periaatteita. Tämän yhtenä lähtökohtana on oppilaan mahdollisuus opiskella lähikoulussaan mahdollisuuksien mukaan. Tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden kokemuksen peruspilareita ovat tunne kuulumisesta itselle merkitykselliseen ryhmään sekä saada arvostusta ja tukea vertaisiltaan. Lähikouluperiaate mahdollistaa erilaisien oppijoiden opiskelun lähiympäristössä, mutta myös edellyttää koulunhenkilökunnan tiedollista ja taidollista osaamista erilaisuuden huomioimisessa. Erilaisuus olisi nähtävä oppimisen ja opetuksen monipuolistajana ja voimavarana sekä oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymisen mahdollistajana. Samaan aikaan se tarjoaa mahdollisuuden erityistarpeiden havaitsemiseen ja tuen antamiseen. (Saloviita 2008, 12–13; Pihkala 2012; Ketovuori & Pihlaja 2016, 229.)

2.2 Inklusion haasteet

Kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti tuen antamisessa tulee pyrkiä joustaviin ratkaisuihin, jotta oppilaan on mahdollista opiskella lähikoulun opetusryhmissä (Opetushallitus 2014, 61). Pulkkisen, Kirjavaisen ja Jahnukaisen (2020, 307) tekemän tutkimuksen mukaan perusopetuksessa on aiempaa enemmän oppilaita, jotka tarvitsevat tukea koulunkäyntiin sekä oppimiseen, mikä on kasvattanut erityisopetuksen kysyntää. Koulutuspoliittisesti tarkasteltuna tulos on mielenkiintoinen, sillä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään siirtymisen oli määrä hillitä erityisoppilaiden määrän kasvua lisäämällä varhaista tukea ja tarttumalla epäkohtiin tasa-arvoon liittyvässä kohtelussa. Tehostetun tuen oli tarkoitus olla kevyempi ja joustavampi tukimuoto kuin erityisopetus, jota Suomessa annettiin verraten enemmän muihin maihin nähden ennen vuotta 2010 (Takala, Lakkala ym. 2020).

Valtakunnallinen Vaativan erityisen tuen verkosto on esittänyt huolensa inklusion suunasta perusopetuksessa. Se tuo esiin, ettei inklusio ole erityisopetuksesta säästämistä, erityisluokkaopetuksen lopettamista eikä erityisen tuen oppilaiden jättämistä heitteille. Luokkamuotoinen erityisopetus on merkittävä osa erityisen tuen oppilaille järjestettävää tukea. Vaativimmat erityisen tuen oppilaat tarvitsevat riittävän pienen ryhmäkoon sekä pysyviä aikuisia koko koulupolkunsa ajan. (Vitikka ym. 2021, 32.) Myös Puron (2011)

tekemän tutkimuksen mukaan Suomessa oltiin tyytyväisiä erityisopetusjärjestelmään ennen oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutosta. Erityisopetusta arvostettiin ja se oli laadukasta. Peruskoulussa hyvin tehty erityisopetus kantoi pitkälle tulevaisuuteen vähentäen ammatillisissa koulutuksissa keskeyttäjiä määrää sekä mittavia resurssointeja erityisopettajiin.

Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela ja Okkolin (2017, 684–685) tuovat tutkimuksessaan esille opettajien lisäkoulutuksen tarpeen, jotta heillä on riittävät valmiudet tuen suunnitelmien työstämiseen sekä erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja tukemiseen. Parhaimmillaan inklusiivisen kasvatuksen koetaan tuoneen lisää tasa-arvoista ja yhdenvertaista kohtaamista luokkatilanteisiin. Tutkimuksen mukaan opettajat kokevat myös riittämättömyyden tunnetta erilaisten oppijoiden haastaessa ammattitaitoa, sillä kaikille oppilaille on tarjottava yhtä laadukasta opetusta tuen tarpeesta riippumatta. Opettajilla on kuitenkin aito pyrkimys siihen, että kaikilla oppilailla olisi yhtäläiset mahdollisuudet menestyä ja osallistua luokassa oman tasonsa mukaisesti sekä saavuttaa koulutuksen akateemiset ja itselleen asettamat tavoitteet (Somma & Bennett 2020, 294).

Hotulaisen ja Takalan (2014, 150) tutkimuksen mukaan myös vanhemmat kokevat opettajilla olevan vaihtelevasti osaamista ja tietoa erityisen tuen tarpeen oppilaista. Vanhempien kokemusten mukaan luokanopettajien osaaminen on aineenopettajia parempaa. Luokanopettajan monivuotinen taival saman luokan kanssa mahdollistaa oppilastuntemuksen eri tavalla kuin aineenopettajalla, jonka opetettava luokka vaihtuu jokaisen tunnin jälkeen. Luokanopettajalla on mahdollisuus ottaa enemmän vastuuta yksittäisistä oppilaista, kun yläkoulussa kannustetaan jo oppilaiden vastuun ottamiseen ja kantamiseen.

Lakkalan ja Juškevičienėn ym. (2019, 50–51) tutkimuksen mukaan osa opettajista kokee heillä olevan haasteita toteuttaa inklusiota, koska heillä on riittämättömät valmiudet vastata jatkuvasti muuttuviin oppimisympäristöihin sekä oppilaiden moninaisiin tarpeisiin. Inklusio uudistaa opetuksen ja opettajan käsitettä, jossa opettajan päätökset sekä opetus perustuvat oppilaiden oppimisprosessien monipuoliseen kehittämiseen. Tämä edellyttää opettajalta oppimisen ja opetuksen jatkuvaa reflektointia. Myös tuen tuominen oppilaan lähikouluun vaatii opettajalta lisääntyvää ammattitaitoa sekä tiivistä moniammatillista

yhteistyötä, mutta myös opetusta järjestävän toimielimen tukea resurssien tarpeen huomioimisessa (Engelbrecht ym. 2017, 698–699).

Inklusiivisen kasvatuksen perusedellytyksenä on riittävä resurssointi. Kaikkien oppilaiden opiskellessa samassa ryhmässä, on resurssien tarve suurempi kuin olisi yleisopetuksen ryhmässä ilman tuen tarpeen oppilaita. Inklusiivinen opetus haastaa opetusryhmien lisäksi opetustilat, mutta erityisesti opettajien ammattitaidon ja yhteistyön, joka on pulmien varhaisen havaitsemisen ja puuttumisen edellytyksenä. (Lakkala 2009, 212; Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 108.) Lintuvuori, Thuneberg ja Vainikainen (2018, 102–104) selvittivät tutkimuksessaan rehtorien kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyistä. Rehtoreista noin 30 % koki oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssit koulussaan riittämättömiksi ja 79 % koki tuen tarpeen olevan paljon tai jonkin verran enemmän resursseja suurempaa. Tutkimus sisälsi osittain samoja kysymyksiä kuin vuonna 2012 rehtoreille tekemässä tutkimuksessa, jossa tutkittiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyitä vuoden 2011 lakimuutoksen jälkeen. Myös tällöin rehtoreista 30 % koki resurssit riittämättömiksi ja 78 % koki tuen tarpeen olevan paljon tai jonkin verran enemmän resursseja suurempaa.

Inklusiota on syytetty opettajien uupumisesta ja turhautumisesta arjessa, jossa he eivät pysty tarjoamaan oppilailleen riittävästi tukea. Vaikka ongelmia ei voi kiistääkään, ei syy välttämättä ole inklusion epäonnistumisesta, vaan seurausta sen puutteellisesta toteuttamisesta ja resurssien aliarvioimisesta. Oppilaan tuen tarve ei poistu paikkaa vaihtamalla, vaan tuen ja tukeen määritellyt resurssin tulee seurata oppilaan mukana. Tämän jälkeen inklusion onnistumista voidaan mitata laadullisilla tekijöillä (oppilaan hyvinvointi, osallistumisen esteiden ehkäisy) määrällisten tekijöiden sijaan (erityisen tuen oppilaiden määrä luokassa). (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020.) Pitkänen, Huilla, Lappalainen, Juonen ja Kosunen (2021, 507) tuovat tutkimuksessaan esille merkittävimmän inklusion haasteen. Inklusiota pidetään usein praktisena kysymyksenä ja toimenpiteenä, joka tarkoittaa tuen järjestämistä ja oppilaiden sijoittamista kouluihin ja luokkiin. Osallisuuden ja oppilaan ryhmään kuulumisen kokemus jää tämän ulkopuolelle, vaikka siitä inklusiiossa on suurimmassa määrin kysymys.

3. INKLUUSION TOTEUTUS

3.1 Kolmiportaisen tuen malli

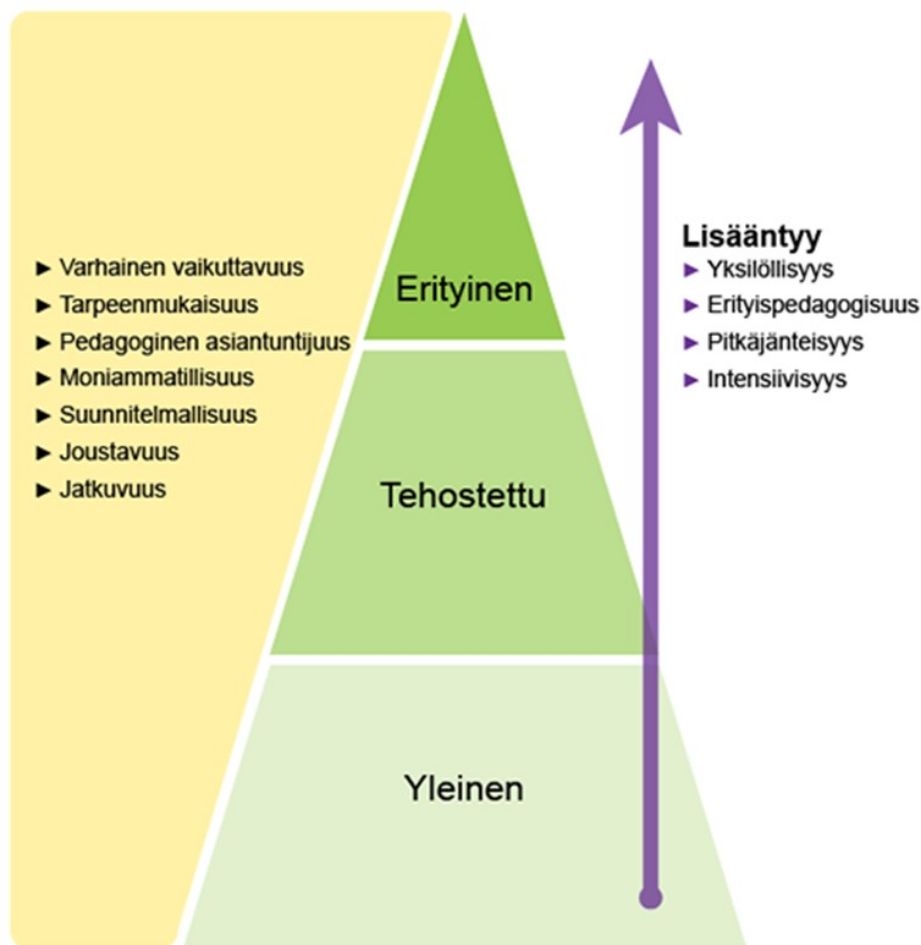
Vuonna 2011 perusopetuslain muutoksissa keskeisimpänä oli siirtyminen kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 9–10). Peltoaan (2014, 39–40) ja Asuntan (2018, 47) tutkimusten mukaan kolmiportaisen tuen mallin taustalla on Yhdysvalloissa kehitetty RTI- malli (Response to Intervention), jonka tavoitteena on varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen sekä puuttuminen oppimis- ja käytöspulmiin. RTI-mallin avulla pyritään antamaan tukea oppimisvaikeuksiin, tarjoamaan mahdollisimman yksilöityä opetusta sekä ennaltaehkäisemään oppimisvaikeuksia tai jo olemassa olevien pulmien laajenemista. RTI-mallissa keskeisessä asemassa on tuen seuranta sekä arviointi. Oppilaiden edistymistä seurataan ja tukitoimia lisätään tai vähennetään tarpeen mukaan.

RTI-mallissa tukimuodot ja -menetelmät perustuvat usein opettajan tietotaitoon tai kokemukseen. Tämä tarkoittaa opettajan vahvaa näkemystä ja kokemusta oppilaasta, elämäntilanteesta, oppimisesta ja sen haasteista. Aikaisemmin havaitun näytön perusteella pystytään lisäksi huomioimaan oppilaan ja perheen arvot sekä oppimisympäristö. Aikaisempi näyttö voi perustua myös tutkimuksiin, joita hyödynnetään oppilaalle parhaiten soveltuvien tukimuotojen räätälöimisessä. Tuen tasolta toiselle siirtyminen perustuu käytössä oleviin arviointimenetelmiin, joita täydennetään aikaisemmalla näytöllä. (Cook, Tankersley, Cook & Landrum 2008, 70–71; Fuchs & Fuchs 2006, 93–94.)

Suomessa kolmiportaisen tuen mallissa oppimista seurataan tiiviisti ja tukea annetaan mahdollisimman varhain tuen tarpeen havaitsemisesta. Kolmiportaisen tuen tavoitteena on ehkäistä pulmien syveneminen ja pitkäaikaistuminen, mutta myös ennaltaehkäisy on osa varhaisen puuttumisen ideologiaa. Kolmiportaisen tuen mallissa yleisen tuen tukitoimia tarjotaan kaikille oppilaille. (Asunta 2018, 45–56.) Kolmiportaisen tuen malli on myös kirjattu perusopetuslakiin sekä opetussuunnitelmaan. Laki velvoittaa kaikkia kouluja käyttämään mallia, jolloin tuki on kaikkien oppilaiden saatavilla luokka-asteesta

riippumatta kaikissa tuen vaiheissa ollen osa suomalaista koulutusjärjestelmää. (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs 2016, 58–63.)

Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tarpeen ilmetessä. Laadultaan ja määrältään tuen on oltava lapsen kehitystason sekä yksilöllisten tarpeiden mukaista. Kolmiportaisen tuen malli sisältää yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasot (kuvio 2). (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012.)



Kuvio 2. Kolmiportaisen tuen malli (Niilo Mäki Instituutti 2017)

Kolmiportaisen tuen mallissa oppilas voi saada yhden tasoista tukea kerrallaan. Tuen tasoa ja määrää voidaan lisätä tai vähentää. Tuen tasoilla huomioidaan oppilaan vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet, jotka tukevat tukitoimien ja -muotojen suunnittelua. Tuen tarpeen mahdollisimman varhainen havaitseminen mahdollistaa tuen tuomisen riittävän

ajoissa yleisen tuen tasolle. Tällöin myös inklusiivisen opetuksen malli toteutuu, jossa tuki pyritään tuomaan lähelle oppilasta yleisopetuksen ryhmään. (Opetushallitus 2014, 61.)

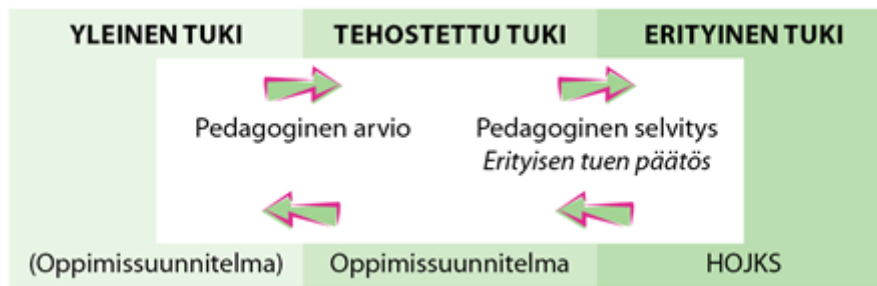
Tuen tasolta toiselle siirryttäessä määritellään seuranta ja arviointi uudelleen pedagogisen arvion ja selvityksen avulla. Yleiseen tukeen kuuluu kaikki luokkatasolla annettu tuki, joita ovat mm. eriyttäminen, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, apuvälineet, avustajapalvelut, oppilaan ohjaus sekä oppilashuollon tuki. Yleisestä tuesta siirrytään tehostettuun tukeen, jossa yleisen tuen tukimuodot otetaan käyttöön tehotetusti tuen ollessa vahvempaa ja pitkäjänteisempää. Tehostetun tuen tasolla tuki on yksilöidymppää ja kohdenetumpaa, jota annetaan usein tukiopetuksina tai laaja-alaisena erityisopetuksena. Tehostetun tuen tarkoituksena on estää ongelmien lisääntyminen, kasautuminen ja monimuotoistuminen. Tehostettuun tukeen siirryttäessä oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma, joka on mahdollista laatia jo yleisen tuen vaiheessa. (Niilo Mäki Instituutti 2017.)

Yleisen tuen ja tehostetun tuen nivelvaiheessa oppimissuunnitelman lisäksi tehdään pedagoginen arvio. Pedagoginen asiantuntijuus on avainasemassa tuen tarvetta arvioitaessa, minkä vuoksi pedagogisen arvion tekevät ensisijaisesti oppilasta opettavat opettajat. Pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne, oppilaan saama yleinen tuki ja arvio sen vaikutuksista, oppimisvalmiudet, oppimisen tuen järjestelyt sekä erityistarpeet. Oppilaan huoltaja on aina mukana prosessissa tuen portaalta toiselle siirryttäessä. (Jahnukainen ym. 2012.)

Tehostetun tuen ollessa riittämätöntä siirrytään erityiseen tukeen, jossa on käytössä yleisen ja tehostetun tukimuotojen lisäksi kokoaikainen erityisopetus. Erityistä tukea annetaan oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen eivät täyty tehostetun tuen avulla. Erityinen tuki on kokonaisvaltaisempaa, jolla tuetaan ja mahdollistetaan oppivelvollisuuden suorittaminen ja siirtyminen jatko-opintoihin. Tehostetun tuen ja erityisen tuen nivelvaiheessa laaditaan pedagoginen selvitys. Pedagoginen selvitys laaditaan moniammatillisessa työryhmässä ja siinä kuvataan oppilaan koulunkäynnin kokonaistilanne pedagogisen arvion tapaan. Pedagoginen selvitystä voidaan täydentää psykologisilla tai lääketieteellisillä asiantuntijalausunnoilla. (Jahnukainen ym. 2012; Niilo Mäki Instituutti 2017.)

Kolmiportaisen tuen mallin keskiössä on inklusiivinen opetus. Tällöin erityinen tuki ei aina tarkoita oppilaan siirtämistä erityisopetuksen ryhmään vaan tuki pyritään tuomaan mahdollisimman pitkälle oppilaalle yleisopetukseen. Kun oppilas on saanut erityisopetuspäätöksen, laaditaan hänelle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Pedagoginen selvitys sekä HOJKS laaditaan yhteistyössä huoltajan kanssa ja tarkistetaan tarvittaessa oppilaan tarpeita vastaavaksi. Tarkistus tehdään kuitenkin vähintään kerran vuodessa. (Jahnukainen ym. 2012; Niilo Mäki Instituutti 2017; Opetushallitus 2020.)

Tuen muutoksissa tärkeää on suunnitelmallisuus, joustavuus ja jatkuvuus. Tasolta toiselle siirryttäessä määritellään seuranta ja arviointi uudelleen pedagogisten asiakirjojen avulla (kuvio 3). (Jahnukainen ym. 2012; Niilo Mäki Instituutti 2017.)



KUVIO 3. Kolmiportaisen tuen dokumentointiprosessi (Niilo Mäki Instituutti 2017)

Osa tuen suunnitelmallisuutta, jatkuvuutta ja joustavuutta on siirtymismahdollisuus myös takaisin päin tuen tarpeiden muuttuessa. Tuen tasolta toiselle siirryttäessä yksilöllisyys, erityispedagogisuus, pitkäjänteisyys ja yksilöllisyys lisääntyvät tai vähenevät riippuen tuen tasolta siirtymisen suunnasta. Erityisestä tuesta tehostettuun tukeen siirryttäessä oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys. Tehostetusta tuesta yleiseen tukeen siirryttäessä tehdään pedagoginen arvio ja siirtyminen kirjataan oppimissuunnitelmaan. (Jahnukainen ym. 2012; Niilo Mäki Instituutti 2017.)

Kolmiportainen tuki on lisännyt myös monialaista yhteistyötä ja sen merkitystä. Tuen eri tasoilla arvioidaan, suunnitellaan ja dokumentoidaan moniammatillisesti oppilaan edistymistä. (Vainikainen ym. 2015, 109.) Haasteiden tunnistettavuus on moniammatillisuuden

myötä lisääntynyt, jolloin myös varhainen tuki ja puuttuminen on vahvistunut. Tuen tuomisella riittävän ajoissa yleisen tuen tasolle on pulmia ennaltaehkäisevä vaikutus. Sillä on vaikutusta myös kuntien talouteen, mikäli kevyemmällä toimenpiteillä pystytään ennaltaehkäisemään raskaampia ja kalliimpia toimenpiteitä. Kevyemmät tukitoimet on myös mahdollista järjestää oppilaan omassa lähikoulussa, jolloin myös inklusiivisen opetuksen malli toteutuu. (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 50–51; Kairaluoma 2014, 25–26; Opetushallitus 2014, 61.)

Oppilailla on moninaisia tuen tarpeita, joihin kolmiportaisella tuella pyritään vastaamaan. Yksi inklusiivisen pedagogiikan elementeistä kietoutuu luokan psykososiaalisen ilmapiirin luomisen ympärille, mikä sisältää ihmissuhdetaitoja, ristiriitojen ja ongelmien ratkaisutaitoja sekä omien kokemusten ilmaistutaitoja. Opettajan merkitys tässä on suuri, sillä oppilaat peilaavat hänen kauttaan toisten ihmisten arvostusta ja kunnioittavaa kohtaamista. Opettajan vuorovaikutustaidot vaikuttavat välillisesti myös oppilaiden kehittymiseen esimerkiksi ristiriitatilanteissa, joiden selvittämiseen toisilla oppilailla on enemmän sosiaalisia taitoja. Erityisesti näistä tilanteista tulee tehdä oppimistilanteita, jotta neuvottelu-, vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot kehittyvät vaikuttaen positiivisesti luokan ilmaperiin. (Lakkala 2019, 35–36.)

Opetushallituksen (2014, 15–16) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille koulun merkitys yksilön kehittämisessä ja kasvamisessa yhteiskunnan jäseniksi. Oppilas tarvitsee kouluympäristön tukea, jotta hänelle kasvaa käsitys muiden ja itsensä arvostuksesta, kunnioittamisesta sekä mahdollisuudesta osallistua toimintaan yhteisön jäsenenä. Tämän tavoitteena on yhteiskunta, jossa tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus sekä aktiivinen ja hyvinvoiva toimijuus korostuvat. Takala, Lakkala ym. (2020) tuovat esille yhteenkuuluvuuden tunteen, joka on merkittävästi yhteydessä oppilaan hyvinvointiin sekä oppimiseen. Koulussa tämä tarkoittaa lämpimien oppilas-opettajasuhteiden sekä oppilaiden välisten suhteiden yhteyttä psykososiaaliseen oppimisympäristöön tuen tarpeista riippumatta. Hyvässä psykososiaalisessa oppimisympäristössä jokainen oppilas kokee yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka on inklusion syvimmän olemuksen ydintä.

Inklusiivisen pedagogiikan elementteihin liittyy myös oppilaiden itsesäätelytaidot ja niiden kehittäminen. Samoin kuin ristiriitatilanteissa selviytymisessä myös

itsesäätelytaidoissa oppilaiden välillä on eroja. Itsesäätelytaitoja tulee opetella ikäkauteen sopivilla menetelmillä, joita tuetaan itsearviointilla. Itsesäätelyn opettelu edellyttää opettajalta selkeitä toimintatapoja, esimerkiksi kellon pirahdus on merkinä siitä, että kynä laitetaan pöydälle ja siirrytään seuraavaan toimintoon. Itsearviointi omasta suoriutumisesta lisää motivaatiota ja tukee vastuunottamista omasta opiskelustaan. (Lakkala 2019, 35–36.)

Inklusiivisella kasvatuksella on myös teoreettiset haasteensa oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjonnassa ja järjestämisessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan perusopetusta tulee kehittää inklusioperiaatteiden mukaisesti. Tämän enempää inklusiosta ei opetussuunnitelmassa mainita eikä sitä sanana tai terminä avata tai tulkita. Opetuksen järjestäjän tulkinnan ja päätöksen varaan jää, kuinka periaatetta toteutetaan ja missä sekä miten mahdollinen tuki tarjotaan. Myös eri kunnissa on mahdollista tulkita inklusioperiaatetta eri tavoin, jonka vuoksi se antaa kunnille myös paljon päätäntävaltaa inklusioperiaatteen toteuttamiseen. Tällä nähdään olevan välillinen yhteys lapsia ja nuoria eriarvoistaviin opetusjärjestelyihin ja rakenteisiin sekä tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. (Takala, Lakkala ym. 2020.)

Myös Lintuvuoren (2019, 129–130) tutkimuksen mukaan tuen kolmiportaisen tuen tarjonnassa on edelleen laajaa hajontaa kuntien ja alueiden välillä. Tutkimuksen tuloksia alueellisista eroista vahvistaa Lintuvuoren ja Vainikaisen (2018, 74) tekemä selvitys, jossa kolmiportaisen tuen tarjonnan alueellisia eroja tarkasteltiin tilastojen sekä laajojen arviointiaineistojen pohjalta. Alueelliset tasoerot näyttäytyivät myös tehostettua ja erityistä tukea saavissa oppilasryhmissä. Samassa yhteydessä on havaittu olevan alueellisia eroja eritoten tehostetun tuen tarjoamisen kriteeristössä. Tutkimuksessa ja selvityksessä ei tutkittu tuen saannin kriteereitä tarkemmin, mutta tulokset antoivat osviittaa tehostetun ja erityisen tuen tulkintojen vaihtelusta alueittain.

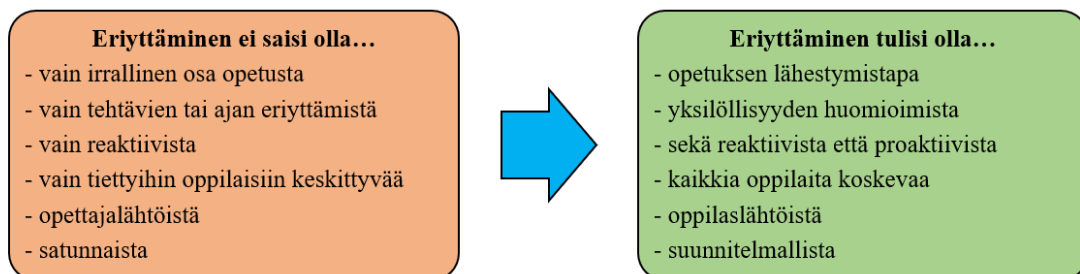
3.2 Eriyttäminen inklusiivisena lähestymistapana

Eriyttämistä pidetään yhtenä inklusiivisen kasvatuksen keskeisistä elementeistä (Laari, Lakkala & Uusiautti 2019). Laajemmassa tarkastelussa eriyttäminen rinnastetaan inklusiivisen kasvatuksen tavalla lähestymistavaksi, jossa tavoitteena on poistaa oppimisen

esteitä ja tukea kaikkien oppilaiden osallistumista. (Roiha & Polso 2020, 96). Opetus on oppilaslähtöistä, jossa eriyttämisen tavat päätetään kunkin oppilasryhmän kohdalla erikseen. Oppilaiden osaamistaso ja tuen tarpeet ovat perustana eriyttämisen valinnoille. (Laari ym. 2019.)

Eriyttäminen määritellään usein kahdella eri tavalla. Kapea-alaisesti määriteltynä eriyttäminen tarkoittaa joukkoa erilaisia luokkahuoneessa olevia käytäntöjä, joissa oppilaiden eri taitotasot tulee huomioiduksi. Opetusta myös sopeutetaan vastaamaan oppilaiden oppimisen kykyyn. Eriyttämistä ei nähdä opetuksesta irrallisena vaan se on enemmänkin opetuksen lähestymistapa. Tässä eriyttämisen näkemyksessä eriyttäminen on reaktiivista eli opetuksen eriyttäminen alkaa, kun oppimisen haastetta ja eriyttämisen tarvetta ilmenee. (Roy, Guay & Valois 2013, 1196.) Laajempi määrittely lähestyy eriyttämistä opetuksen lähestymistavan näkökulmasta, jossa opettaja toimii ennakoivasti muokaten esimerkiksi opetusmenetelmiä tai tehtäviä vastaamaan sekä yksittäisten oppilaiden että oppilasryhmien tarpeita. Määritelmässä eriyttäminen on proaktiivista, jossa oppilaiden yksilöllisyys otetaan huomioon jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. Proaktiivisessa eriyttämisessä pelkän yksilötason huomioimisen sijaan eriyttämistä toteutetaan myös ryhmätasoisesti. (Tomlinson ym. 2003, 121.)

Roiha ja Polso (2020, 95–96) määrittelevät eriyttämisen kahden edellä mainitun määritelmän yhdistelmänä. Heidän mukaansa eriyttäminen on suunniteltua ja kokonaisvaltaista (kuvio 4).



KUVIO 4. Eriyttämisen ihannetilanne (Roiha & Polso 2018b mukaillen)

Eriyttämisen tulee olla sekä proaktiivista eli ennakoivaa että reaktiivista eli reagoivaa. Eriyttäminen ei tule myöskään olla sidottu luokkahuoneessa työskentelevään yksittäiseen opettajaan, vaan sen tulee olla koko kouluyhteisön yhteinen asia. Eriyttäminen on myös kaksitahoista ollen samaan aikaan sekä kokonaisvaltaista että yksilöllistä. Eriytettäessä otetaan huomioon ennakoidusti sekä koko luokan että yksittäisten oppilaiden erilaisuus. Samaa aikaa on otettava huomioon opetusmenetelmät ja keinot, joilla opettaja huomioi oppilaiden yksilölliset tuen tarpeet. Yksinkertaisuudessaan eriyttäminen on oppilaiden yksilöllisiin piirteisiin pohjautuvaa oppilaslähtöistä toimintaa. (Roiha & Polso 2020, 95–96.)

Määritelmien lisäksi eriyttämisen käsitteistöstä löytyy näkemyseroja. Bray ja McClaskey (2013, 13–14) nostavat esiin eriyttämisen (differentiation), personoinnin (personalization) sekä yksilöllistämisen (individualization), jotka nähdään toisistaan hieman irrallisina. Eriyttämisen ideologia suuntaa oppilasryhmiin, kun taas personoinnissa ja yksilöllistämässä on kysymys yksittäisestä oppilaasta. Roihan ja Polson (2020, 95) näkemyksen mukaan eriyttäminen sisältää sekä personoinnin että yksilöllistämisen käsitteiden huomioimisen sekä ryhmä- että yksilötasoisien tuen. Tavoitteena on edistää ja tukea yksilön kehitystä sosiaalisessa yhteisössä, jolloin myös yhteisöllä on mahdollisuus kehitykseen ryhmänä. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 110).

Eriyttämisen keinot voidaan jakaa makro- ja mikrotasoihin. Makrotason eriyttämiskeinoihin kuuluvat opetusjärjestelyt sekä oppimisympäristöjen muokkaaminen. Mikrotason keinoja ovat erilaiset opetusmenetelmät, tukimateriaalit sekä eriyttävä arviointi. Myös yhteisopettajuus sekä tukiopetus ovat eriyttämistä, vaikka niitä pidetään myös osana laajempia opetusjärjestelyjä ja erillisiä tukitoimia. Eriyttämiseen liitettynä ne kuitenkin tuovat ja jakavat vastuuta eriyttämisestä koko kouluyhteisölle. (Roiha & Polso 2020, 96.)

Eriyttämisen onnistuminen edellyttää järjestelmällistä ja hyvää opetuksen suunnittelua. Tilanteiden ennakointi ja opetuksen ennalta arviointi on tärkeää oppitunnin sujumisen kannalta eriyttämisen näkökulmasta. Onnistuneen eriyttämisen edellytys on oppilaan tuntemus, jotta suunnittelu ja ennakointi mahdollistuu. (Roiha & Polso 2018a, 17, 21.) Oppilastuntemuksen avulla opettajalla on mahdollista rakentaa luokkaan käytänteet, jotka tukevat eriyttämistä ja oppilaan oppimista, mutta pitävät myös muut luokan oppilaat

oppimisprosessissa mukana. Opettajan on suoritettava oppituntien ja opetuksen jatkuvaa arviointia, jotta voidaan nähdä, onko opetus vastannut oppilaan tarpeisiin ja tavoitteisiin. (Mäki-Havulinna 2018, 96, 125).

Eriyttäminen on pedagoginen keino huomioida oppilaiden erilaiset tarpeet ja ottaa ne huomioon jo suunnittelussa. Eriyttämisen keinoin voidaan muuttaa opiskeltavan asian laajuutta, syvyyttä, rytmiä ja opiskelumenetelmiä. Tällöin jokainen oppilas saa mahdollisuuden oppia ja kehittyä omassa tahdissaan joko hidastetusti tai nopeutetusti. Oli eriyttäminen joko alaspäin tai ylöspäin eriyttävää, vahvistaa se oppimisen motivaation säilymistä ja lisääntymistä. (Jyrhämä ym. 2016, 110.)

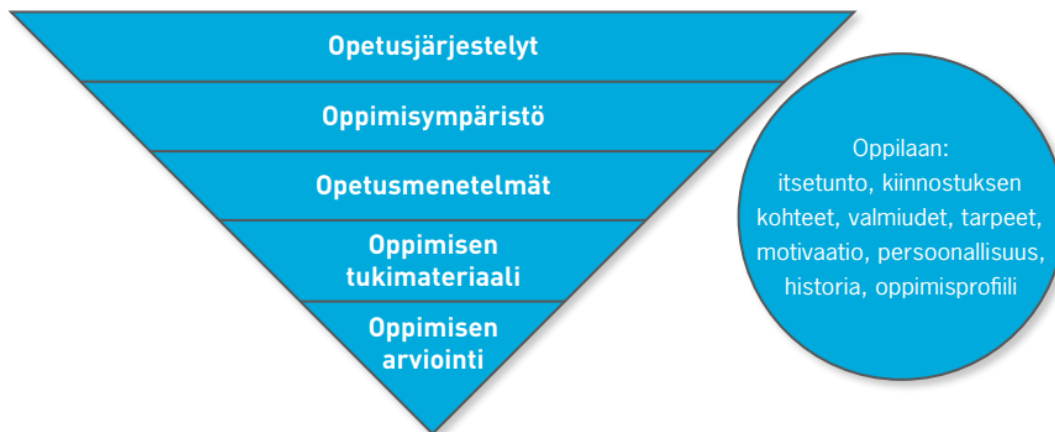
Eriyttävän ilmapiirin luokassa mahdollistaa oppilaslähtöinen toimintakulttuuri, jossa oppilaat ja opettaja ovat innostuneita ja vireitä. Oppilaslähtöisessä opetuksessa opettaja käyttää usein myös itse kehittelemäänsä opetusmateriaalia, jolla hän varmistaa opetettavan asian ymmärrettävyyden. Tällaiselle toimintakulttuurille ominaista on luokan sisällä käydyt keskustelut, joissa opettaja käy keskusteluja oppitunnin aiheesta oppilaiden kanssa. Keskusteluissa eriyttävänä toimena on esittää kysymyksiä oppilaille, jotka eivät ole muutoin keskusteluissa aktiivisia. On tärkeää kiinnittää huomiota kysymyksen aseteluun, jolloin oppilas osaa vastata kysymykseen. Tämän avulla opettaja huomioi hiljaiset ja epävarmat oppilaat antaen heille välittömän positiivisen palautteen, joka lisää myönteistä ilmapiiriä luokassa. (Mäki-Havulinna 2018, 126.)

Luokassa voi olla lahjakkaita oppilaita, joiden eriyttäminen on myös tärkeää. Suomessa opettajien käsitykset lahjakkuudesta ovat vaihdelleet suuresti ja lahjakkaiden oppilaiden eriyttämiseen käytettävät strategiat ovat hyvin opettajakohtaisia. Asiaan perehtynyt opettaja tarjoaa lahjakkaalle oppilaalle suunniteltua ja johdonmukaista tukea, mutta valitettavan usein lahjakkaalle oppilaalle tarjotaan lisätyötä tai apuopettajana olemista, jotka eivät ole ylöspäin eriyttämisessä suositeltuja menetelmiä. Yksi syy tähän on opettajien vähäinen osaaminen lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisessa ja eriyttämisen käytänteissä. (Laine 2016, 58–59.)

Opettajien osaamista lahjakkaiden oppilaiden kanssa työskentelyssä tulisi vahvistaa tekeillä siinä järjestelmällistä ja suunnitelmallista. Opettajan oma aktiivisuus koulutautumisessa ja itsensä kehittämisessä on merkityksellisessä osassa ollen näin tietoinen

prosessi oman ammatillisen kehittymisen kannalta. (Zavalko, Zavalko, Feoktistova, Sakhariyeva & Hachatryan 2014, 130.) Lahjakkaan oppilaan määritelmä on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä liian avoin, jonka seurauksena toinen opettaja saattaa pitää lasta lahjakkaana ja näkee siten eriyttämisen tarpeen, mutta toinen opettaja puolestaan ei. Tämä asettaa lahjakkaat oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan koulujärjestelmässä. (Laine 2016, 58–59.)

Eriyttämistä tulisi lähestyä koulussa laajemmin ja kattavammin. Viiden O:n malli on suunniteltu mahdollistamaan eriyttäminen kouluissa sisältäen keskeisimmät opetuksen osa-alueet, joita ovat opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaali ja oppimisen arviointi (kuvio 5). (Roiha & Polso 2020, 98.)



KUVIO 5. Eriyttämisen Viiden O:n malli (Roiha & Polso 2020, 99)

Mallissa oppilas nähdään sekä yksilönä että osana ryhmää. Oppilas on aktiivinen toimija, mutta myös ryhmätasoinen ilmiö eriyttämisessä toteutuu. Viiden O:n mallissa jokainen osa-alue ja niiden suunnittelu lähtee oppilaasta hänen yksilölliset tarpeensa huomioiden. (Roiha & Polso 2018b.) Oppilaantuntemuksen ansiosta opettajalla on tiedossa oppilaan valmiudet, kiinnostuksen kohteet sekä oppimisprofiili, jotka ohjaavat Viiden O:n osa-alueita. Oppilaan valmiudet ovat yhteydessä tuen tarpeisiin suhteessa oppimistavoitteisiin. Kiinnostuksen kohteet ilmenevät mieltymyksinä ja innostuksena, jotka ovat

yhteydessä motivaatioon ollen myös osa oppilaan persoonallisuutta. Oppimisprofiili kertoo oppimistavoista ja -menetelmistä, jotka ovat oppilaan historiassa hyväksi tai huonoksi havaittuja. Kaikilla näillä on merkitystä oppilaan itsetunnon rakentumisen kannalta. (Tomlinson 2014, 20.)

Yksi eriyttämisen keskeinen opetusjärjestely on joustava ryhmittely, jossa oppilaat jaetaan tilapäisesti ja joustavasti tarpeiden, taitotasojen, opetusmenetelmän, opetussisältöjen, työskentelytaitojen, oppimistyylien sekä kiinnostuksen mukaan erilaisiin ryhmiin. Ryhmät eivät ole pysyviä taitotasoryhmiä eikä tavoitteena ole tasoryhmittely, vaan tarjota kaikille helpommin ja laadukkaammin kohdennetumpaa opetusta. Oppilaat voidaan jakaa esimerkiksi matematiikassa ryhmiin 1, 2 ja 3. Ryhmässä 1 on oppilaita, jotka kokevat matematiikan haastavaksi. Tässä ryhmässä lasketaan peruslaskuja. Ryhmässä 2 on oppilaita, jotka kokevat matematiikan sujuvan ja ryhmässä lasketaan peruslaskuja sekä sanallisia tehtäviä. Ryhmässä 3 on oppilaita, jotka kokevat matematiikan olevan helppoa ja ryhmässä lasketaan soveltavia, haastavia ja ongelmanratkaisutehtäviä. (Pulkinen & Rytivaara 2015.)

Opetusmenetelmän mukaan oppilaat jaetaan ryhmiin, joissa jokaisessa opetetaan ja opitaan eri tavalla. Opettamisen ja oppimisen keinoja voivat olla toiminnallisuus eri muodoissa, erilaiset pajat ja projektit tai draama ja kirjoittaminen. Opetussisältöjen mukaan oppilaat jaetaan ryhmiin ja opetus tapahtuu esimerkiksi pistetyöskentelynä. Opetuksen pääpaino on aineen hallinnan asioissa. Työskentelytaitojen mukaan oppilaat jaetaan ryhmiin, joissa työskennellään eri tavoin. Esimerkiksi yhden ryhmän jäsenet työskentelevät itsenäisesti, toinen pareittain ja kolmas työskentelee yhtenä ryhmänä. Oppimistyylien mukaan oppilaat on jaettu ryhmiin heille parhaiten sopivan ja heidän oppimistaan parhaiten palvelevan oppimistyylin mukaan. Esimerkiksi yhtenä oppimistyylinä voi olla työpaajaopetus, toisen ryhmän oppiessa paremmin käytännön työskentelyn kautta. Toisessa ryhmässä on puolestaan oppilaita, jotka oppivat lukemalla ja teorian kautta. (Pulkinen & Rytivaara 2015.)

Eriyttäminen voi kohdistua myös esimerkiksi oppiaineen sisältöihin, jossa oppilas opiskelee painopistealueittain. Opetussuunnitelmassa olevat oppiainekohtaiset tavoitteet ovat kaikille yhteiset. Mikäli muut tukitoimet ovat riittämättömiä oppimissuunnitelmassa

voidaan määritellä opiskelun erityiset painoalueet, jotka kuuluvat oman vuosiluokan keskeisiin sisältöihin. Painoalueittain opiskellessa oppilas opiskelee opinnoissa etenemisen kannalta tärkeät asiat. Painoalueittain opiskelua voidaan käyttää vain tehostetun ja erityisen tuen aikana, jolloin se kirjataan oppimissuunnitelmaan tai HOJKSiin. (Koivula 2022.)

Joustavan ryhmittelyn etuna on tuen kohdentaminen oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden. Myös tarpeen mukaan joustavien erityisopetuksen toteutusmuotojen mukaan ottaminen mahdollistaa sopivan ja oikea-aikaisen tuen kaikille oppilaille. (Makkonen, Thuneberg, Jahnukainen & Hotulainen 2019, 16.) Lahjakkaat oppilaat saavat haasteita ja erityistä tukea tarvitsevat henkilökohtaista tukea. Hyvinä puolina on myös oppilaan itsetunnon kehittyminen sekä aikuisista muodostuvan verkoston tiivistyminen. (Pulkinen & Rytivaara 2015.)

Oppituntien palkitus on hallinnollinen opetusjärjestely, jossa haluttu oppitunti sijoitetaan lukujärjestykseen kahdelle tai useammalle opettajalle. Esimerkiksi matematiikan tunnit voidaan laittaa samaan kohtaan lukujärjestyksessä koko luokka-asteelle. Tällöin joustava ryhmittely, yhteisopettajuus sekä erityisopettajan resurssi saadaan tehokkaaseen käyttöön palvellen koko luokka-astetta. (Roiha & Polso 2018b.) Myös Makkonen ym. (2019, 17) tuovat tutkimuksessaan esille joustavien ryhmittelyjen sekä yhteisopettajuuden tarjoavan erityisopettajalle paremmat mahdollisuudet vaikuttaa oppilaan oppimiseen sekä kiinnittää huomiota sen seuraamiseen ja edistymiseen. Tällöin opetuksen ja tuen intensiivisempi kohdistaminen yksilöllisemmin mahdollistuu.

Eriyttämisen kannalta on merkityksellistä kiinnittää huomiota oppimisympäristöihin. Oppimisympäristö kattaa sekä fyysisen, psyykkisen että sosiaalisen oppimisympäristön. Fyysinen oppimisympäristö on usein luokkatila, jonka muokkaamisessa on otettava huomioon oppilaiden tarpeet. Eriyttämisen kannalta luokkatila on parhaimmillaan, kun se soveltuu monenlaiseen työskentelyyn. Luokkatilassa voi olla omat paikkansa esimerkiksi kirjoittamiselle ja lukemiselle sekä ryhmä- ja parityöskentelylle. (Roiha & Polso 2018b.) Oppimisympäristö tulee fyysisesti muokata siten, että se on kaikkien oppilaiden tarpeisiin soveltuva (Takala, Lakkala ym. 2020). Psyykkisen oppimisympäristön tulee olla myös kutsuva ja herättää oppilaassa turvallisuuden tunnetta. Kokemus siitä, että on luokassa arvokas ja hyväksyty, ovat merkityksellisiä erityisesti onnistumisen ja epäonnistumisen

hetkinä. (Tomlinson 2014, 15.) Inklusiivisessa opetuksessa sosiaalinen oppimisympäristö korostuu sen määrittäessä, kuinka oppilas kokee itsensä suhteessa toisiin (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020). Hyvässä sosiaalisessa ympäristössä luokan ilmapiiri on motivoitunut ja oppilaat ovat tietoisia luokan säännöistä, rajoista ja arvoista, joita kaikki noudattavat. Tämä lisää oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä edistää vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan välillä. (Blumenfeld, Kempler & Krajcik 2006, 477.)

Opetusmenetelmiä voidaan muokata siten, ettei kaikki oppilaat opiskele samaa asiaa yhtä aikaa. Opetusmenetelmät koostuvat erilaisista osista liittyen esimerkiksi opiskelutaitoihin, tehtäviin ja materiaaleihin. Näiden ympärillä opetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi itsenäisesti tai projektissa työskennellen sekä pari- tai ryhmätyönä. (Roiha & Polso 2018a, 98.) Hyviä oppimistuloksia on saavutettu kotitehtävien ja tunnilla tehtävien harjoitusten määrään oppilaskohtaisella säätelyllä. Myös pistetyöskentely on koettu hyväksi keinoksi eriyttää. Pistetyöskentelyssä luokassa on erilaisia pisteitä, joissa oppilaat työskentelevät esimerkiksi tietyn ajan, jonka jälkeen pistettä vaihdetaan. Pisteessä voidaan työskennellä yksin, pareittain tai ryhmässä. Pisteessä olevaa työskentelyä voidaan eriyttää joko ylöspäin tai alaspäin erilaisten tehtävien avulla. Opettajan pisteillä kiertäminen mahdollistaa palautteen antamisen joko piste- tai oppilaskohtaisesti. (Mäki-Havulinna 2018, 125.)

Yhtenä opetusmenetelmänä tukiopetus on hyvä keino oppilaan yksilöllisen tarpeen tukemiseen sekä eriyttämiseen. Tukiopetusta voi antaa joustavasti esimerkiksi ennakoiden, jolla mahdollistetaan heikomman oppilaan osallistuminen seuraavalla oppitunnilla. Tukiopetuksen antajan ei tarvitse olla oppilaan oma opettaja, vaan sitä voi antaa myös rinnakkaisluokan opettaja tai oppilas voi mennä alemman luokka-asteen oppitunnille. Myös lahjakkaita oppilaita voi eriyttää samoin keinoin eli oppilas voi mennä ylemmän luokka-asteen tunnille saaden osaamisen tasolle sopivaa haastetta. (Roiha & Polso 2018b.)

Oppimisen tukimateriaalia voi eriyttämässä käyttää joustavasti. Materiaalia on saatavilla runsaasti, joita opettajan on kyettävä soveltamaan. Erilaisia oppimislejkejä, kuvia, kortteja ja muita konkreettisia välineitä voi käyttää yksilöllisesti sekä tunnilla että koti-tehtävissä. (Roiha & Polso 2018b.) Materiaalia voidaan eriyttää myös oppiainekohtaisesti. Vieraisissa kielissä voi kuuntelutehtävän tekstin antaa luettavaksi etukäteen tai

matematiikassa voi ratkaisua hakiessa käyttää apuvälineitä kuten murtokakkuja. Myös opetettavaa sisältöä voidaan eriyttää esimerkiksi pilkkomalla tehtävän antoa pienempiin osiin tai avata vaikeita käsitteitä. (Hermanoff 2022.)

Arviointi on opetuksen keskeisimpiä asioita, joka on otettava huomioon eriyttämisessä. Suomalaisessa peruskoulussa arviointi on eriyttämistä tukevaa sen ollessa monipuolista. Arvioinnin ollessa sekä summatiivista että formatiivista mahdollistaa se arvioinnin moniulotteisuuden. (Opetushallitus 2014, 46, 50.) Oppilaiden tulee saada vaikuttaa arviointiin mm. itse- ja vertaisarvioinnin kautta oman edellytystensä mukaisella tavalla. Arviointikeinoja on useita ja niillä on myös erilaiset päämäärät. Opettajan täytyy miettiä etukäteen, millaista arviointia hän milloinkin toteuttaa ja miksi. Kokeet ovat tyypillisin tapa arvioida oppilaan osaamista suhteessa osaamistavoitteisiin, mutta eriyttävänä näkökulmana on pohdittava, millainen koe on, jotta oppilaalla on mahdollisuus osoittaa osaamisen. (Roiha & Polso 2018b.) Arviointi- ja opitun osaamisen osoittamisen keinot ovat monipuolistuneet ja siten mahdollistaneet arvosanojen positiivisen kehittymisen (Mäki-Havulinna 2018, 125).

Vaikka eriyttäminen lähtee oppilaan yksilöllisistä tarpeista luoden perustan pedagogiselle toiminnalle luokassa, ei inklusiiossa eriyttämisen näkökulmasta keskitytä ainoastaan yksilöön tai pieneen ryhmään oppilaita. Eriyttämisessä ei ole tarkoitus mukauttaa opetussuunnitelmaa vastaamaan yksilön tarpeita tai integroida erityistarpeita omaavia oppilaita ennalta määriteltyihin koulun rakenteisiin. Inklusiivisessa koulussa ja opetuksessa koulu sekä opetus muuttuu ja mukautuu oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden mukaisesti. Eriyttäminen on merkityksellisessä osassa koulun rakenteen sekä ajattelutavan mukautuessa kohti inklusiivisempaa opetusta. (Hausstätter & Jahnukainen 2014, 122.)

Erilaiset opetusmenetelmät ja -järjestelyt ovat osa inklusiivista pedagogiikkaa. Intensiivinen opetus kaikille samanaikaisesti luokkatilanteessa on mahdotonta, jonka vuoksi opettavat sisällöt ja asiat on suunniteltava siten, että jokaisella oppilaalla on edellytykset sisäistää ne opettajan avulla. Oppimisen jälkeen asian harjoittelu voi alkaa, jolloin ohjauksen tarve ei ole yhtä suuri kuin alussa. Suunniteltaessa opetettavaa kokonaisuutta, opettajan on hyvä ryhmitellä oppilaat jo valmiiksi oppimisen vaiheen mukaisiin ryhmiin. Tällöin esimerkiksi harjoitteluvaiheessa olevat oppilaat voivat tehdä tehtäviä, jotka

vahvistavat heidän osaamistaan ja oppimista. Tällöin opettajan resurssi kohdennetaan oppilaisiin, jotka ovat oppimisen sisäistämisen vaiheessa. Suunnittelussa oppilastuntemus on merkittävässä osassa, jotta opettaja pystyy rakentamaan kaikkia oppilaita palvelevan pedagogisesti kestävä kokonaisuuden. (Lakkala 2019, 36–37.)

Opettajilla tulee olla riittävästi positiivisia kokemuksia saadakseen eriyttämisestä ja sen hyödyistä paremman käsityksen. Ymmärrys eriyttämisen strategioista vastata oppilaan tuen tarpeisiin vahvistuu, jolloin eriyttämisestä tulee luonnollinen osa luokkahuoneen toimintaa. Myös opettajan tuen tarve eriyttämisen alussa on huomioitava. Yhteisopettajuus tukee eriyttämistä sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. (Mavidou & Kakana 2019, 566.)

3.3 Yhteisopettajuus toimintatapana perusopetuksessa

Aikuisten yhteistoiminta on osa inklusiivista pedagogiikkaa. Oppilaiden opetussuunnitelmia muokataan usein, joka edellyttää riittäviä resursseja oppilaiden moninaisuuden huomioimiseksi. Tässä avainasemassa on erilaisten opetusmenetelmien käyttö, jonka suunnittelu tehdään yhdessä toisen opettajan tai opettajien kanssa. (Lakkala 2019, 35.) Yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan yhteistyötä. Usein yhteisopettajuus määritellään tilanteeksi, jossa opettajat yhdessä suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta sekä oppilaita. Aina kaikki yhteisopettajuuteen osallistuvat opettajat eivät ole toteuttamassa näitä vaiheita systemaattisesti. Opettajien lisäksi mukana voi olla muita ammattilaisia esimerkiksi koulunkäynninohjaajia. Opettajan ja ohjaajan välistä yhteistyötä ei kuitenkaan kutsuta yhteisopettajuudeksi. Tyypillisin yhteisopettajuuden työpari on luokanopettaja ja erityisopettaja, mutta yhteisopettajuuden variaatioita voi olla useita. (Takala, Sirkko & Kokko 2020.)

Yhteisopettajuus on yhteistyön muoto, jolla pyritään vastaamaan oppimisen ja opetuksen haasteisiin jaettava asiantuntijuutta hyödyntäen. Yhteisopetus nähdään myös suurena toimena osallisuuden ja inklusiivisen kasvatuksen edistämiseksi koulussa. (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386.) Koulussa aikuiset tekevät laajasti yhteistyötä ja luokanopettajan parina luokassa työskentelee esim. erityisopettaja. Tämä on edellytyksenä sille, että kaikki oppilaat tuen tasosta riippumatta voivat opiskella samassa luokassa ja saavat

riittävästi tukea. Yhteisopettajuus lisää mahdollisuutta opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, mutta onnistunut vuorovaikutus edellyttää yhteisiä kasvatuskäytänteitä yhteisopettajina toimivien kesken. Yhteisopettajuus ja inklusio ei itsessään lisää oppilasta tukevaa vuorovaikutusta, vaan se edellyttää toimiakseen koulurakenteen muutoksia. (Mäki-Havulinna 2018, 123.)

Suomessa yhteisopettajuus on melko uusi tapa työskennellä ollen osa tuen polkua ja kolmiportaisen tuen mallia. Suomessa opettajan rooli on ollut varsin yksinäinen, mikä on ollut myös tietoista. Opettajien on ollut joissain tapauksissa haastavaa ottaa luokkaansa toinen aikuinen ja jakaa työtään hänen kanssaan. Yhteistyö muiden opettajien kanssa luokkahuoneen ulkopuolella on kuitenkin Suomessa tuttua. Erityisesti alkuopetuksen opettajat tekevät paljon yhteistyötä, mutta myös luokka-aste tai ainerajat ylittävä yhteistyö on kehittynyt vuosien saatossa. (Björn ym. 2017, 49–51.)

Inklusiivinen kasvatus edellyttää opettajilta aikaisempaa vahvempaa ja monipuolisempaa osaamista. Opettajat kokevat tarvitsevansa entistä enemmän tukea ja resurssia erityispedagogisiin ratkaisuihin sekä kolmiportaisen tuen toteutukseen. Koulun erityisopettajan resurssit eivät riitä tarjoamaan opettajille tukea sillä volyymillä kuin olisi tarve. Yhteisopettajuus mahdollistaa kuormituksen, vastuun ja asiantuntemuksen jakautumisen lisäten työhyvinvointia. Tällä on suora yhteys riittämättömyyden tunteen vähenemiseen sekä opetuksen laadun parantumiseen, sillä eriyttäminen helpottuu ja haasteiden havaitsemisen aikaistuu. Yhteisopettajuus vahvistaa ammatillisen identiteetin kehittymistä sekä lisää työn iloa ja imua. (Takala, Sirkko ym. 2020.)

Yhteisopettajuuden vahvuuksia ovat opettajien tehokkaampi tiedon tuottaminen ja jakaminen sekä vahvempi sitoutuminen ja innovatiivisempi työote (Ahtiainen ym. 2012, 60). Myös opettajien ammattitaidon lisääntyminen, syveneminen ja jaettu asiantuntijuus ovat yhteisopettajuuden etuja. Näin on erityisesti silloin, kun opettajaparin vahvuudet ja substanssiosaaminen ovat eri osa-alueilta. Tällainen on tilanne tyypillisimmillään silloin, kun luokanopettaja ja erityisopettaja toteuttavat yhteisopetusta. Opettajien välinen vertaistuki lisää työn mielekkyyttä ja edistää työssä jaksamista. (Malinen & Palmu 2017a, 11–12.)

Yhteisopettajuus ei aina ole kuitenkaan helppoa ja erityisesti alussa sille on hyvä varata riittävästi aikaa. Omat tavat, uskomukset ja mahdollinen pelko kollegan arvostelusta

saattavat olla yhteisopettajuuteen ryhtymistä rajoittava tekijä. (Takala, Sirkko ym. 2020.) Yhteisopettajuuden alussa on annettava aikaa opettajien persoonien ja toimintatapojen yhteen hioutumiselle. Tiimijattelun saavuttaminen mahdollistaa yhteisen opettajuuden luomisen sekä saumattoman yhteistyön. (Rytivaara, Pulkkinen & de Bruin 2019, 232.) Yhteinen suunnittelu vie paljon aikaa, mutta työskentelytapojen ja työnjakojen hahmotuessa, säännöllinen lyhyempikin suunnitteluun varattu aika usein riittää (Lakkala 2019, 35). Yhteinen suunnittelu on toiminnan elinehto, sillä haasteet yhteisopettajuudessa kasvavat, mikäli keskustelulle käytännön toteutuksesta ei liikene aikaa. Suunnittelu on laadukkaan työn mahdollistaja, vaikka yhteisopettajina saman työparin kanssa olisi työskennelty pitkään. (Solis, Vaughn, Swanson & McCulley 2012, 507.)

Suunnittelun lisäksi opettajien on tärkeää sopia yhdessä lähestymistavoista luokanhallinnassa, jotta johdonmukaisuus säilyy riippumatta siitä, kuka luokan opettajista on luokassa tai tilanteessa. Merkityksellistä on yhdenmukainen linja siitä, mitä opettajat odottavat oppilailta esimerkiksi käytöksen suhteen. Luoduista säännöistä ja toiminnoista on pidettävä systemaattisesti kiinni, jotta ne tuottavat tulosta. Tällainen lähestymistapa on toimiva, sillä johdonmukaisuus ja rutiinit sitouttavat oppilaita luokan toimintatapoihin ja vahvistavat vastuunottamista omasta toiminnastaan. (Polirstok 2015, 932.)

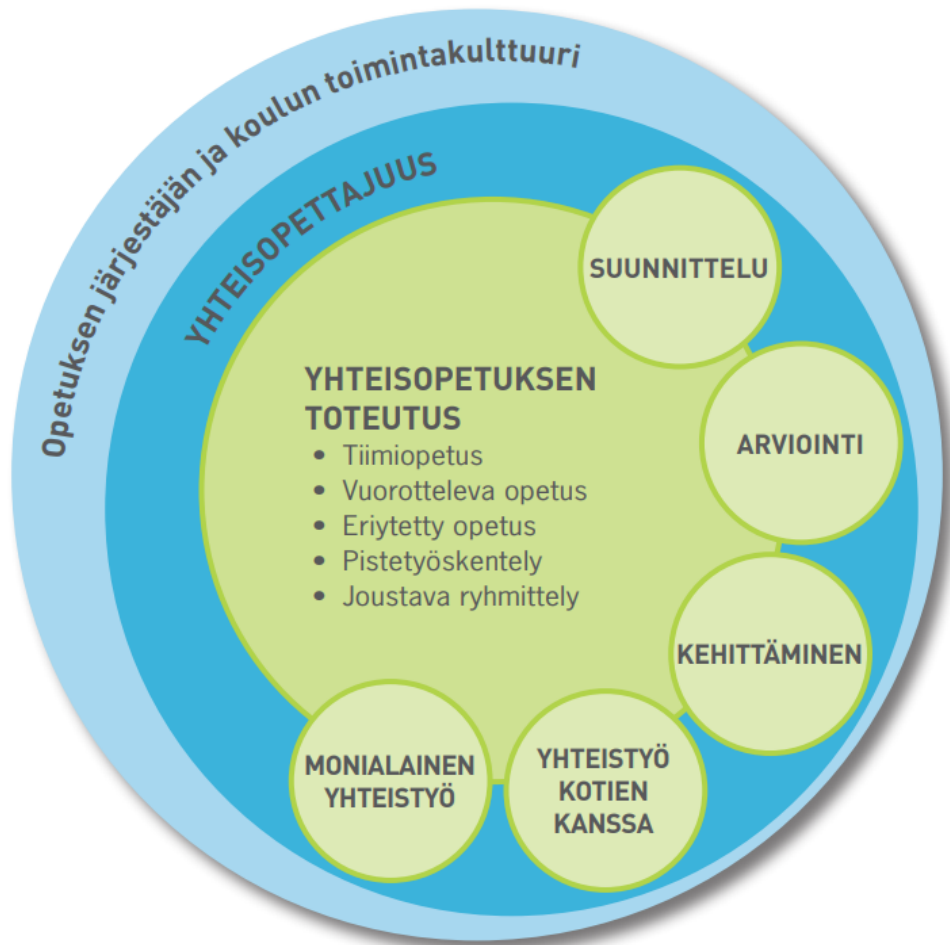
Opettajien sitoutuminen yksilötasoisesta opettajuudesta kohti yhteisopettajuutta on merkityksellistä. Luokkatilanteen hallinta jakautuu useammalle aikuiselle ja erityisen tuen tarpeiden sekä lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen on helpompaa. Oppilaslähtöistä, yhteistyöhön perustuvaa pedagogiikkaa ei voi hallita yksin. Inklusiivinen luokkahuoneen hallinta edellyttää laajempaa ajattelutavan muutosta koko koulun tasolla. (Carneiro, Dall'Acqua & Caramori 2015, 2043.)

Yhteisopettajuudessa oppilaantuntemus vahvistuu, kun kokemuksia ja näkemyksiä on yhden sijaan jakamassa toinenkin luokan kanssa työskentelevä henkilö. Tällöin sekä yksilön että ryhmän tuen tarpeiden huomaaminen ja huomioiminen vahvistuu, jolloin luokkahuoneessa tapahtuvia tilanteita on mahdollista ennakoida. Haasteita yhteisopettajuudessa on havaittu olevan erityisesti pienryhmästä yleisopetukseen siirtyneiden erityisen tuen oppilaille. Sopeutuminen useamman aikuisen opetukseen ja ohjaukseen yhden sijaan vaatii aikaa. Myös vaihtelut ryhmien rakenteissa on aiheuttaneet oppilaissa hämmennystä.

Sosiaalisten taitojen kehittymisen ja vahvistamisen kannalta kokemukset erilaisista opettajista ja ryhmistä ovat olleet hyvä asia (Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen 2018, 23.)

Sopivan tasapainon löytyminen työparin välillä on yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta tärkeää, mikä voi koitua myös haasteeksi. Epätasa-arvoisten roolien syntymistä voidaan ehkäistä avoimella keskustelulla, suunnittelulla ja roolien jaolla. On tärkeää, että molemmat tietävät, mitä heiltä odotetaan ja työtehtävät ovat selkeät. (Malinen & Palmu 2017a, 11.) Isossa kuvassa haasteena voi olla, ettei koulussa välttämättä löydy sopivaa opettajaparia, jonka kanssa yhteisopettajuuden aloittaminen olisi mahdollista. Myös muut koulukohtaiset resurssit saattavat olla esteenä yhteisopettajuudelle. (Takala, Sirkko ym. 2020.) Koulun rakenteita ja kulttuuria olisi pitkäjänteisesti kehitettävä yhteisopettajuutta tukevaksi, jolloin siitä on mahdollista luoda koko koulun yhteinen toimintatapa (Malinen & Palmu 2017b, 43).

Koulun toimintakulttuurin muutoksessa rehtori toimii suunnannäyttäjänä sijoittaessaan yhdessä opettavien luokat fyysisesti toisiaan lähelle, muokatessaan koulun tiloja yhteisopettajuuteen sopivaksi sekä opettajien työjärjestyksiä yhteisen suunnittelun mahdollistavaksi (Malinen 2017). Koulun toimintakulttuurin sisällä yhteisopettajuuden kokonaisuus koostuu suunnittelusta, arvioinnista, kehittämisestä sekä yhteistyöstä vanhempien, että moniammatillisten toimijoiden kanssa (kuvio 6). (Rytivaara, Palmu, Ahtiainen, Konttinen & Pulkkinen 2018, 16.)



KUVIO 6. Yhteisopettajuus työmuotona (Malinen & Palmu 2017b, 41)

Yhteisopetusta voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Tiimiopettamisessa molemmat opettajat ovat vastuussa luokan kaikkien oppilaiden oppimisesta. Tunnilla he opettavat joko yhdessä tai vuorotellen ja vastaavat yhdessä opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Tiimiopettajuudessa vastuu jakautuu tasaisesti kaikissa opetukseen liittyvissä asioissa ja se edellyttää joustavuutta sekä yhteisymmärrystä kaikissa tilanteissa. (Rytivaara ym. 2018, 16.) Opetuksen suunnittelu ja arviointi yhdessä antavat mahdollisuuden erilaisten kokemusten ja näkökulmien huomioimiseen, jolloin oppilaslähtöisen toiminnan toteuttaminen erilaisin menetelmin mahdollistuu. Myös opetustilanteiden havainnointi tiimiopettamisessa on helpompaa, jonka vuoksi tuen tarpeiden havaitseminen, toteuttaminen ja arviointi tehostuu. (Sinkkonen ym. 2018, 23.)

Vuorotteleva opetus on täydentävän opetuksen työtapa, jossa toinen opettajista on vastuussa opetuksesta toisen avustaessa ja tukiessa opetusta. Avustavassa roolissa oleva opettaja voi esimerkiksi kierrellä luokassa tukemassa oppilaita, kirjoittaa avainsanoja taululle toisen opettaessa tai huolehtia luokan työrauhasta. Sisällön opettaminen on mahdollista jakaa osiin tunnin sisällä ja opettajat voivat vaihtaa rooleja oppitunnin aikana. (Rytivaara ym. 2018, 16; Malinen 2017.)

Eriytetty opetus, pistetyöskentely ja joustavaryhmittely ovat rinnakkain opettamisen työtapoja. Rinnakkain opettamisen työtavoille tyypillistä on jakaa oppilaat esimerkiksi kahteen ryhmään opettajien opettaessa molemmille ryhmille sama sisältö tarvittaessa eri opetusmenetelmiä käyttäen. Opettajilla on myös mahdollista opettaa ryhmille eri sisällöt ja tehdä ryhmien vaihto kesken tunnin. Erityisopettajan resurssi oppitunnilla mahdollistaa ryhmien jakamisen pienempiin ryhmiin. Ryhmät eivät ole pysyviä tasoryhmiä vaan ryhmien kokoonpanoa vaihdellaan, jotta oppilaat oppivat työskentelemään erilaisissa ryhmissä. (Rytivaara ym. 2018, 16; Malinen 2017.)

Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 387) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus koostuu monesta tekijästä. Tulokset toivat esiin luokanopettajien välisen yhteisopettajuuden olevan aineenopettajien yhteisopettajuutta yleisempää. Yksi syy tähän on aineenopettajan oman luokan puuttuminen, jolloin yhteisopettajuutta toteutetaan useimmiten erityisopettajan kanssa. Luokanopettajien yhteisopettajuuden mahdollistaa oma luokka, mahdollisuus fyysisten tilojen sijoitteluun tarpeen mukaan sekä lukujärjestystekniset asiat, joita voidaan muokata helpommin luokanopettajien kesken.

Myös Saloviidan (2018) tutkimuksen mukaan luokanopettajat käyttävät yhteisopettajuutta aineenopettajia enemmän. Luokanopettajilla on aineenopettajia positiivisempi asenne inkluusiota kohtaan, mutta yhteisopettajuutta luokanopettajista eniten toteuttivat naisopettajat sekä nuoret opettajat. Yhteisopettajuutta käytetään sekä ylä- että alakoulussa eniten silloin, kun luokassa on tehostetun tuen oppilaita. Yhteisopettajuuden määrä vähennee, mikäli tehostetun tuen oppilaita siirretään erityiseen tukeen, sillä yhteisopettajuus on mahdollista korvata osa-aikaisella erityisopetuksella. Sekä luokan- että aineenopettajat yhdistävät yhteisopettajuuden tehokkaampaan opetukseen ja eniten sitä käytetään

matematiikassa ja luonnontieteissä. Yhteisopetuksen havaittiin olevan yleisempää isoissa kunnissa pienempiin verrattuna.

Kokonaisuudessaan yhteisopettajuuden onnistuminen koko koulun tasolla edellyttää koulun johdon ja opetuksen järjestäjän, opettajien ja vanhempien yhteistyötä. Opetuksen järjestäjän vastuulla on mahdollistaa yhteisopettajuus eli huolehtia resursseista ja luoda tarvittavat puitteet. Opettajat suunnittelevat ja toteuttavat opetusta, arvioivat ja kehittävät sitä sekä viestivät koteihin oppilaan asioista. Vanhempien rooli on merkityksellinen lasten opintojen menestymisen kannalta. Heidän tehtävänä on varmistaa, että oppilaat kehittyvät akateemisissa ja sosiaalisissa taidoissa. Kaksisuuntainen tuki ja viestintä kodin ja koulun välillä on edellytys oppilaan sujuvassa koulupolussa inkluusiivisessa luokassa. (Anuar Bin Hussin & Rahim Bin Hamdan 2016, 484.)

Yhteisopettajuuden ajatellaan usein olevan vain opettajuuteen ja opettamiseen liittyvä järjestely tai toimintatapa. Parhaimmassa tapauksessa yhteisopettajuuden ajatus siirtyy myös oppilaisiin, jossa oppilaat luottavat toisiinsa, tekevät yhteistyötä ja auttavat toisiaan oppitunneilla. Oppilaat eivät opi ainoastaan opettajan, vaan myös vertaistensa toimesta. Tällöin kaksoistavoite opetuksessa täyttyy, joka sisältää sekä oppimisen että ryhmätyön ja sosiaalisten suhteiden tavoitteet. (Pujolas Maset 2012, 101.)

Myös vanhempien osallisuus yhteisopettajuuden onnistumisessa on tärkeää. Vanhempien myönteinen tuki ja asenne yhteisopettajuutta kohtaan antaa oppilaalle signaalin, että luokan toimintatapa on hänen edunmukainen. Yhteisopettajuudesta käytävän yhteisen ja avoimen keskustelun kautta vältetään epätietoisuutta ja vahvistetaan yhteistyötä kodin ja koulun välillä sekä edistetään vanhempien osallisuutta. (Anuar Bin Hussin & Rahim Bin Hamdan 2016, 479.) Tässä tutkimuksessa erityisenä kiinnostuksen kohteena on se, miten inkluusio näyttäytyy vanhempien näkökulmasta sanomalehdissä ja sen vuoksi seuraavassa pääluvussa tuodaan esille monialaista yhteistyötä ja vanhempien osallisuutta inkluusiossa.

4. INKLUUSIO VANHEMPIEN NÄKÖKULMASTA

4.1 Vanhemmat osana monialaista yhteistyötä

Luottamuksellinen suhde opettajan ja vanhempien välillä on hyvän yhteistyön elinehto. Hyvä yhteistyö on puolestaan edellytys oppilaan asioiden suotuisalle hoitamiselle ja etenemiselle. (Lakkala, Turunen, Laitinen & Kauppi 2019.) Lantelan ja Lakkalan (2020, 136) mukaan vanhemmat kokevat opettajien tunnistavan ongelmat ja haasteet koulussa ajoissa, minkä ansioista ennaltaehkäisevällä hyvinvointityöllä on mahdollisuus onnistua. Ennaltaehkäisevän työn kehittämiseksi oleellista on myös monialaisen työn kehittäminen, jossa dialoginen koulukulttuuri on merkittävässä roolissa. Se edellyttää päivittäisiä kohtaamisia, jotta luottamus syntyy ja siten ennaltaehkäisevästä hyvinvointityöstä tulee kestävä. Luottamuksen rakentumisen esteinä ovat usein erilaiset odotukset ja näkemykset oppilaan oppimisesta ja osaamisen tasosta (Abed 2014, 6). Perhesuhteisiin liittyvät haasteet saattavat olla vaikeita opettajalle. Mikäli tiivistä vuorovaikutusta ja säännöllistä yhteydenpitoa ei kodin ja koulun välille ole syntynyt, on vaikeista asioista haastavaa olla yhteydessä kotiin. Olisikin tärkeää pystyä rakentamaan luonteva yhteys koteihin, jolloin haasteiden kohdatessa hyvä yhteys säilyisi. (Lakkala, Turunen ym. 2019.)

Yhteistyö on ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuvaa toimintaa. Se vaatii jokaiselta osapuolelta sitoutuneisuutta sekä halua toimia yhdessä. Yhteistyössä kaikkien osapuolten panoksen ei tarvitse olla määrällisesti samansuuruinen, mutta sen täytyy jakaantua jokaiselle riittävän tasaisesti. Yhden henkilön työpanoksen ollessa suuri muiden panokseen nähden, ei kyseessä ole riittävän tasainen työpanoksen jakautuminen, jolloin ei myöskään voida puhua yhteistyöstä. Yhteistyö edellyttää yhdessä tekemistä ja dialogisuutta yhteistyötä tekevien henkilöiden kesken. (Aira 2012, 23, 27, 45.)

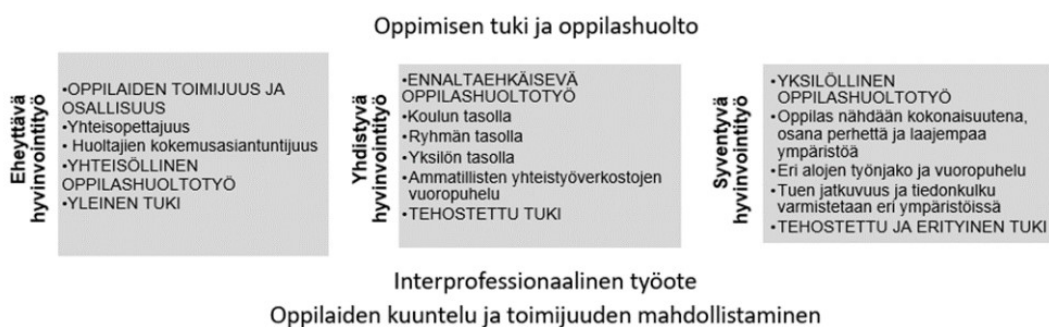
Monialaiseen yhteistyöhön olennaisena kuuluu oppilashuolto. Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan oppimisen sekä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin ylläpitämistä. Sen tarkoituksena on edistää oppilaiden osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä, ehkäistä ongelmien syntymistä ja vahvistaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Oppilashuolto on yhteisöllistä ja koko

kouluyhteisöä tukevaa sekä ennaltaehkäisevä toimintaa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.) Ennaltaehkäisevälle oppilashuollolle ominaista on luoda luottamukselliset suhteet oppilaisiin, jolloin avun hakeminen tapahtuu mahdollisimman matalalla kynnyksellä. Moniammatillista yhteistyötä tulee kehittää koko ajan tarpeita vastaavaan suuntaan ja koteihin on luotava positiiviset, lämpimät ja luottamukselliset suhteet, jotta tarpeen vaatiessa intensiivisemmän yhteistyön aloittaminen helpottuu. (Lakkala & Lantela 2020.)

Yhteisöllisen oppilashuollon lisäksi oppilailla on myös oikeus yksilökohtaiseen oppilashuoltoon (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Yksilökohtaisessa oppilashuollossa oppilasta ohjataan hänen tilannettaan parhaiten palvelevien palvelujen piiriin (Hietanen-Peltola, Laitinen, Autio & Palmqvist 2018, 9). Monialaisuus oppilashuollossa tarkoittaa sen järjestämistä yhteistyössä opetus-, sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Lisäksi oppilashuoltoa tulee toteuttaa yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Perusopetuksessa yhteistyötä tehdään eri ammattikuntien kanssa, mikä määrittellään moniammatilliseksi yhteistyöksi. Moniammatillisesta yhteistyöstä rajautuu pois yhteistyö kodin ja koulun välillä. Oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa korostuvat, jonka vuoksi kodin ja koulun välinen yhteistyö voidaan sisällyttää monialaiseen yhteistyöhön kuuluvaksi. (Tikkanen 2020, 39–40.) Molemmille yhteistyön muodoille yhteistä on kaikkien osapuolten näkökulmien kuuleminen ja näkeminen sekä avoin dialogi oppilaan asioiden edistämiseksi (Tuomela-Jaskari 2016, 75–76).

Kolmiportaisen tuen mallin toteutuminen edellyttää opettajille annettavaa konsultaatioapua erityisopettajalta ja muilta oppilaan kanssa työskenteleviltä asiantuntijoilta. Konsultaation lisäksi kolmiportaisen tuen mukaiseen dokumentointiin opettajat tarvitsevat tukea. (Laatikainen 2011, 26–27.) Monialainen yhteistyö porrastuu kolmiportaisen tuen tavalla koulun hyvinvointityöhön ja sen eri tasoihin. Eheyttävä hyvinvointityö rinnastetaan yleisen tuen tasoon, yhdistyvä hyvinvointi tehostetun tuen tasoon ja syventyvä erityisen tuen tasoon (kuvio 7). (Lakkala, Turunen ym. 2019.)



KUVIO 7. Koulun hyvinvointityön toteuttaminen (Lakkala, Turunen ym. 2019)

Hyvinvointityö on tärkeässä osassa kokonaisvaltaista oppimisen tukea, jossa monialaisella yhteistyöllä on merkittävä rooli. Eheyttävä hyvinvointityö pohjautuu kouluyhteisön arjen edistämiseen ja vahvistamiseen, jossa oppilaat nähdään aktiivisina osallisina ja toimijoina. Yhteisopettajuus sekä oppilaiden että vanhempien kokemusasiantuntijuus nähdään koulun työn voimavarana yhteisöllisen oppilashuoltotyön tukieksä mm. koulun sosioemotionaalista ilmapiiriä, luokka-asteiden siirtymävaiheita ja tuen tarpeita. (Lakkala, Turunen ym. 2019.) Monialaisen henkilöstön kanssa työskentely edistää koulun moninaisuuden tukemisessa ja auttaa verkostoitumaan eri yhteistyötahojen kanssa. Kodin kanssa käydyt aktiiviset vuoropuhelut ja koulun toimista tiedottaminen luovat avoimuutta yhteistyöhön. (Lakkala ym. 2014.) Kodin kanssa tehtävä yhteistyö tulee koko koulun tasolla olla kuukausittain säännöllistä, jotta myös vanhemmat kokevat olevansa osa yhteisöä. Tämä lisää osallisuuden kokemusta ja sillä on ongelmia ennaltaehkäisevä vaikutus. (Ozmen, Akuzum, Zincirli & Selcuk 2016, 40.)

Yhdistävässä hyvinvointityössä oppilaan hyvinvointiin heikentävästi vaikuttavat seikat tunnistetaan ja niihin pureudutaan koulun tasolla ennaltaehkäisevän oppilashuoltotyön, yhteistyöverkoston ja tehostetun tuen kautta. Ryhmätasolla vahvistetaan luokan vuorovaikutustaitoja ja hyvää ilmapiiriä ennaltaehkäisevästi sekä tarvittaessa ongelmia ratkovasti. (Lakkala, Turunen ym. 2019.) Ryhmätasolla tehtävällä työllä on suuri merkitys erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuteen. Opettajilta ja vertaisilta saatu tuki ja ymmärrys yksilöllisyyttä kohtaan lisää nähdäksä ja kuulluksä tulemisen kokemusta, joka vahvistaa osallisuutta. (Kramer, Olsen, Mermelstein, Balcells & Liljenquist 2012, 766.)

Yhdistyvässä hyvinvointityössä yksilön tasolla opettaja käy dialogista vuoropuhelua oppilaan ja vanhempien kanssa, johon moniammatillinen yhteistyö tarjoaa tukea ja työvälineitä mahdollisten ongelmatilanteiden varalle. On myös tärkeää huomioida oppilaan perhesuhteisiin ja vanhempien toimintaan liittyvät haasteet. Ne saattavat siirtyä kouluun ja sitä kautta kuormittaa myös opettajaa. Yhteistyön kannalta ne ovat pulmallisia, mikäli yhteys kodin kanssa ajautuu karille. Tämä on vaihe, jossa ennaltaehkäisevät ja lapsen hyvinvointia vahvistavat moniammatillisen yhteistyön toimenpiteet, on tärkeää pitää mukana. (Lakkala, Turunen ym. 2019.)

Syventyvässä hyvinvointityössä oppilas kohdataan sekä yksilönä että osana laajempaa ympäristöä. Moniammatillisen yhteistyön vuoropuhelu, työnjako ja tiedottaminen ovat ensiarvoisen tärkeitä tässä vaiheessa, jotta tuen jatkuvuus eri ympäristöissä pystytään varmistamaan. Tällä mahdollistetaan oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen kokonaisvaltainen tukeminen ja vastaavasti vältetään palvelujen pirstaloituminen. (Lakkala, Turunen ym. 2019.) Kun oppilaan asioiden äärellä on useita henkilöitä ja toimijoita, selkeän ja säännöllisen kommunikoinnin merkitys korostuu. Tällä vältetään päällekkäisyyttä oppilaan asioissa, minimoidaan mahdolliset aukot palvelujärjestelmässä sekä sujuvoitetaan asioiden etenemistä. Tämän avulla myös opettajan on mahdollista tehdä joustavia ja monipuolisia opetusjärjestelyjä kouluarkeen, jotka tukevat oppilaan yksilöllisyyttä ja huomioivat tuen tarpeet. (Lakkala ym. 2014.)

Syventyvä hyvinvointityö on herkkä osa-alue sen ollessa hyvinvointityön viimeinen portas. Yhteistyötahojen välisen vuoropuhelun ollessa tärkeää jokaisella hyvinvointityön portaalla, korostuu se entisestään syventyvässä hyvinvointityössä. Työnjaossa ja tiedottamisessa tulee olla huolellinen ja jokaisella täytyy olla varmuus tiedonkulusta. On tärkeää, että kaikille osapuolille on selvää, kenen työnkuvaan mikäkin toimenpide kuuluu. Tällä voidaan ennakoida tilanteiden mahdollisia seurauksia esimerkiksi oppilaan huostanottotilanteissa. Eheyttävään ja yhdistyvään hyvinvointityöhön tulisi olla riittävästi resursseja, jotta sen hyvinvointia edistävillä ja ongelmia ennaltaehkäisevillä toimilla on mahdollista välttää hyvinvointityön portaalta toiselle siirtyminen ja sitä kautta tilanteiden mahdollinen eskaloituminen. (Lakkala, Turunen ym. 2019.)

Interprofessionaalinen työote kulkee mukana hyvinvointityön tasolta toiselle siirryttäessä. Sen lähtökohtana monialaisessa yhteistyössä on keskinäinen luottamus ja ymmärrys sekä erilaisten näkemysten jakaminen ja kohtaaminen. Sen kautta eri asiantuntijuuksista on mahdollista rakentaa isompi, yhteisen tiedon verkko. (Laitinen & Turunen 2016, 29.) Oppilaiden kohtaamisen ja vuorovaikutuksen ohella interprofessionaalinen työote on inklusiivisen pedagogiikan onnistumisen kannalta välttämätöntä. (Lakkala, Turunen ym. 2019).

4.2 Vanhempien osallisuus inkluusiossa

Opettajan ja vanhempien väliset suhteet ovat merkityksellisiä oppilaiden kouluhyvinvoinnin näkökulmasta. Vanhempien osallisuus on tärkeä voimavara, sillä sen on osoitettu olevan yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen, parempaan kouluilmapiiriin sekä opettajan ja vanhempien yleiseen tyytyväisyyteen. Osallisuuden kannalta merkityksellistä on luottamukselliset suhteet opettajan ja vanhempien välillä, jotka syntyvät molemminpuolisesta kunnioituksesta ja arvostuksesta. Näiden kautta positiivinen vuorovaikutus on mahdollista säilyttää mahdollisten haasteiden kohdatessa. (Đurišić & Bunijec 2017, 150.)

Zeitlinin ja Curcicin (2014, 373, 385–386) tutkimus kodin ja koulun yhteistyönä luomasta oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaavasta oppimissuunnitelmasta toi esiin vanhempien kokemukset yhteistyöstä. Vanhemmat kokivat merkityksellisenä, että he voivat jakaa lapseen liittyvät haasteet koulun kanssa. Vanhemmat toivoivat yhteistyön ja vuorovaikutuksen olevan tiiviimpää, jotta se palvelisi lapsen oppimista ja yksilöllistä oppimissuunnitelmaa. Vanhemmat ilmaisivat halukkuutensa aktiivisempaan rooliin oppimista suunnittelevassa prosessissa. He toivoivat tasavertaisempia, yksilöllisempiä ja tarkoituksemukaisempia tapaamisia opettajien kanssa heidän lastansa koskevissa asioissa.

Vanhempien osallistuminen ja myönteinen suhtautuminen lapsen koulunkäyntiin on erittäin tärkeää. Se vaikuttaa myönteisesti lapsen henkisiin ja kognitiivisiin kykyihin sekä lapsen koulutustasoon ja arvojärjestelmään. Vanhempien käyttäytyminen ja suhtautuminen koulutukseen heijastuu suoraan lapseen, sillä vanhempien vaikutus lapsiin on suuri. (Hibi & Assadi 2021, 1119, 1127.) Aydinin ja Kayan (2016, 193) tutkimuksen mukaan

vanhempien korkeat odotukset ja vaatimukset oppimisesta, opettajan työhön puuttuminen, opettajan syyttäminen sekä yhteydenotot vapaa-ajalla ovat yhteistyötä kuormittavia tekijöitä, joiden vuoksi opettajat kokevat stressiä työstään. Myös Aslan (2016, 143) tuo tutkimuksessaan esille yhteistyön olevan ajoittain haastavaa vanhempien asiattoman käytöksen vuoksi. Tällaiseen opettajan on mahdollista vaikuttaa ennakoitavasti aktiivisella viestinnällä lukuvuoden alusta alkaen.

Kimin (2017, 787) mukaan ensivaikutelman voi tehdä vain kerran ja se on korvaamaton mahdollisuus. Opettajan on siis mietittävä tarkkaan ennen luokkaan astumista, kuinka vanhemmille ja oppilaille viestii, jotta vuorovaikutus ja kommunikointi saa myönteisen alun. Tällöin sekä vanhempien että opettajan odotukset ovat selvillä molemmin puolin, jolloin katvealueet on mahdollista välttää (Aslan 2016, 145).

Opettajat ovat tietoisia oppilaidensa yksilöllisistä tuen tarpeista ja sama tietoisuus on ulotettava myös oppilaiden vanhempiin. Vanhempiin tulee olla yhteydessä tiiviisti, jotta dialogisuudella on mahdollisuus rakentua. Viesteihin vastaaminen, huolien huomioiminen ja asioiden ratkaisukeskeinen kohtaaminen on vanhemmille tärkeää. Tiiviin yhteydenpidon avulla opettajien on mahdollista tunnistaa ja kohdata vanhempien viestien ja yhteydenottojen takana oleva tarve. Tarpeeseen vastaaminen kasvattaa luottamusta ja luo pohjan onnistuneelle yhteistyölle. (Stoner & Angell 2014, 154.)

Orell (2020, 4–5) tuo tutkimuksessaan esille yhteiskunnan moninaistumisen, joka tarkoittaa myös oppilaan elämänpiirin moninaistumista. Tämä edellyttää osallisuuden vahvistamista, jotta yhteinen ymmärrys oppilaan asioista kodin ja koulun välillä säilyy. Vanhempien osallisuus rajautuu ensisijaisesti omaan lapseen ja hänen asioihinsa. Siniharjun (2003, 16) mukaan lapsensa parhaana asiantuntijana vanhemmalla on antaa toisenlainen näkökulma kouluun ja opetukseen liittyviin asioihin. Vanhemmat tulee nähdä voimavarana opetuksen kehittämisessä sekä opettajan työn tukijana lapsen kokonaisvaltaisessa oppimisessa ja hyvinvoinnissa.

Kimin (2017, 785) tutkimuksen mukaan vanhempien osallistuminen koulupäivään muuttaisi viestintää ja kommunikaatiota vanhempien ja opettajan välillä merkittävästi. Vanhempien osallistuminen auttaisi opettajaa näkemään oppilaat vanhempiensa kanssa ja vastaavasti vanhempia näkemään lastensa olemista koulussa. Vanhempien ja opettajan

välisen vuorovaikutuksen rakentaminen on tärkeää, mutta sen ylläpitämiseen pitää nähdä myös vaivaa, jotta kokemus hyvästä yhteistyöstä säilyy. Molemminpuolinen ja yhteinen näkemys ja halukkuus toimia oppilaan edun mukaisesti, nähdään vanhempia osallistavana tekijänä. Tiiviin ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen seurauksena vanhemmat antavat herkemmin palautetta opettajan toiminnasta päivittäisellä tasolla, jolloin viestinnästä tulee osa koulupäivää. Tämä myös lisää vanhempien osallisuuden kokemusta ja tunnetta vaikuttamisen mahdollisuudesta lapsensa koulunkäynnissä.

Heimanin (2021, 682, 685) tutkimuksen mukaan erityisoppilaiden vanhemmat kokivat paljon häpeää, vihaa ja surua lastensa koulupolun aikana. Vanhemmat kokivat, etteivät he pysty vastaamaan koulun odotuksiin lapsen oppimisen, käyttäytymisen tai sosiaalisten taitojen osalta. Vanhempien kokemus vuorovaikutuksesta kouluun oli heikko, sillä opettaja oli ollut yhteydessä kotiin ainoastaan huonon käytöksen, läksyjen tekemättömyyden tai heikkojen koetulosten vuoksi. Vanhemmat kokivat lapsensa epäonnistujina koulujärjestelmässä, joka ei ota huomioon oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Vanhemmat toivat esiin myös luokan oppilaiden välisen hyvän vuorovaikutuksen puutteen. Tämä ilmeni erityisesti ystävien vähäisyytenä, jonka vanhemmat kokivat raskaana sekä itselleen että lapselle. Vanhemmat, jotka kokivat luottamuksellisen suhteen syntyneen opettajan kanssa, kokivat koulun sujuvan hyvin lapsen erityisyydestä huolimatta. He kokivat opettajan olevan avulias, sydämellinen ja ottavan huomioon lapsen tuen tarpeet.

Perheen kokema osallisuus sekä opettajan kanssa tehtävä yhteistyö ovat merkityksellisiä vanhemmille, joiden lapsella on tuen tarpeita (Garbacz, McIntyre & Santiago 2016). Eskelä-Haapasen (2012, 178) tutkimuksen mukaan kodin ja koulun välisen onnistuneen yhteistyön edellytyksenä on vanhempien ottaminen mukaan asiantuntijan rooliin. Hyvä yhteistyö on edellytys kolmiportaiselle tuelle ja sen jatkumolle. Vanhemmilla on asiantuntijuutta, jonka avulla yksilöllistä tuen tarvetta on helpompi lähteä rakentamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Onnistuneen dialogin avulla on mahdollisuus reagoida tarvittaessa nopeasti, mikä edistää oikeanlaisen tuen tarpeen löytymistä ja tuen käyttöönottoa.

Tehokkainta vanhemman osallistumista lapsen koulunkäyntiin on opiskelun ja oppimisen tukeminen. Mikäli lapsella on tuen tarpeita, on vanhempien osallistumisen ja yhteistyön

merkitys suurempi. Vanhemman tuella on mahdollista välttää lapsen negatiivinen suhtautuminen koulunkäyntiä kohtaan. (Castro ym. 2015, 41–42.) Tukitoimia pohdittaessa karotetaan pulmat oppimisessa niin kotona kuin koulussa. Vanhemman osallistaminen prosessiin on tärkeää oppimisen kokonaisvaltaisen tukemisen kannalta. Myös lasta on hyvä osallistaa selvittämällä, mitkä ovat hänen kokemuksensa koulunkäynnistä ja oppimisesta. (Lahtinen 2012, 336.)

Vanhempien kokemus inklusiosta on vahvasti yhteydessä integraation onnistumiseen. Vanhemmat, joiden lasten siirtyminen erityisen tuen ryhmästä yleisopetuksen ryhmään on sujunut moitteettomasti, kokevat inklusion positiivisena. Puolestaan vanhempien, joiden kokemukset ovat päinvastaisia, kokevat inklusion negatiivisemmin. (Hotulainen & Takala 2014, 151.) Thunebergin ja Vainikaisen (2015, 155) mukaan vanhempien osallistaminen on vaihtelevaa. Osassa pedagogisista asiakirjoissa vanhempien osallistuminen näkyy ainoastaan allekirjoituksena. Osassa vanhemmat on otettu mukaan seuraamalla ainoastaan kouluun liittyviä asioita, esimerkiksi läksyjen tekoa, kotona. Ne asiakirjat, joihin on kirjattu vanhempien näkemyksiä ja toiveita opetuksen järjestämisen suhteen, koetaan olevan vanhempia osallistavia prosesseja.

Hotulaisen ja Takalan (2014, 150) tutkimuksen mukaan vanhempien kokemukset inklusiosta ovat olleet pääosin positiivisia. Koulunkäynti lähikoulussa on oppilaan itseisarvon kannalta merkityksellistä, jota pidettiin tärkeänä. Se antaa myös vahvan signaalin inklusion toteuttamisen puolesta. Lasten luokka-aste oli yhteydessä vanhempien kokemukseen oppilaiden tasavertaisuudesta koulussa. Alakouluikäisten vanhemmat halusivat yläkouluikäisten vanhempia enemmän lastensa opiskelevan yleisopetuksen ryhmässä erityisestä tuen tarpeesta huolimatta tasavertaisuuteen nojaten. Yläkouluikäisten vanhemmat kokivat yksilöllisten tuen tarpeiden huomioimisen olevan tärkeämpää yleisopetuksen ryhmässä opiskelun sijaan. Alakouluikäisten vanhemmat pitivät yläkouluikäisten vanhempia tärkeämpänä opettajan kanssa tehtävää yhteistyötä. Tutkimuksesta tehtiin johtopäätöksiä alakouluikäisten vanhempien pelkäävään lasten leimautumista ja hyvällä yhteistyöllä toivottiin tuen tarpeen tilanteen muuttuvan. Yläkouluikäisten vanhemmat olivat ajan myötä vähemmän huolissaan lapsensa erityisen tuen tarpeesta ja sen aiheuttamasta leimautumisesta. He tarkastelivat lapsen yksilöllisiä tarpeita ja niiden vaikutusta lapsen hyvinvointiin alakouluikäisten vanhempia enemmän.

Vanhemmat, joiden lapsilla on erityisen tuen tarpeita, osallistuvat useimmiten lapsen kouluun liittyviin asioihin ja ovat huolissaan koulunkäynnin kokonaisvaltaisesta sujumisesta. Vanhemmat kokevat myös, että lasten hyväksyminen ja samanarvoisuus vertaistensa joukossa, on vaikuttanut myös vanhempien itsetuntoon. Vanhemmat kokevat lapsen leimaantumisen leimaavan myös heitä vanhempina. (Schmidt, Krivec & Bastič 2020, 707.) Avoin viestintä ja hyvä vuorovaikutus on merkityksellistä inklusiivisessa luokassa, jotta kaikki vanhemmat saadaan sitoutettua mukaan inklusiiviseen kasvatukseen. Tämä osallistaa kaikkia vanhempia tasavertaisesti ja antaa mahdollisuuden osallistua lapsen kouluun liittyviin asioihin. (Hotulainen & Takala 2014, 151.) Mitä suurempaa osallisuus luokassa on, sitä suurempaa on kaikkien osapuolten hyväksyntä inklusiota kohtaan. Avoin viestintä inklusiivisesta luokasta ja sen toiminnasta tukee vanhempien ja oppilaiden myönteistä inklusiokäsitystä. (Su, Guo & Wang 2018, 960.)

Opettajien tulee tarkastella toimintaansa kriittisesti inklusiivisessa luokassa. Vanhempien osallisuus tarkastelussa on merkittävää, sillä he voivat toimia rakentavina kriitikkoina onnistuneen inklusion saavuttamisessa. (Paseka & Schwab 2020, 269.) Tärkeää on pyytää vanhempia arvioimaan oman lapsensa kohdalla onnistuneita ja kehitettäviä asioita inklusiossa, jotta kehittämisen kohteet löytyvät ja niihin voidaan tarttua. Arviointia on tärkeää pyytää kaikilta vanhemmilta, ei vain tukea tarvitsevien lasten vanhemmilta. (Hotulainen & Takala 2014, 151.)

Positiiviseen asenteeseen inklusiota kohtaan vaikuttaa vanhempien vahva toive yleisivistävästä koulutuksesta ja sitä kautta lasten integroitumisesta yhteiskuntaan. (Su ym. 2018, 959). Vanhempien osallisuus on opettajalle ja koululle tärkeää, mutta vanhempien rooli on tärkeä myös poliittisesta näkökulmasta. Vanhemmilla on tärkeää tietoa ja kokemusta inklusion toteutumisesta sekä sen haasteista. Vanhempien tulisikin olla aktiivisempia myös yhteiskunnan suuntaan, jotta inklusiolla on mahdollisuus toteutua sen edellyttämällä tavalla. (Paseka & Schwab 2020, 269.)

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten vanhempien kokemuksia inklusiosta perusopetuksessa representoidaan sanomalehdissä. Valitut tekstit koostuvat vanhempien kirjoittamista mielipidekirjoituksista sekä artikkeleista, joissa vanhempia on haastateltu osana inklusiota käsittelevää teemaa. Tavoitteen pohjalta tutkimuskysymyksiksi on muodostunut:

1. Miten inklusio näyttäytyy sanomalehdissä julkaistujen tekstien mukaan vanhemmille yleisesti?
2. Millaisia inklusiokokemuksia vanhemmilla on sanomalehdessä julkaistujen tekstien mukaan oman lapsensa kohdalla?

5.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Kasvatustieteelliselle tutkimukselle tyypillistä on laadullinen tutkimusote. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on tehdä aineistosta havaintoja, joiden avulla pyritään ymmärtämään ja luomaan merkityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16.) Fenomenografia on kehitetty vastaamaan opetuksen ja kasvatuksen tutkimusten tarpeisiin, jonka vuoksi sitä pidetään myös kasvatustieteen alalla empiiristen tutkimusten lähestymistapana (Niikko 2003, 48).

Fenomenografian keskiössä on ihmisen yksilölliset tavat kokea, ymmärtää ja havaita tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä. Tällä tavoitellaan kokemuksiin perustuvaa ja siten totuudenmukaista kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimus rakentuu yksilön ja asioiden ymmärryksen sekä koettujen ilmiöiden ympärille. Myös ihmistä ympäröivä maailma on fenomenografian kiinnostuksen kohteena. Maailman rakentuminen sekä sen eri tietoisuudet ovat fenomenografisessa tutkimuksessa olennaisia. (Uljens 1989, 10, 43.) Fenomenografia on empiirinen lähestymistapa, jonka tavoitteena on tunnistaa ihmisen erilaiset tavat kokea, käsitellä ja ymmärtää erilaisia ilmiöitä. Tämän avulla on mahdollisuus hahmottaa

ilmiön kokonaiskuva ja ymmärtää ilmiön merkityksellisyyttä. (Marton 1986 & 1988, Richardsonin 1999, 53 mukaan.)

Fenomenografia on yksi tapa käsitellä ilmiöitä ja se on jaoteltu kolmeen tutkimuslinjaan. Ensimmäisen tutkimuslinjan fokus on oppimisen yleisissä näkökohdissa. Toinen tutkimuslinja keskittyy oppimiseen matematiikan, taloustieteen ja terveydenhuollon aloilla. Kolmannen tutkimuslinjan kohteena on ihmisten tapa ajatella asioista eri tavalla ja erilaisista näkökulmista. (Marton 1986, Barnardin, McCoskerin & Gerberin 1999, 214 mukaan.) Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää laadullisia eroja ja erilaisia käsityksiä ilmiöistä. Kohderyhmän kokemuksiin suhtaudutaan tapana kokea tutkimuksen aiheena oleva ilmiö. Fenomenografiassa kiinnostus kohdistuu ilmiöiden rakenteisiin ja näkyväksi tekemiseen. Tavoitteena on myös toisistaan poikkeavien ajattelutapojen esiin nostaminen suhteessa tiettyyn ilmiöön. Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään paljon kirjallisissa muodossa olevia aineistoja, jonka vuoksi se yhdistetään usein dokumenttiaineistoon. (Kalliomäki 2012; Niikko 2003, 20, 24; Huusko & Paloniemi 2006, 163.)

Fenomenografiasta lähestymistapana puhuttaessa tuodaan usein esille ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat ja niiden eroavaisuudet. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija tuo oman kokemuksensa kautta esiin, kuinka tutkimuksen kohteena oleva asia on. Toisen asteen näkökulmassa tutkija tuo esiin tutkimuksensa tulosten kautta, kuinka joku toinen tutkimuksen kohteena olevan asian tai ilmiön kokee. Fenomenografiassa tutkimus kohdistuu toisen asteen näkökulmiin, minkä tarkoituksena on kuvata ilmiön merkitystä tutkimuksen kohderyhmälle. (Marton 1981, 177–178; Niikko 2003, 24–25.)

Fenomenografiassa käsitykset heijastetaan ihmisten kokemuksista. Käsitys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä on arkikieltä syvällisempää ja laajempaa, minkä vuoksi se rinnastetaan ihmisen näkemykseen ja ymmärrykseen ilmiöstä. Yksilön kokemukset kuvaavat yksilön ja todellisuuden välistä vuorovaikutusta sekä luovat pohjan käsityksen muodostumiselle. Yksilöillä on toisistaan poikkeavat käsitykset samoista asioista, joita ajattelu ja elämän kokemukset muokkaavat. Aikaisemman tiedon ja kokemusten avulla ihminen tekee tulkintoja meneillään olevasta tilanteesta ja hakee itselleen sopivia ratkaisuja. Yksilöiden kokemuksista luodun synteessin avulla voidaan tunnistaa yhteisölle

ominaisia piirteitä ja sitä kautta tehdä yhteisöä koskevia johtopäätöksiä. Fenomenografiassa ei tehdä stereotyyppioihin perustuvia päätelmiä. (Metsämuuronen 2006, 174–175; Niikko 2003, 25–27, 29; Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Tässä tutkimuksessa käytetään fenomenografista lähestymistapaa, sillä tutkimuksen kohteena on vanhempien näkemykset ja kokemukset inklusiosta perusopetuksessa. Tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin ilmiötä kuvaavat käsitykset, jotka ovat muodostuneet vanhempien kokemuksista. Näiden pohjalta koko ilmiön tarkastelu on helpompaa ja sen yleistäminen koko vanhempien joukkoa koskevaksi on mahdollista. Aineiston analyysissä tehtävien luokittelujen avulla pyritään tuottamaan tietoa siitä, miten sanomalehdissä julkaistujen tekstien mukaan inklusio näyttäytyy vanhemmille yleisesti ja millaisia kokemuksia heillä on inklusiosta oman lapsensa kohdalla.

5.3 Sanomalehtiartikkelit aineistona

Tutkimusaineistona käytettävä kirjallinen materiaali jaetaan yksityisiin dokumentteihin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin. Sanomalehdet kuuluvat joukkotiedotuksen tuotteisiin aikakauslehtien, elokuvien ja tv-ohjelmien ohella. (Tuomi & Sarajärvi 2017.) Sanomalehti on säännöllisesti ilmestyvä, julkinen ja kaikkien saatavilla oleva painotuote. Sen sisältö koostuu maailman laajuisesti, valtakunnallisesti ja paikallisesti ajankohtaisista ja yleisesti kiinnostavista asioista ja aihealueista. Sanomalehden tehtävänä on tuoda uutisoitavat asiat esiin mahdollisimman nopeasti. (Kuutti & Puro 1998, 146.) Sanomalehden peruseriaate on pysynyt samana, vaikka painetun lehden rinnalle on tullut lehtien verkkoversiot. Sanomalehtien muuntautuminen verkkoversioiksi on ollut välttämätöntä, jotta laajentuneeseen mediatarjontaan pystytään vastaamaan. (Moilanen 2004, 100.)

Sanomalehti sisältää erilaisia tekstityyppejä, joita ovat esimerkiksi uutiset, artikkelit, arvostelu, gallup, mielipidekirjoitus, kolumni, pilapiirros ja pääkirjoitus. Artikkelit on teksti, jossa toimittajan ääni tulee esiin. Artikkelin aiheen valintaa ohjaa toimittajan henkilökohtainen kiinnostus aihetta kohtaan. Valitsemalla aiheeksi jonkin yhteiskunnallisen epäkohdan, toimittaja vaikuttaa aiheen julkiseen esiintymiseen. Mielipidekirjoitukset ovat lukijoiden tuottamia tekstejä, jotka mahdollistavat sellaisen sisällön, aiheen tai näkökulman käsittelyn, jota lehden toimitus ei ole tuonut esiin. Mielipidekirjoituksen kirjoittaminen ja

julkaiseminen mahdollistaa oman äänen saamisen kuuluviin itselle tai yhteisölle merkitykselliseen asiaan. (Utismedian liitto 2021.) Tässä tutkimuksessa aineistona on käytetty sanomalehtien tekstityypeistä artikkeleja sekä mielipidekirjoituksia, joissa vanhempien näkemykset ja kokemukset inklusiosta perusopetuksessa tulevat esille.

Sanomalehtiartikkelien ollessa tutkimuksen aineistona, on otettava huomioon representaatio eli miten asiat artikkelissa toimittajan toimesta esitetään. Representaatiolla pyritään välittämään mahdollisimman totuudenmukaista tietoa, jonka avulla lukijan on mahdollista tehdä aiheesta johtopäätöksiä. (Knuutila & Lehtinen 2010, 12–13.) Vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia inklusiosta representoidessaan toimittaja on valinnut tietyntaaisia sanoja esittämään, kuvaamaan ja edustamaan vanhempien ajatuksia. Representoinnin tapahtuessa toimittajan toimesta liittyy siihen oleellisesti myös toimittajan ennakkokäsitykset sekä aiempi tieto inklusiosta perusopetuksessa. Tällöin on myös riskinä, että lukijalle välittyy aiheesta merkityksiä, joita toimittajalla ei ole ollut tarkoitus tekstiin sisällyttää. (Väliverronen 1998, 19.)

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kahdeksasta Suomessa ilmestyvän sanomalehden teksteistä. Aineistoon valitut sanomalehdet ovat Helsingin Sanomat, Aamulehti, Kaleva Savon Sanomat, Lapin Kansa, Keski-suomalainen, Ilkka-Pohjalainen ja Karjalainen. Nämä sanomalehdet valikoituivat aineistoksi, koska niiden ilmestyminen on valtakunnallisesti laajaa. Myös valittujen sanomalehtien ilmestyminen maantieteellisesti on otettu huomioon, jolloin aineistoa on mahdollista saada joka puolelta Suomea. Valittujen sanomalehtien viikoittainen kokonaistavoittavuus, johon lasketaan sekä painetut printtilehdet että erilaiset verkkoversiot, on 3 525 000 lukijaa (Kansallinen mediatutkimus 2021). Nämä seikat huomioon ottaen aineiston valtakunnallinen laajuus on kattava.

Aineistoon valitut tekstit ovat vuosilta 2017–2022. Aikaväli valikoitui, jotta aineisto antaisi mahdollisimman uutta tietoa sekä saavuttaisi aineiston kylläntymisen. Aineisto koostui valittujen sanomalehtien näköislehdistä. Näköislehti on digitaalisessa muodossa ilmestyvä sanomalehti eli verkkolehti. Näköislehtien lukeminen edellytti verkkolehden tilausta, jonka jälkeen kaikkien julkaistujen tekstien lukeminen valitulta aikaväliltä oli mahdollista. Aineisto saatiin laittamalla sana *inkluisio* näköislehtien hakukenttään. Haulla saaduista inklusiota koskevista teksteistä rajattiin pois muuhun koulutukseen

kuin perusopetukseen liittyvät tekstit. Hakuja tehtiin myös sanoilla *tehostettu tuki*, *erityinen tuki* ja *kolmiportainen tuki*, mutta niillä löytyi tekstejä, jotka eivät koskeneet inklusiota. Tämän vuoksi sanalla *inkluisio* haetut perusopetukseen liittyvät tekstit otettiin mukaan aineistohakuun. Aineistohaut suoritettiin maaliskuussa 2022. Hakusanalla löydettiin yhteensä 69 inklusiota perusopetuksessa käsittelevää tekstiä (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Aineistohaun tulokset

Sanomalehti	Mielipidekirjoitusten lukumäärä	Artikkelien lukumäärä	Yhteensä
Helsingin Sanomat	11	15	26
Aamulehti	6	8	14
Kaleva	3	2	5
Savon Sanomat	3	3	6
Lapin Kansa	4	4	8
Keskisuomalainen	2	1	3
Ilkka-Pohjalainen	0	4	4
Karjalainen	0	3	3
Yhteensä	29	40	69

Liki 90 % aineistohausta saaduissa teksteissä inklusiota tarkasteltiin opettajien näkökulmasta tai muun valtion virkamiehen toimesta. Aineistohaun jälkeen teksteistä poissuljettiin ne, joissa vanhempien näkökulmat ja kokemukset eivät tulleet esille. Aineistoon otettiin mukaan kaikki valittuna ajankohtana ilmestyneet tekstit, joissa sisäänottokriteerit täyttyivät. Aineistoon valituissa teksteissä oli sekä mielipidekirjoituksia että toimittajien kirjoittamia artikkeleja (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Aineistoon valittu materiaali

Sanomalehti	Mielipidekirjoitusten lukumäärä	Artikkelien lukumäärä	Yhteensä
Helsingin Sanomat	1	1	2
Aamulehti	2	0	2
Kaleva	0	0	0
Savon Sanomat	0	0	0
Lapin Kansa	1	1	2
Keskisuomalainen	0	0	0
Ilkka-Pohjalainen	0	1	1
Karjalainen	0	1	1
Yhteensä	4	4	8

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksasta tekstistä, joissa tulee esille vanhemman näkökulma tai kokemus inklusiosta perusopetuksessa (liite 1). Teksteistä kolmessa artikkeli on kirjoitettu vanhempien näkökulmista ja kokemuksista käsin. Yhdessä artikkelissa vanhempia on haastateltu osana inklusiota käsittelevää laajempaa teemaa. Teksteistä neljä ovat vanhempien kirjoittamia mielipidekirjoituksia. Kahdessa tekstissä tuodaan esiin inklusion näyttäytymistä vanhemmille yleisesti ja kuudessa, millaisia kokemuksia vanhemmilla on inklusiosta oman lapsensa kohdalla. Mielipidekirjoituksia kirjoittaneita ja artikkeleissa haastateltuja vanhempia on yhteensä kymmenen. Heistä kaikki ovat naisia ja teksteissä he tuovat esille olevansa äitejä.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisissa tutkimuksissa ei ole pyrkimyksenä tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan kuvata ilmiöitä ja tapahtumia, ymmärtää kohteena olevaa toimintaa tai tulkita teoreettisesti jotakin ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2017). Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus käsitellä aineistoa yksityiskohtaisesti sekä monitahoisesti, ja tutkittavien ääni ja näkökulmat pyritään tuomaan mahdollisimman kattavasti esiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Laadullista aineistoa analysoitaessa aineistoon pyritään tuomaan selkeyttä, jonka kautta tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta saadaan esiin uutta tietoa (Eskola & Suoranta 2008, 137).

Tutkimuksen aineistoa analysoitaessa tehdään löydöksiä, jotka jaotellaan erilaisiin luokkiin. Näitä käytetään tulosten esittelyssä ja tutkimuksen aiheena olleiden käsitysten kuvaamisessa. Luokkien avulla pyritään syventämään yhteneväisyyttä tutkimuksen aiheen tulosten ja tieteellisten näkökulmien kanssa. Fenomenografisessa lähestymistavassa merkityksellistä on tunnistaa konteksti, johon ilmiö kuuluu. Tutkijan tehtävänä on tuoda esiin ilmiöön yhteydessä olevat aineistosta nousseet käsitykset. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a.)

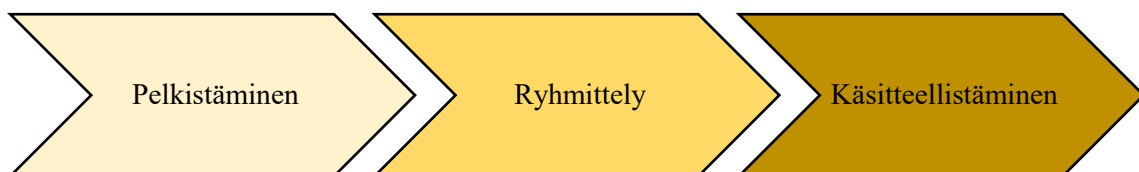
Aineiston analyysin tavoitteena on saada hyödynnettyä kerätty aineisto mahdollisimman kattavasti, jolloin ymmärrys tutkittavasta kohderyhmästä on myös laaja. Fenomenografisessa lähestymistavassa kohderyhmän kokemukset ja niistä johdetut käsitykset luovat laajan aihetta koskevan ilmiön kokonaisuuden. Fenomenografiassa tutkimuksen tavoitteena

on kohderyhmän aineistosta esille tulleiden käsitysten tutkiminen, jotta ilmiön kokonaiskuvan tutkiminen laajemmassa mittakaavassa on mahdollista. (Tight 2015, 320; Åkerlind 2012, 116–117.)

Sisällönanalyysi on menetelmä, jolla voidaan analysoida aineistoa kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sisällönanalyysia voi käyttää aineistojen analyysiin, jotka sisältävät esimerkiksi haastatteluja, kirjoitettuja tekstejä, kuvia tai ääntä. Laadullisessa sisällönanalyysissä tutkija tekee koodauksia, joiden avulla tutkija pystyy tunnistamaan ja nimeämään aineiston tehdyt löydökset. Tämän seurauksena tutkija pääsee käsiksi tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön, jota tutkija pystyy sanallisesti ja selkeästi kuvaamaan. (Vuori 2022.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaava sisällönanalyysi ei perustu suorasti teoriaan eikä se ole teoriaa testaavaa. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aikaisempi tieto on tunnistettavissa sen tuodessa uusia näkemyksiä esiin. Tutkimuksen aineisto on mahdollista kerätä vapaasti ja monella eri tavalla. Aineiston analyysin alku etenee aineistolähtöisesti, mutta analyysin edetessä kohti loppua, aineistosta nouseva sisältö jaotellaan luokittelun mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2017.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä käytettiin Milesin ja Hubermanin (1994, Tuomen & Sarajärven 2017 mukaan) aineiston analyysiin luotua kolmivaiheista prosessia, joka koostuu aineiston pelkistämisestä, ryhmittelystä ja käsitteellistämisestä (kuvio 8).



KUVIO 8. Aineiston analyysi prosessi

Aineiston analysointi aloitettiin tulostamalla tutkimuskriteerit täyttävät artikkelit paperille. Aineistoa oli yhteensä 32 A4-kokoista sivua, fontilla Arial, fonttikoolla 12 ja

rivivälillä 1,5. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistettiin eli redusoitiin, joka alkoi tekstien useaan kertaan tapahtuvalla systemaattisella lukemisella. Tutkimuskysymykset ohjaavat aineiston pelkistämistä (Elo & Kyngäs 2007, 112), jonka vuoksi aineistosta värikoodattiin tutkimuskysymyksiin yhteydessä olevat alkuperäisilmaukset. Värikoodaamisella pyritään poimimaan aineistosta tutkimukselle merkityksellisiä asioita (Sutton & Austin 2015). Värikoodatut alkuperäisilmaukset kirjattiin Excel-tilukoon allekkain. Aineistoa analysoitaessa värikoodatuista alkuperäisilmauksista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia. Samaa tarkoittavat tai samankaltaiset alkuperäisilmaukset koottiin Excel-tilukossa yhteen ja niille annettiin yhteinen sisältöä vastaava pelkistetty ilmaus. Pelkistämisen tarkoitus oli myös esittää alkuperäisilmaukset selkeämmässä muodossa. Aineistosta löytyi 17 alkuperäisilmausta, jotka vastasivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, miten inkluusio näyttäytyy sanomalehdissä julkaistujen tekstien mukaan vanhemmille yleisesti. Toiseen tutkimuskysymykseen, millaisia inkluusiokokemuksia vanhemmillä on sanomalehdissä julkaistujen tekstien mukaan oman lapsensa kohdalla, löytyi aineistosta 56 alkuperäisilmausta. Taulukossa 3 on esitettyä esimerkki aineiston pelkistämisestä toisen tutkimuskysymyksen osalta.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
Inklusio ei toteudu nykyresurssein	Inklusio edellyttää resursseja
Lapsi on joutunut vaihtamaan koulua riittämättömän tuen takia jo useita kertoja	Useita koulunvaihtoja
Kun hän kuormittuu yleisopetuksen ryhmässä, hänestä tehdään helposti häirikkö	Suuri kuormitus lisää häiriökäyttäytymistä
Hän ei ole normaalisti aggressiivinen, mutta joka suunnasta tulee ärsykeitä aisteille, hän oireilee aggressiivisuudella	Oireilua liiallisista ärsykkeistä
Vaikeudet ovat heijastelleet erityisesti pojan itsetuntoon. Hän on esimerkiksi sanonut olevansa huono ja tyhmä	Koulunkäynnin vaikutus itsetuntoon
Päivän kuormitus alkaa purkautua, kun lapsi palaa kotiin	Koulupäivän kuormittavuus
Pojalle on järjestetty omat rauhoittumispaikat, ja kaikki oli tosi tarkkaan katsottu	Haasteisiin ennakoiminen
Riittävän oppimisen tuen järjestäminen on kokonaisuus, johon vaikuttavat rehtorin ja luokanopettajan työpanos sekä yhteistyö kodin kanssa	Kodin ja koulun välinen yhteistyö
Kun opettajalla on aikaa sanallistaa, pilkkoa ja selittää tehtäviä, Elias pysyy opetuksessa mukana ja saa hyviä numeroita	Tuen saamisen merkitys osaamisen tasossa
On aina hirveä tilanne äidille, kun kotona on jo tunne, että tuleeko tästä päivästä taaskaan mitään	Vanhemman stressitila lapsen koulunkäynnistä
Minulle on soitettu koululta kesken työpäivän, että tule hakemaan tämä lapsi, emme me pärjää tämän kanssa	Vanhempien työpäivän keskeytys

Pelkistämällä luodaan pohja aineiston analyysin toiselle vaiheelle, jossa aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan. Ryhmittelyssä pelkistetyistä ilmauksista etsitään yhteneväisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavat ja tarkoittavat pelkistetyt ilmaukset yhdistetään omiksi ryhmiksi. Näitä ryhmiä kutsutaan alaluokiksi, jotka nimetään ilmauksien sisältöjä kuvaavilla käsitteillä. Luokittelussa aineiston yksittäisiä tekijöitä sisällytetään yleisempiin käsitteisiin, jonka seurauksena aineisto tiivistyy. (Javadi & Zarea 2016, 37–38; Tuomi & Sarajärvi 2017.)

Aineiston ryhmittelyssä pelkistetyt ilmaukset laitettiin Excel-taulukkoon allekkain, jonka jälkeen niistä etsittiin samankaltaisuuksia. Samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset siirrettiin omiin ryhmiinsä ja niille annettiin sisältöä kuvaava ilmaus eli alaluokka. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta pelkistettyjä ilmauksia pelkistämisen jälkeen oli 17, joista ryhmittelyssä syntyi seitsemän alaluokkaa. Pelkistämisen jälkeen pelkistettyjä ilmauksia toisessa tutkimuskysymyksessä oli 55, joista ryhmiteltiin 11 alaluokkaa. Taulukossa 4 on esitettyä esimerkki aineiston ryhmittelystä toisen tutkimuskysymyksen osalta.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Koulupäivä tuottaa pahaa mieltä Mielenkiinto koulunkäyntiin kadonnut Eristäytyminen vertaisista Koulunkäynnin vaikutus itsetuntoon Koulunkäynnin vaikutus elämän iloon	Oppilasta kuormittavat tekijät
Tukea ei ole ollut riittävästi saatavilla Tuen toteutumattomuus Tuen tarve koulun sujumisesta huolimatta Tuen tarpeen merkitys osaamisen tasossa	Tuen riittämättömyys
Opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön puute Avoin kanssakäyminen kodin ja koulun välillä Hyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö Avoin keskustelu kodin ja koulun välillä	Kodin ja koulun välinen yhteistyö
Kevennetty kouluviikko Oppimisympäristön muokkaaminen Lyhennetty koulupäivä Lapsi kotiopetuksessa	Pedagogiset ratkaisut koulussa
Vanhempien uupumus Vanhemman pelko koulupäivästä Vanhemman oltava koulun käytettävissä päivittäin Vanhempien työpäivän keskeyttäminen	Vanhempien kuormittuneisuus

Ryhmittelyllä luodaan perusta aineiston analyysin kolmannelle vaiheelle, jossa aineisto käsitteellistetään eli abstrahoidaan. Käsitteellistämällä pyritään erottamaan aineistosta tutkimuksen kannalta oleellisin tieto, jonka perusteella voidaan muodostaa teoreettisia käsitteitä. Käsitteellistämässä alaluokista luodaan teoreettisia käsitteitä eli yläluokkia. Ryhmittelyvaihetta voidaan pitää jo osana käsitteellistämisen prosessia. Käsitteellistämässä ryhmittelyssä suoritettu työvaihe viedään pidemmälle. Käsitteellistämistä voi jatkaa niin pitkälle kuin se aineiston kannalta on tarpeellista. (Javadi & Zarea 2016, 38; Elo & Kyngäs 2007, 112; Tuomi & Sarajärvi 2017.)

Aineiston käsitteellistämässä ryhmittelyn tuloksena syntyneet alaluokat laitettiin Excel-taulukkoon allekkain. Samankaltaiset alaluokat siirrettiin omiin ryhmiinsä ja niille annettiin sisältöä kuvaava ilmaus eli yläluokka. Alaluokkia ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla oli seitsemän, joista syntyi neljä yläluokkaa. Toisen tutkimuskysymyksen osalta alaluokkia oli 11, joista syntyi viisi yläluokkaa. Taulukossa 5 on esitettynä aineiston käsitteellistäminen toisen tutkimuskysymyksen osalta.

TAULUKKO 5. Aineiston käsitteellistäminen

Alaluokka	Yläluokka
Henkilökuntaa liian vähän Riittämättömät resurssit Häiriökäyttäytymisen lisääntyminen	Resurssien riittämättömyys
Riittävää tukea ei saatavilla Luokkamuotoisen erityisopetuksen merkitys	Tuen riittämättömyys
Oppilasta kuormittavat tekijät Vanhempien kuormittuneisuus	Oppilasta ja vanhempia kuormittavat tekijät
Kouluympäristön vaihtuminen ja muuttuminen Pedagogiset ratkaisut koulussa Opettajien osaamisen taso	Koulun pedagogiset ratkaisut
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	Monialainen yhteistyö

Analyysin edetessä pyritään löytämään teoria, joka tukee luokiteltua aineistoa. Kolmivaiheisessa prosessissa edetään aineiston alkuperäisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja

johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2017.) Käsitteellistämisen päätyttyä yläluokat toimivat johtopäätöksinä tutkimuksessa ja antoivat vastaukset tutkimuskysymyksiin. Seuraavassa luvussa tutkimuksen tulokset esitetään yläluokkien mukaan. Tutkimuksen tulosluvussa tuodaan esiin aineiston alkuperäisilmauksia, jotka ovat kursivoituina tekstissä. Alkuperäisilmausten loppuun on merkitty lyhenteet, jotka viittaavat aineiston teksteihin. Lyhenne mp. viittaa mielipidekirjoituksiin ja art. artikkeleihin. Numero lyhenteiden perässä viittaa tekstin numerointiin tekstilistauksessa. Listaus on tämän tutkimuksen liitteenä (liite1).

6. TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Inklusion näyttäytyminen vanhemmille yleisesti

6.1.1 Erilaisuuden ja yhdenvertaisuuden huomioiminen

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta, miten inklusio näyttäytyy sanomalehdissä julkaistujen tekstien mukaan vanhemmille yleisesti, nousi aineistosta analyysin jälkeen kolme teemaa. Ensimmäisenä teemana oli erilaisuuden ja yhdenvertaisuuden huomioiminen. Vanhemmat kokivat erilaisuuden ymmärtämisen ja hyväksymisen positiivisina asioina, joiden tulisi olla koulun arjessa lähtökohtaisesti olemassa. Inklusion myötä yhdenvertaisuusajattelulla olisi mahdollisuus vahvistua koulun arjessa. Lähikouluperiaatteen mukaisesti vanhemmat kokivat, että inklusion myötä kaikilla oppilailla on mahdollisuus oppia omassa lähikoulussa tuen tarpeista riippumatta. Oppilaiden erilaiset ominaisuudet tukevat luokassa toisiaan ja ajatusta yhdenvertaisesta luokasta pidettiin hyvänä oppilaiden tasa-arvon ja sen kokemisen näkökulmasta.

Peruskoulusta pyritään tekemään paikka kaikenlaisille oppijoille. Se on hieno ja kannatettava asia. (mp.4)

Erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen nähtiin yhdenvertaisuuden mahdollistajana, jonka koettiin olevan toisen ihmisen kunnioittamiseen ja huomioimiseen liittyvä elämässä tarvittava taito. Inklusion avulla olisi mahdollista kehittää tätä taitoa sekä vahvistaa kokemusta kuulumisesta itselle merkitykselliseen ryhmään ja yhteisöön. Samalla ulkopuolisuuden kokemusta tai sosiaalisissa suhteissa ulkopuolelle jäämistä voitaisiin ehkäistä. Nämä nähtiin merkittäviksi asioiksi lapsen suotuisassa kasvussa ja kehityksessä.

Inklusio mahdollistaa toisaalta myös sen, että opitaan olemaan erilaisten ihmisten kanssa, ja ymmärtämään erilaisuutta ja toimimaan yhdessä. (mp.4)

Aineistosta nousi esiin tämänhetkinen yhteiskunta, missä on halu ymmärtää toisenlaisiakin ihmisiä kuin itse on. Kyky ajatella kriittisesti, perustella mielipiteitään, asettua toisen

asemaan ja toimia rakentavasti ovat välttämättömiä taitoja, mihin inklusion koettiin antavan mahdollisuuden. Lasten kanssa toimivien aikuisten tukea korostettiin vuorovaikutussuhteissa ja inklusion toteuttamisessa.

6.1.2 Huoli riittävistä resursseista ja häiriökäyttäytymisestä

Toisena teemana aineistosta nousi esiin vanhempien huoli riittävistä resursseista sekä häiriökäyttäytymisestä. Vanhemmat kokivat opetuksen toimivan liian pienillä resursseilla inklusion onnistumiseen ja vaativuuteen nähden. Oppilaiden tuen tarpeiden sekä oppilaille annettavien tuen muotojen luokassa lisääntyessä, myös resurssien tulisi lisääntyä samassa suhteessa. Jokainen luokassa oleva oppilas on oikeutettu vähintään yleiseen tukeen. Näiden lisäksi tehostetun ja erityisen tuen tukimuodot tulisi luokassa pystyä takaamaan ilman, että se otettaisiin pois yleisestä tuesta.

Myös luokan muuta vanhemmat ovat tuoneet esiin huolensa riittämättömästä tuesta. (mp.2)

Resursseista puhuttaessa vanhemmat ottivat esiin myös koulussa olevien aikuisten määrän. Aikuisia olisi oltava määrällisesti enemmän, jotta kaikki oppilaat tulisi kuulluiksi ja nähdyiksi. Tämän lisäksi tulisi puntaroida tarkkaan luokan tuen tarvetta ja siihen vastaamista inklusio huomioon ottaen. Vanhemmat toivoivat lisää erityisopettajien panosta luokkiin ja koulunkäynnin ohjaajien määrän lisäämistä. Vanhemmat kokivat, ettei avun saantia ole suhteutettu luokassa olevan tarpeen mukaan, vaan kunnan varojen mukaan, joka ei palvele inklusiota.

Koulunkäynninohjaajan apu todellisen tarpeen, ei resurssien mukaan. (mp.3)

Vanhemmat pitivät luokkakokoja sekä niiden rajaamista inklusion onnistumisen kannalta merkittävinä. Luokkien integroiminen oli kasvattanut luokkakokoja, jonka vanhemmat kokivat erikoisena ratkaisuna tuen tarpeen lisääntyessä luokassa. Pienemmät luokkakoot mahdollistaisivat tuen oikea-aikaisen saannin sekä laadukkaan opetuksen ja opettajan huomion myös ei tuen tarpeessa oleville oppilaille. Vanhemmat kokivat kasvavien

luokkakokojen olevan suoraan yhteydessä myös opettajien uupumiseen ja sitä kautta opetuksen laatuun.

Luokkakoot tulee rajata 20 oppilaaseen, jotta aidosta inklusiosta voidaan edes haaveilla. (mp.3)

Vanhemmat liittivät luokkakoot sekä opettajien ja koulunkäynninohjaajien resurssit häiriökäyttäytymiseen ja kiusaamiseen. Kokemukset häiriökäyttäytymisestä ja kiusaamisesta yhdistettiin erityisen tuen pienryhmien purkamiseen ja sitä kautta lasten integroimiseen yleisopetuksen ryhmiin. Pienryhmien poistaminen vähensi luokkien kokonaismäärää, mutta samalla kasvatti luokkakohtaista oppilasmäärää. Suurempi oppilasmäärä ja tuen haasteet koettiin oppilaita kuormittaviksi tekijöiksi, jotka purkautuivat mm. häiriökäyttäytymisenä ja kiusaamisena. Vanhemmat kokivat kiusaamisen ja häiriökäyttäytymisen vaikuttaneen koko luokkaan negatiivisesti.

Kiusaaminen nousi hälyttäviin mittasuhteisiin ja mallioppiminen räjäytti väkivaltaisen käytöksen ja rankan puhetyylin. (mp.1)

Aineistosta nousi huoli tukea tarvitsevien oppilaiden hyvinvoinnista kuormittavassa ympäristössä. Samalla oltiin huolissaan myös ei tukea tarvitsevista oppilaista. Vanhemmat kokivat heidän jäävän vaille aikuisen huomiota koulupäivän aikana tuen tarpeen oppilaan mahdollisesti suuremman huomiontarpeen vuoksi.

Tavallinen talleaja jäi täysin huomiotta. (mp.1)

Luokkakokojen kasvaessa ja tuen tarpeiden lisääntyessä inklusio herätti vanhemmissa huolta resurssien riittävyyden näkökulmasta. Tuen ja henkilökunnan määrän ollessa riittävällä tasolla, sen nähtiin hyödyttävän kaikkia luokassa olevia oppilaita eikä kukaan jäisi vaille huomiota. Vanhemmat kokivat riittävien resurssien olevan suoraan yhteydessä häiriökäyttäytymiseen sekä inklusion onnistumiseen.

6.1.3 Opettajien inkluusio-osaaminen

Kolmantena teemana aineistosta nousi esiin opettajien inkluusio-osaaminen. Yleisesti vanhemmat kokivat koulussa olevien opettajien olevan ammattitaitoisia opettamaan perusopetuksessa. Kolmiportaisen tuen malli oli tuonut erilaisia oppijoita entistä enemmän luokkiin, mutta vanhemmille luokanopettajan tilanne näyttäytyi paikoin haastavalta. Luokanopettajat tekevät työtään samalla osaamisella kuin ennen kolmiportaista tukeakin. Vanhemmat kokivat, että samalla henkilöstöllä olisi mahdollista pystyä parempaan toteutukseen, jos sen perusedellytykset olisivat kunnossa. Mitoitusresurssien ohella merkityksellisessä roolissa nähtiin opettajien ammatillisen osaamisen kehittäminen tilannetta vastaavaksi ja vaativaksi.

Opettajan tulee saada täydennyskoulutusta. (mp.3)

Vanhempien mukaan opettajien osaamisen tilanne näyttäytyi heikolta oppilaiden haasteiden moninaistuessa. Luokassa saattoi olla oppilaita, joilla kaikilla oli toisistaan poikkeava tuen tarve. Tällöin opettajan osaaminen nähtiin olevan kovilla, eikä tuen tarpeeseen ehkä pystytä vastaamaan edes koko koulun mittakaavassa. Vanhemmat toivat esiin opettajien osaamisen oppimisvaikeuksiin liittyen, johon he arvelivat opettajilta löytyvän osaamista sekä erilaisia menetelmiä ja työtapoja. Vanhemmille tilanteet, joissa oppilas ei kykene suoriutumaan isossa luokassa, näyttäytyy haastavilta opettajan tilanteesta selviytymisen kannalta. Opettajilla ei nähdä olevan riittävästi valmiuksia tällaisten tilanteiden hoitoon, johon on yhteydessä myös esimerkiksi oppilaan rauhoittumiseen vaadittavien tilojen puute. Tällaiset tilanteet näyttäytyvät vanhemmille luokan hallitsemattomuutena ja häiriökäyttäytymisenä, joka yhdistettiin opettajan luokanhallintaan sekä osaamisen tasoon.

Autismiosaamista ainoastaan yksittäisillä opettajilla. (art.2)

Opettajien osaaminen ja ammattitaito näyttäytyi vanhemmille myös myönteisesti. Opettajilla nähtiin olevan riittävästi valmiuksia opettaa ja tukea oppilaita luokassa. Myönteiset näkemykset koettiin olevan yhteydessä hyvään kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, jossa koulun henkilökunta olivat olleet tiiviisti yhteydessä koteihin jo koulun aloituksesta

lähtien. Tiiviin yhteistyön nähtiin olevan yhteydessä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen sekä kodin ottamiseen osaksi kasvatuksellista kumppanuutta. Tätä kautta vanhempien ja oppilaiden luottamuksen saavuttaminen opettajan ammattitaitoa kohtaan oli mahdollista.

Henkilökunta on kouluttautunutta ja osaa lukea pojan käytöstä. (art.3)

Opettajien inklusio-osaamisen nähtiin olevan merkittävässä roolissa inklusion onnistumisen kannalta. Puutteet tuen tarpeen valmiuksissa tai luokanhallinnassa näyttäytyivät vanhemmille isossa kuvassa opettajan tehtävän hallitsemattomuutena. Aineiston mukaan vanhemmat arvelivat opettajien valmiuksien ja osaamisen kehittämiseksi olevan lisäkoulutuksen tarvetta. Vanhemmat kuitenkin yhdistivät opettajien inklusiosta selviytymisen haasteiden olevan yhteydessä myös puutteellisiin tilaratkaisuihin ja vähäiseen henkilöstöresurssiin oppilaiden määrään ja tuen tarpeeseen suhteutettuna.

6.2 Vanhempien inklusiokokemukset oman lapsen kohdalla

6.2.1 Resurssien riittämättömyys

Toisen tutkimuskysymyksen osalta, millaisia inklusiokokemuksia vanhemmilla on sanomalehdessä julkaistujen tekstien mukaan oman lapsensa kohdalla, nousi aineistosta analyysin jälkeen viisi teemaa. Ensimmäisenä teemana oli resurssien riittämättömyys, mikä nousi esille kaikissa sanomalehtiteksteissä. Erityisesti vanhemmat, joiden lapsi oli tuentarvitsija, esittivät huolensa resurssien riittävydestä.

Kun opettajalla on riittävästi resursseja suunnitella, miten hän tukee erilaisia oppijoita sekä huomioida lasten yksilöllisiä tarpeita, erilaiset oppijat pysyvät opetuksessa mukana ja saavat onnistumisen elämyksiä. (art.4)

Vanhemmat kokivat riittämättömien resurssien olevan suoraan yhteydessä oppilaiden ei-toivottuun käytökseen sekä häiriötä aiheuttaviin tekijöihin. Aikuisten liian vähäinen määrä luokassa sen tarpeisiin nähden aiheutti vanhempien mukaan häiriökäyttäytymistä oppilaiden päivittäisen kuormituksen noustessa liian korkealle tasolle. Vanhemmat

nostivat esiin lastensa aggressiivisen, rajattoman tai muuten häiritsevän käyttäytymisen, joka aiheutui liian suurista kuormitustekijöistä yleisopetuksen ryhmässä. Vanhemmat kokivat, ettei resurssit ole riittäviä, jos opettajan aika kanavoituu ainoastaan muutamalle oppilaalle.

Se on kuormittavaa myös opettajalle, kun yksi oppilas vie kaiken huomion ja on luokallinen muitakin oppilaita. (art.1)

Vanhemmat kokivat tuen tuomisen lapsille lähikouluihin olevan upea asia, jos käytössä olisi riittävät resurssit. Vanhempien kokemusten mukaan lisäresurssien tarve oli suuri ja se nähtiin edellytyksenä inklusion onnistumiselle. Koulunkäynninohjaajien määrän koettiin olevan liian alhaisella tasolla suhteessa luokassa olevaan tuen tarpeen määrään. Vanhemmat toivat esiin opettajien pyytäneen usean vuoden ajan luokkaan lisää koulunkäynninohjaajan tunteja niitä saamatta. Vanhemmat kokivat, ettei riittävää oppilaskoh- taista tukea ollut lasten päivittäisessä arjessa tarjolla, jonka vuoksi riski tippumisesta ver- taistensa kyydistä oppimiseen sekä sosiaalisiin suhteisiin liittyvissä asioissa oli läsnä.

Koulunkäynninohjaajia, erityisopettajia kuin psykologin palveluja tarvitaan lisää! Il- man heidän tukeaan, ammattitaitoisen opettajan lisäksi, lapsi ei pysy luokkatoverei- densa mukana. (mp.2)

Resurssien riittämättömyyden vanhemmat yhdistivät opettajien ja koulunkäynninohjaa- jien määrään, johon he toivoivat positiivista muutosta tarkasteltaessa asiaa lähikoulupe- riaatteen ja inklusiivisen kasvatuksen näkökulmasta. Moninaisessa oppilaiden kirjossa opettajien ja ohjaajien määrän koettiin olevan suoraan yhteydessä saatavilla olevaan tuen määrään. Vanhempien kokemusten mukaan resurssien riittämättömyys oli aiheuttanut mm. häiriökäyttäytymistä, jolla nähtiin olevan yhteys inklusion onnistumiseen.

6.2.2 Tuen riittämättömyys

Toisena teemana aineistosta nousi esiin tuen riittämättömyys. Tuen riittämättömyys oli vanhempien kokemusten mukaan suoraan verrannollisesti yhteydessä resurssien riittä- mättömyyteen. Tuen tarpeeseen verrattuna koulunkäynninohjaajien ja opettajien niukka resurssointi oli yhteydessä oppilaan saamaan tukeen ja sen määrään. Vanhemmat, joiden

lapsi oli aikaisemmin ollut erityisen tuen pienluokassa tai oli odottanut sinne pääsyä pitkään, kokivat, ettei inklusio palvele kaikkia oppilaita tuen tarpeen ja siihen vastaamisen näkökulmasta. Vanhemmat toivat esiin lasten joutuneen esimerkiksi sairauslomalle oireiltuaan ison ryhmän kuormituksen ja yksilöllisen, intensiivisen tuen puutteen vuoksi. Vanhempien mukaan erityisen tuen luokalle pääsy oli vaikeaa, vaikka perusteita olisi ollut. Vanhemmat kokivat pienluokilla olevan paikkansa koulujärjestelmässä, joihin pitäisi olla mahdollisuus päästä etenkin, jos monialaisen yhteistyön tuloksena kaikki osapuolet ovat tilanteesta yhtä mieltä.

Nämä Omppu-luokat ovat ihan helmiä. Siellä pojan potentiaali pääsee esiin, kun ryhmässä on vain kuusi lasta, neljä aikuista ja luokkatilassa jokaiselle lapselle on oma tila. (art.1)

Vanhemmat toivat esiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tiedostetun tuen tarpeen merkityksen. Vanhemmat kokivat, että tuen tarpeen ollessa jo koulun tiedossa ennen koulupolun alkua, tukea oli mahdollista saada jo heti ensimmäisen luokan alussa. Vanhemmat myös kokivat, että tuki oli oikein mitoitettua sekä oikea-aikaista. Tuen rakentaminen jo esikouluvaiheessa koettiin sekä oppilasta, vanhempia että kouluhenkilökuntaa helpottavaksi tekijäksi koulun aloitusta ajatellen. Tällöin kaikilla osapuolilla oli selkeät odotukset koulun aloituksesta ja koulu pystyi myös suunnittelemaan tukea sekä siihen varattua resurssia paremmin.

Eskariin siirtyminen oli helppoa, kun kaikki oli järjestetty niin hyvin. (art.3)

Vanhemmat, joiden lasten tuen tarpeeseen oli vastattu lasten ollessa päiväkotikäisiä, kokivat olevansa tyytyväisiä tuen saamiseen ja sen riittävyyteen. Tuen ollessa mukana jo koulupolun alkaessa, tuen tarkistaminen ja mahdolliset siirtymät tuen portaalta seuraavalle olivat käyneet jouhevammin. Vanhemmat kokivat, että tuen tarpeen varhainen tiedostaminen oli mahdollistanut myös tuen riittävyyden läpi koulupolun. Tuen tarvitsijoiden määrän sekä tuen tarpeen laadun varhainen tiedostaminen oli mahdollistanut myös henkilökunnan riittävän määrän luokkatilanteessa sekä resurssin oikein kohdistamisen.

Toisella lapsella diagnoosi oli jo ennen koulunalkua. Hänellä kaikki on mennyt hyvin, kun autismi on otettu huomioon. (art.2)

Vastaavasti tuen tarpeen tullessa esiin ensimmäisen luokan alettua tai tämän jälkeen vanhemmat kokivat tuen saamisessa ja sen intensiivisyydessä haasteita. Kolmiportaisen tuen prosessi koettiin pitkänä siirryttäessä tasolta toiselle esimerkiksi silloin, kun lapsi tarvitsisi jo erityisen tuen toimenpiteitä ja käytössä on tehostetun tuen toimenpiteet. Myös moninasiin haasteisiin tuen saaminen koettiin vaikeina. Kaikkien lasten tuen tarve ei yksistään sijoitu oppitunnille tai luokkatilaan, vaan haasteita saattaa olla vuorovaikutustilanteissa ja sosiaalisten suhteiden luomisessa esimerkiksi välitunneilla. Vanhemmat kokivat tuen olevan riittämätöntä, vaikka lapsi saisi osittain tukea koulunpäivän aikana. Kaikista tuen tarpeista tehtyyn synteisiin koettiin kuluvan aikaa, jolloin riskitekijänä oli tilanteen eskaloituminen.

Toinen lapsi on osoittanut, että tukitoimet eivät ole mitenkään automaatio. Hän sai diagnoosin vasta myöhemmin, ja hänen oikeutensa tukea eivät ole toteutuneet. (art.2)

Vaikka osalla vanhemmista oli kokemusta hyvästä tuesta, epäilyksen sen pitkäaikaisuudesta mietitytti. Vanhemmat pohtivat tuen jatkumisen mahdollisuutta, jos koulu alkaisikin sujua, sillä tuen tarvitsijoita oli paljon. Vanhemmat toivat esiin myös kunnan säästöpaineeet, jonka vuoksi tukitoimia oli vähennetty. Vanhemmat kokivat, ettei resurssit vastaa tuen tarpeeseen inklusion edellyttämällä tasolla.

Säännöllinen tukiopetus on ehkäissyt isoja ongelmia. Jos tukiopetus tulee jatkossa vain silloin tällöin, saadaanko ongelmia enää ratkaistua? (art.4)

Vanhemmilla oli kokemuksia myös riittävästä tuen saamisesta, joka oli suoraan yhteydessä lapsen koulumenestykseen. Vanhemmat toivat esiin tuen säännöllisyyden merkityksen, jotta sillä olisi merkitystä menestymiseen oppiaineissa. Heillä oli myös kokemusta, kuinka nopeasti numerot lähtevät laskemaan, mikäli tuen saannissa oli katkoksia. Vanhemmat toivat esiin myös tuen vähentämisen olevan yhteydessä hyviin arvosanoihin. Jos oppiaineissa numeerinen menestyminen oli hyvää, koulussa oli katsottu, ettei tuen antamiselle ollut enää tarvetta.

Kun opettajalla on aikaa sanallistaa, pilkkoa ja selittää tehtäviä, Elias pysyy opetuksessa mukana ja saa hyviä numeroita. (art.4)

Aiemmin poika sai tehdä kokeita erityisopettajan kanssa, millä varmistettiin, että hän oikeasti ymmärsi kysymykset. Jos kokeista tulee hyviä numeroita ilman avustajaakin, avun tarvetta ei aina tunnisteta. (art.3)

Vanhemmat kokivat oikein mitoitettun tuen olevan edellytys inkluusion onnistumiselle. Riittävällä tuella koettiin olevan yhteys yksittäisen oppilaan koulumotivaatioon, luokan vuorovaikutukseen ja käyttäytymiseen sekä opettajan jaksamiseen. Vanhemmat kokivat, että riittävällä ja oikea-aikaisella tuella oli pitkässä juoksussa yhteiskunnallinen merkitys kaikkien oppilaiden pysymiseen koulutuksen polulla.

6.2.3 Oppilasta ja vanhempia kuormittavat tekijät

Kolmantena teemana aineistosta nousi esiin oppilasta ja vanhempia kuormittavat tekijät. Vanhemmat kokivat kouluympäristöön liittyvät muutokset yhdeksi oppilasta kuormittavaksi tekijäksi. Suurimpana yksittäisenä inkluusioon yhdistettävänä kouluympäristön muutoksena pidettiin koulun vaihtoa. Osassa kokemuksista koulun vaihtaminen oli tapahtunut erityisen tuen pienluokkien purkuvaiheessa, jossa erityisen tuen oppilaat oli siirretty lähikouluun. Myös epätietoisuus koulun vaihdon yhteydessä koskien omaa luokkaa, tulevaa opettajaa ja saatavaa tukea kuormitti lasta sekä vanhempaa. Vanhemmat kokivat, että tuen tarpeessa olevien lasten tulisi saada tutustua tulevaan kouluun. Kouluun tutustumiseen olisi panostettava perinteistä kouluvierailua enemmän. Vanhemmat kokivat, että sekä heille että lapsille olisi merkityksellistä tietää, millaiseen kouluympäristöön lapsi on menossa.

Näiden lasten pitäisi saada käydä tutustumassa kouluun ja asioita pitäisi voida ennakoida. (art.2)

Yhdeksi oppilasta kuormittavaksi tekijäksi vanhemmat nostivat esiin koulupäivän yleisopetuksen ryhmässä, joka itsessään oli lasta kuormittava. Vanhemmat kuvasivat tilanteita, joissa ärsykkeiden määrä nousi isossa ryhmässä liian suureksi ja purkautui esimerkiksi keskittymisen puutteena, luokassa juoksemisena, lyömisenä, potkimisena tai muuna häiriökäyttäytymisenä. Kaikille näille tilanteille yhteistä oli se, että ne sitoivat luokassa yhden aikuisen resurssin yhteen oppilaaseen. Vanhemmat toivat esiin oppilaiden

reagoimisen kuormittavaan tilanteeseen olevan yksilöllistä. Osa oppilaista reagoivat kuormitukseen jo koulupäivän aikana esimerkiksi edellä mainituilla tavoilla. Osa oppilaista sinnitteli koulupäivän ääri rajoilla aiheuttamatta häiriötä, vaikka kuormitus oli suuri.

Vanhempi pinnistelee tunneilla viimeiseen asti, ja räjähtää vasta, kun minä haen hänet kotiin. Nuorempi ei pidä sisällään yhtään mitään, vaan purkaa ne saman tien ulos. (art.3)

Vanhemmat toivat esiin koulunkäynnin haasteiden olevan yhteydessä lapsen koulumotivaatioon sekä mielenkiinnon hiipumiseen koulua kohtaan. Vanhemmat kokivat riittämättömän tuen aiheuttavan lapsessa hallitsemattomuuden ja riittämättömyyden tunteita koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan. Vanhemmat kokivat vertaisten olevan merkittävässä roolissa koulumotivaation suhteen lapsen peilattaessa itseään ja omaa osaamistaan suhteessa vertaisiinsa. Vanhempien mukaan kielteiset kokemukset olivat heikentäneet koulumotivaatiota ja mielenkiinto yhdessä tekemiseen muiden oppilaiden kanssa oli kadonnut. Vanhemmat toivat esiin omien lasten syrjäytyneen ja eristäytyneen muista luokan oppilaista.

Pikkuhiljaa lapsi syrjäytyy muista, hän kadottaa koulumotivaationsa ja itsetunto romahtaa. (mp.2)

Vanhempien kokemusten mukaan kuormituksella, riittämättömällä tuella, koulumenestyksellä ja koulumotivaatiolla oli suuri vaikutus lapsen itsetuntoon sekä resilienssiin. Vanhempien mukaan lapset olivat kokeneet koulupolkunsa aikana useita epäonnistumisia, jotka heijastuivat lasten henkiseen hyvinvointiin. Koulusta saama kielteinen palaute oli syönyt itsetuntoa ja koulusta tultiin itkien kotiin. Vanhemmat toivat esiin kokemukset koulunkäynnistä vaikuttaneen heikentävästi lasten elämäniloon sekä kuvaan itsestä ihmisenä. Henkisten kuormitustekijöiden valossa vanhemmat kokivat inklusion epäonnistuneen pahoin ja toivoivat lasten pääsyä pienluokkaan, jotta positiiviset kokemukset koulunkäynnistä olisivat mahdollisia.

Vaikeudet ovat heijastelleet erityisesti pojan itsetuntoon. Hän on esimerkiksi sanonut olevansa huono ja tyhmä. Hän on sanonut, ettei ole kiva elää. (art.1)

Lasten heikentynyt henkinen hyvinvointi oli suoraan yhteydessä vanhempien hyvinvointiin. Vanhemmat toivat esiin vanhemmuuteen liittyvän huolen ja tuskan, kun lapsella ei ollut kaikki hyvin. Koulunkäynti oli suuressa roolissa lasten ja vanhempien jokapäiväisessä elämässä, minkä sujumattomuus aiheutti suurta henkistä kuormaa lapsen ohessa myös vanhemmille. Vanhemmat kokivat lapsen koulunkäynnin merkittäväksi stressitekijäksi omassa elämässään. Vanhemmat toivat esiin pohtivansa koko koulupäivän, kuinka koulupäivä sujuu, millainen olo lapsella on koulupäivän jälkeen tai tapahtuuko koulussa jotakin ikävää.

On aina hirveä tilanne äidille, kun kotona on jo tunne, että tuleeko tästä päivästä taaskaan mitään. (art.1)

Vanhemmat kokivat lasten koulunkäynnin olevan henkisesti kuormittava tekijä. He toivat myös tässä yhteydessä esiin tuen riittämättömyyden sekä opettajien osaamisen ja valmiudet oppilaiden moninaisiin haasteisiin. Vanhemmat kertoivat ymmärtävänsä opettajan rajalliset resurssit luokkatilanteessa, jonka vuoksi inklusiota koulu- ja luokkatasolla olisi syytä pohtia. Vanhemmille soittamisen, jotta lapsi haettaisiin kesken koulupäivän kotiin, ei koettu olevan kestävä ratkaisu. Vanhemmat kokivat tilanteen kuormittavana, koska heillä oli myös oma työ hoidettavanaan eikä koululle lähteminen päivittäin ollut mahdollista.

Minulle on soitettu koululta kesken työpäivän, että tule hakemaan tämä lapsi, emme me pärjää tämän kanssa. (art.2)

Vanhemmat kokivat lasten koulunkäyntiin liittyvän kuormituksen kokonaisvaltaisena ja uuvuttavana. Vanhemmat toivat esiin lasten olevan ikävässä tilanteessa koulussa, jossa tuen tarpeisiin ei pystytä vastaamaan riittävällä tasolla. Tämän lisäksi vanhemmat uupuivat tilanteesta, jonka seurauksena lapsilla on mahdollisesti kotonakin hyvinvointiin liittyviä riskitekijöitä. Vanhemmat kuvasivat tilannetta ihmiskokeena, jonka hinta voi koitua yhteiskunnalle suureksi.

6.2.4 Koulun pedagogiset ratkaisut

Neljäntenä teemana aineistosta nousi esiin koulun pedagogiset ratkaisut. Vanhemmat toivat esiin erilaisia ratkaisuja, joilla tuki oli tuotu oppilaalle yleisopetuksen luokkaan. Oppitunneilla oppilaiden käytössä oli erilaisia apuvälineitä, joilla pyrittiin lisäämään keskittymistä ja vähentämään levottomuutta. Nystyrätyyny ja kuulosuojaimet koettiin hyvinä konkreettisina apuvälineinä, joilla pyrittiin luomaan mahdollisimman optimaaliset olosuhteet työskentelylle ja takaamaan kaikkien oppilaiden työrauha. Osa vanhemmista koki hyvänä oppilaan mahdollisuuden siirtyä käytävään työskentelemään, mikäli kuormittavuus nousisi liian suureksi. Tämä nähtiin oppilaan kykynä lukea itseään ja tiedostaa oman liikakuormituksen raja.

Hänellä on käytössään apuvälineitä, muun muassa kuulosuojaimet, ja hän on voinut mennä käytävälle rauhaan, jos häly luokassa on yltenyt liian kovaksi. (art.3)

Vanhemmat toivat esiin erilaiset oppimisympäristöön ja luokkatiloihin tehdyt muutokset oppimista ja luokanhallintaa helpottavina ratkaisuina. Aineistosta nousi esiin esimerkiksi sermien käyttö, joka koettiin oppilasta eristävänä toimenpiteenä. Sermien käyttöönotto oli kuitenkin tehty yhteistyössä vanhemman kanssa. Vanhemmat nostivat esiin erilliset tilat, joilla pyrittiin mahdollistamaan esimerkiksi oppilaan rauhoittuminen kuormituksen noustessa liian suureksi. Vastaavissa tilanteissa oppilas oli laitettu käytävään, jonka osa vanhemmista koki epäsovivaksi paikaksi oppilaan rauhoittumiseen. Tällaisen tilanteen tullessa koulupäivän aikana vanhemmat kyseenalaistivat myös vaihtoehtoisen tekemisen, jota lapset tekivät erillisessä tilassa. Vanhemmat kokivat, että muun kuin koulutyöhön liittyvän tekemisen tekeminen koulupäivän aikana, oli koulunkäynnin perusidean vastaista. Vanhempien mukaan tällainen pystyttäisiin välttämään tarjoamalla oppilaille heidän tuen tarvettaan parhaiten palvelevaa opetusta pienessä ryhmässä.

Kun lapsi oli lopulta ihan erillisessä huoneessa ja siellä rakenneltiin Legoilla, mietin, että tätä voisimme tehdä ihan kotonakin. Siinä katosi koulunkäynnin idea. (art.1)

Vanhemmat toivat esiin koulunkäynninohjaajan, tukiopetuksen ja erityisopettajan tuen merkityksen inklusion toteuttamisessa. Vanhemmat, joiden lasten luokassa

koulunkäynninohjaajan resurssi oli käytössä, kokivat sen toimivana tuen muotona. Koulunkäynninohjaajan avulla opettaja pystyi jakamaan vastuuta ja tukea tarvitsevilla oppilaille oli mahdollisuus saada yksilöllistä tukea. Myös erityisopettajan tunnit koettiin hyvänä tuen muotona, jolloin tuki luokassa pystyttiin kohdentamaan paremmin. Vanhemmat nostivat esiin myös tukiopetuksen merkityksen, jota aineiston mukaan oli tarjolla vaihtelevasti riippuen maantieteellisestä alueesta. Sanomalehtien levikkialueilla tukiopetuksen saamisessa oli eroja.

Kyläkoulussa on ollut tarjolla tukiopetusta ja yleisen luokka-avustajan apua. (art.3)

Yhtenä ratkaisuna vanhemmat toivat esiin kotiopetuksen, jolla pyrittiin helpottamaan lapsen sen hetkistä tilannetta ja saamaan lisää aikaa asioiden selvittämiseen. Lapsen opettamista kotona ei koettu pitkällä aikavälillä kestäväksi ratkaisuna. Aineistosta nousi esiin myös oppilaan koulunkäyntiä helpottavana ratkaisuna lyhennetty tai kevennetty koulupäivä. Vanhemmat kokivat koulun turvautumisen lyhennettyyn koulupäivään olevan seurausta riittämättömästä tuesta.

Tytär on edelleen yleisopetuksessa, mutta hän tekee lyhennettyä päivää. (art.1)

Aineiston mukaan osa vanhemmista koki, ettei heidän lapsillaan ole edellytyksiä selviytyä isossa yleisopetuksen ryhmässä, jossa kuormitus nousee liian korkeaksi. Koulupäiviä oli jouduttu lyhentämään, sillä tukea ei ollut tarjolla riittävästi, jonka seurauksena tilanteesta olivat uupuneet kaikki osapuolet. Vanhemmat kokivat, että inklusion toteutusta voidaan verrata tulipalojen sammuttamiseen, mikäli sitä tarkastellaan koulun tekemien ratkaisujen valossa. Vanhempien mukaan sopiva kouluympäristö eli pieni luokka ja riittävä määrä aikuisia, mahdollistaisivat heidän lapsilleen koulunkäymisen koulussa viidesti viikossa.

6.2.5 Monialainen yhteistyö

Viidentenä teemana aineistosta nousi esiin monialainen yhteistyö. Vanhemmat kokivat koulun kanssa tehtävän yhteistyön edellytyksenä kolmiportaisen tuen prosessin onnistumiselle. Aineistosta nousi esiin ennakoiminen, jonka merkitystä korostettiin tuen tarpeen oppilaiden koulupolussa. Vanhemmat toivat esiin koulunkäynninohjaajan käyneen

kotona ennen koulun aloitusta. Kotikäynnillä koulun henkilökunnan oli mahdollista nähdä lapsi omassa kodissaan vanhempien kanssa. Myös rauhalliselle ja avoimelle keskustelulle koulunkäynnin aloitukseen liittyen oli riittävästi aikaa. Tämän kaltaisilla toimenpiteillä oli mahdollista purkaa lapsen jännitystä koulun aloituksesta ja rakentaa luotamuksellista suhdetta kodin ja koulun välille.

Avoimuus on tärkeää, kun kehitetään erityistä tukea tarvitsevien lasten koulunkäyntiä. (art.3)

Vanhemmat kokivat, että koko koulun henkilökunnan oli tärkeää tietää oppilaan kokonaistilanteesta ja tuen tarpeista. Tällöin suhtautuminen ja kohtaaminen koulussa koettiin olevan hyvää ja tarpeet hyvin huomioivalla tasolla. Myös haastavissa tilanteissa lähestyminen ja asioiden selvittäminen oli helpompaa kaikkien ollessa tietoisia asioiden todellisesta tilasta. Myös tilanteiden ennakointi ja siten eskaloitumisen välttäminen oli mahdollista avoimella tiedottamisella. Vanhemmat kokivat, että koulun ollessa tietoinen kaikista lapsen tilanteeseen liittyvistä asioista, vanhemmalla on helpompi olla yhteydessä opettajaan ja toisinpäin.

On niin paljon helpompaa, kun kaikki tietävät. En ymmärrä, mikä siinä olisi sen kumminkin salattavaa. Ei se ketään huonommaksi tee. (art.3)

Vanhemmat kokivat heillä olevan hyvä yhteys opettajaan, joka mahdollisti asioiden sujumisen myös silloin, kun koulunkäynnissä ilmeni haasteita. Vanhemmat toivat esiin epäkohtiin puuttumisen tärkeyden, jotta koulun toimintaa olisi mahdollista kehittää. He kokivat tärkeänä käydä avointa ja rakentavaa keskustelua kaikkien lapsen asioissa toimivien tahojen kanssa, jotta lapsen koulunkäynnille paras ratkaisu löytyisi. Vanhemmat kokivat tuen järjestämisen olevan suuri kokonaisuus, johon tarvitaan jokaista siihen osallistuvaa henkilöä.

Riittävän oppimisen tuen järjestäminen on kokonaisuus, johon vaikuttavat rehtorin ja luokanopettajan työpanos sekä yhteistyö kodin kanssa. (art.4)

Vanhemmat kokivat koulun kuuntelevan ja osallistavan heitä lapsensa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Osa vanhemmista koki olevansa osallisena tuen antamisen

suunnittelua ja toteutusta. Osa vanhemmista puolestaan koki, ettei heitä ollut tarpeeksi huomioitu tuen asioissa tai heidät oli sivuutettu lasta koskevissa asioissa.

Kun lapsi oli pienryhmässä, opettaja otti meitä vanhempia kuulematta yhteyttä sairaalakouluun ja olisi halunnut, että lapsi myös pysyy siellä. (art.2)

Vanhemmat kokivat osallisuuden lasta koskevissa asioissa äärimmäisen tärkeinä. Kaikki toiminta, jossa vanhempia ei huomioitu, koettiin vaikuttavan heikentävästi yhteistyöhön. Vanhemmat kokivat monialaisen yhteistyön olevan lapsen tuen tarpeisiin vastaamisen sekä inklusion onnistumisen kannalta merkityksellistä. Kaikkien osapuolten ja asiantuntijuuden hyödyntäminen monialaisessa yhteistyössä oli lapsen edun mukaista.

7. POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten vanhempien kokemuksia inklusiosta perusopetuksessa representoidaan sanomalehdissä. Valitut tekstit koostuivat vanhempien kirjoittamista mielipidekirjoituksista sekä artikkeleista, joissa vanhempia on haastateltu osana inklusiota käsitteleviä teemoja.

Tutkimuksen tulosten mukaan inklusio näyttäytyi vanhemmille positiivisena tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmista. He toivoivat inklusion vahvistavan yhdenvertaisempaa koulukulttuuria, jossa kaikki oppilaat nähtäisiin tasa-arvoisina tuen tarpeistaan huolimatta. Lähikouluperiaatteen nähtiin tuovan erilaisuuden ymmärtämisen ja hyväksymisen konkreettisesti koulun arkeen. Saloviita (2008, 12–13), Pihkala (2012) sekä Ketovuori ja Pihlaja (2016, 229) tuovat myös esiin lähikouluperiaatteen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kokemuksen vahvistajana. Erilaisuuden ymmärtäminen mahdollistaa monipuolisen oppimisen ja opetuksen sekä vahvistaa oppilaiden sosiaalisia taitoja. Opetushallitus (2014, 15–16) nostaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiin tasa-arvonäkökulman. Koulun yhtenä perustehtävänä on edistää yhteiskuntaa, jossa tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat pohjana kokonaisvaltaiselle yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnille.

Tutkimuksen tulokset nostivat esiin huolen inklusion edellyttävien resurssien riittäväydestä, joka näyttäytyi erityisesti opettajien ja koulunkäynninohjaajien määränä suhteessa luokan oppilasmäärään. Tuloksista voidaan päätellä oppilasmäärän luokassa näyttäytyneen samansuuruisena tai suurempana kuin ennen inklusiota, jonka lisäksi luokissa oli erilaisia tuen tarpeen oppilaita. Luokkakoon ja henkilökunnan säilymistä samana tuen tarpeiden luokassa lisääntyessä voidaan pitää inklusion onnistumisen kannalta huonona ratkaisuna. Lakkala (2009, 212) ja Vainikainen ym. (2015, 108) tuovat esille resurssien mitoittamisen tärkeyden kaikkien oppilaiden opiskellessa samassa ryhmässä. Lintuvuoren ym. (2018, 102–104) tutkimuksessa rehtorit kokivat koulunsa resurssit inklusion toteuttamiseen riittämättömiksi. Myös Kyrö-Ämmälä ja Arminen (2020) tuovat esiin

vanhempien kanssa samansuuntaisia näkemyksiä, jossa inklusion epäonnistuminen on seurausta liian pienistä resursseista. Oppilaan siirtyessä yleisopetuksen ryhmään tuen tarve ei poistu, vaan tuen tulee tulla oppilaan mukana. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan vanhemmille inklusion onnistuminen näyttääytyy määrällisten tekijöiden mukaan. Tavoitteena olisi mitata inklusion onnistumista laadullisilla tekijöillä.

Tutkimuksen tuloksista nousi resurssien riittämättömyyden yhteys häiriökäyttäytymiseen ja kiusaamiseen. Nämä puolestaan yhdistettiin erityisen tuen pienryhmien purkamiseen ja oppilaiden siirtämiseen yleisopetuksen ryhmiin. Myös tukea tarvitsevien oppilaiden kuormitus oli liian suuri saatavilla olevaan tukeen nähden, joka purkautui häiriökäyttäytymisenä. Tulosten mukaan häiriökäyttäytyminen oli yhteydessä haasteisiin sosiaalisten suhteiden luomisessa sekä ulkopuolelle jäämisen ja ryhmään kuulumattomuuden kokemuksissa.

Lakkala (2019, 35–36) tuo esiin luokan psykososiaalisen ilmapiirin olevan yksi inklusiivisen pedagogiikan peruselementeistä. Hyvän ilmapiirin luomisen kannalta on välttämättöntä vahvistaa oppilaiden ihmissuhdetaitoja sekä ristiriitojen ja ongelmien selvittämiseen tarvittavia taitoja. Oppilaat tarvitsevat opettajan apua vuorovaikutustilanteissa, sillä oppilaiden sosiaaliset taidot voivat luokan sisällä poiketa toisistaan hyvin paljon. Tällainen tuki ei ole mahdollista, mikäli luokassa opettajaresurssia on vähän käytössä. Tuen antaminen sosiaalisissa- ja vuorovaikutustaidoissa tukee opettajaa pitkällä aikavälillä luokanhallinnassa (Polirstok 2015, 932). Luokan ilmapiirin vahvistamiseen osoitettu tuki on kaikille oppilaille annettavaa yleistä tukea.

Tutkimuksen tulosten mukaan häiriökäyttäytymisellä oli yhteys opettajan osaamisen tasoon. Opettajien inklusio-osaaminen on vaihtelevaa ja osittain jopa heikkoa. Opettajan tietotaito inklusiivisessa luokassa peilautui haasteisiin ja valmiuksiin luokanhallinnassa. Myös Hotulaisen ja Takalan (2014, 150) tutkimuksen mukaan vanhemmat kokivat opettajien osaamisen olevan vaihtelevaa. Erityisesti tietämys ja osaaminen erityisen tuen tarpeista vaihteli suuresti. Myös Lakkalan ja Juškevičien ym. (2019, 50–51) tutkimuksen mukaan osa opettajista koki heillä olevan riittämättömät valmiudet vastata oppilaiden moninaisiin tarpeisiin, jonka vuoksi he kokivat inklusion toteuttamisen haastavana.

Tutkimuksen aineistosta nousi esiin myös vanhempien myötätunto opettajia kohtaan moninaisten haasteiden edessä. Vanhemmat toivoivat opettajille mahdollisuuksia osallistua esimerkiksi täydennyskoulutuksiin, jotta edellytykset onnistua työssään mahdollistuisi. Vanhemmat kokivat jokaisessa koulussa olevan tarvetta erityisen tuen tarpeiden osaamiselle. Mikäli koulussa olisi valmiudet kohdata esimerkiksi autismikirjon oppilaita, voisi oppilaiden koulupolku yleisopetuksen luokassa olla mahdollisesti erilainen, joka tukisi myös opettajan hyvinvointia.

Engelbrecht ym. (2017, 684–685) toivat tutkimuksessaan esille opettajien täydennyskoulutuksen tarpeen, jotta heillä olisi osaamista kohdata erilaisia tuen tarpeessa olevia oppilaita. Myös tuen tarpeiden suunnitelmien työstämisessä sekä tuen käytäntöön viemisessä opettajat tarvitsisivat lisäkoulutusta, jotta tarjottu tuki vastaisi mahdollisimman hyvin yksittäistä oppilasta ja sitä kautta koko luokkaa. Somma ja Bennett (2020, 294) tuovat esille opettajien pyrkivän siihen, että jokainen oppilas saavuttaa oman tasonsa mukaisen akateemisen menestymisen ja itselle asetetut tavoitteet. Parhaaseen mahdolliseen opetukseen pyrkiminen sekä oppilaiden moninaisten tuen tarpeiden haasteet aiheuttavat opettajille riittämättömyyden tunnetta työssään (Engelbrecht ym. 2017, 685).

Tutkimuksen tulokset toivat esiin varhaisen puuttumisen merkityksen tuen tarpeen tiedostamisen jälkeen. Ne vanhemmat, joiden lapsen tuen tarve havaittiin ennen kouluikää, kokivat saaneensa riittävää ja oikea-aikaista tukea koulupolun alusta alkaen. Puolestaan vanhemmat, joiden lasten tuen tarve oli tullut esiin koulupolun jo alettua, kokivat tuen tarpeen selvitykset raskaina ja pitkinä. Erityisesti henkilökunnan määrää luokassa koettiin olevan vaikeaa säätää kesken lukuvuoden. Asunta (2018, 45) tuo esiin kolmiportaisen tuen tavoitteena olevan varhaisen puuttumisen, jolla pyritään ehkäisemään haasteiden syveneminen sekä pitkittyminen. Björn ym. (2017, 50–51) ja Kairaluoma (2014, 25–26) tuovat esiin tuen tarpeiden tunnistettavuuden vahvistuneen moniammatillisen yhteistyön lisääntyttyä inklusion myötä. Yleisen tuen tasolle tuodulla kaikkia oppilaita hyödyttävällä tuella on pulmia ennaltaehkäisevä vaikutus, mutta auttaa myös isomman tai moninaisemman tuen tarpeen havaitsemisessa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan voidaan tehdä päätelmä, ettei kolmiportaisen tuen tavoitteeseen täysin päästä, mikäli tuen tarvetta ei ole havaittu ennen kouluikää. Haaste ei kuitenkaan näyttäisi olevan tuen tarpeen

tunnistamisessa koulupolun alettua, vaan sen edellyttämässä resursseissa, joita ei syystä tai toisesta pystytä tarjoamaan.

Tutkimuksen tulokset toivat esiin tilanteen, jossa lapsi saa tukea koulupäivän aikana osittain. Tällä vanhemmat tarkoittivat tilannetta, jossa lapsi saa tehostettua tukea, vaikka lapsi tarvitsisi erityistä tukea. Tällöin tuen saaminen luokkaan tarvetta vastaavaksi koettiin haastavaksi. Toinen tuen saamisen osittainen tilanne on kokonaisvaltaisen tuen saamattomuus, jossa lapsi saa tukea oppitunnilla, mutta ei esimerkiksi sosiaalisten suhteiden luomisessa tai vuorovaikutustilanteissa. Tilanne vertaisten kanssa etenee ei toivottuun suuntaan, koska lapsella ei ole välttämättä taitoja toimia kaverisuhteissa. Vanhemmat myös kokivat vaikeaksi perustella tuen tarvetta sen sijoituessa oppitunnin ulkopuoliseen hetkeen, jonka seurauksena tukea ei ollut saatavilla. Vanhemmat kokivat molemmat osittaiset tuen saannin tilanteet riittämättömiksi, sillä hankalilla tilanteilla oli vaikutusta lapsen kokonaisvaltaiseen koulussa viihtymiseen ja hyvinvointiin.

Lintuvuori (2019, 129–130) sekä Lintuvuori ja Vainikainen (2018, 74) tuovat tutkimuksissaan esille kolmiportaisen tuen toteuttamisen alueelliset erot. Tehostetun ja erityisen tuen välillä on tulkinnallisia eroja tuen saamisesta ja antamisesta alueittain. Erityisesti tehostetun tuen saannin kriteereissä on merkittäviä alueellisia eroja. Alueelliset erot voivat mahdollisesti selittää myös tämän tutkimuksen osalta vanhempien kuvaaman ensimmäisen osittaisen tuen tilanteen, jossa tuen tasolta toiselle siirtymisessä oli haasteita.

Tutkimuksen tulosten mukaan lasten kuormituksen taso oli noussut inklusion myötä. Yhtenä suurimpana kuormittavana tekijänä oli kouluympäristön muutokset. Muutokset kulminoituivat erityisen tuen pienluokkien purkuvaiheeseen, jossa erityisen tuen oppilaita siirrettiin yleisopetuksen ryhmiin, mutta tuki ei seurannut siirron mukana. Siirrot oli hoidettu heikosti ottamatta huomioon oppilasta yksilöllisesti. Tuloksista voidaan päätellä, että lähikouluperiaate on ajatuksena käyttökelpoinen. Toimiakseen se kuitenkin edellyttää resurssien sekä opettajien osaamisen ja valmiuksien huomioimisen opetusta järjestävässä toimielimessä. Takala, Lakkala ym. (2020) tuovat esiin opetuksen järjestämisen inklusiivisen kasvatuksen ja lähikouluperiaatteen mukaisesti olevan merkittävä osa inklusiota. Sen periaatteen mukaisesti jokainen oppilas on osa kouluyhteisöä, jossa tuen tarpeeseen vastataan sen vaatimalla tavalla.

Tuloksista toisena merkittävänä fyysisesti kuormittavana tekijänä nousi esiin yleisopetuksen ryhmän ärsykkeiden suuri määrä koulupäivän aikana. Niistä oireina tuotiin esiin keskittymisen puute, häiriökäyttäytyminen sekä aggressiivinen käytös. Tämän koettiin vaikuttavan heikentävästi koko luokan oppimiseen opettajan huomion kiinnittyessä pieneen oppilas määrään. Vitikka ym. (2021, 32) ovat vanhempien ohella huolissaan inklusion suunnasta perusopetuksessa, jossa tukea tarvitsevia oppilaita on siirretty yleisopetukseen ilman heille kuuluvaa riittävää tukea. He tuovat esiin, ettei luokkamutoista erityisopetusta voi kaikkien kohdalla purkaa, vaan se on merkittävä osa perusopetuksessa järjestettävää tukea.

Fyysisen oireilun ohella huoli lasten henkisestä hyvinvoinnista nousi vanhempien kokemuksista esille. Tulosten mukaan yleisopetuksen ryhmään siirtyminen lisäsi haasteita koulunkäynnissä, minkä koettiin olevan yhteydessä lapsen epäonnistumisen tunteeseen ja koulumotivaation heikkenemiseen. Vanhemmat toivat esiin lasten kokevan huononmuuden tunnetta vertaisiinsa nähden ja jopa ilottomuutta elämää kohtaan. Inklusion tarkoituksena ei ole kuormittaa oppilaita, mutta tutkimusten tulosten valossa inklusioon siirtymistä ei ole hoidettu sen vaatimilla resursseilla. Jyrhämä ym. (2016, 110) tuo esiin eriyttämisen pedagogisena keinona, jonka avulla oppilaiden erilaiset tarpeet otetaan huomioon jo opetusta suunniteltaessa. Eriyttämisen avulla jokaisella oppilaalla on mahdollisuus oppia ja kehittyä omaan tahtiin, jolla on merkittävä yhteys koulumotivaation ja oppimisen innon säilyttämiseen. Tässä tutkimuksessa käytetyistä sanomalehtiteksteistä ei käy ilmi, oliko yleisopetuksen ryhmissä käytetty eriyttämistä pedagogisena menetelmänä.

Tutkimuksen tuloksista lasten hyvinvoinnin ohella esiin nousi vanhempien henkinen hyvinvointi. Vanhemmat kokivat lasten koulunkäynnin haasteiden vaikuttaneen heikentävästi heidän hyvinvointiinsa. Huoli lasten selviytymisestä koulussa ja riittämättömyyden tunteet vanhemmuudessa kuormittivat vanhempaa päivittäin. Myös vajeet koulun ja opettajan osaamisessa selviytyä lapsen kanssa kuormittivat vanhemman joutuessa olemaan koulun saatavilla koko koulupäivän ajan. Heimanin (2021, 682, 685) tutkimuksesta saatiin tämän tutkimuksen kanssa samansuuntaisia tuloksia. Hänen tuloksistaan ilmeni, että vanhemmat kokivat, etteivät he pysty vastaamaan koulun odotuksiin lapsen oppimisen, käyttäytymisen tai sosiaalisten taitojen osalta. Vanhemmat kokivat lapsensa epäonnistujiksi koulujärjestelmässä, joka aiheutti heille huononmuuden tunteita vanhempina.

Tutkimuksen tulosten mukaan koulut käyttivät erilaisia pedagogisia ratkaisuja inkluusi-
ossa. Erilaiset oppimista ja keskittymistä tukevat apuvälineet koettiin hyviksi ratkaisuiksi
ehkäisemään levottomuutta ja siten mahdollistamaan luokanhallinta ja kaikkien oppilai-
den työrauha luokassa. Tuloksissa ilmeni luokkahuoneesta erillään olevien tilojen merki-
tys inkluusion toteuttamisessa. Oppilailla, joilla oli mahdollisuus käyttää tiloja kuormi-
tuksen noustessa luokassa liian suureksi, nähtiin olevan hyvät edellytykset opiskella
yleisopetuksen ryhmässä. Tämä nähtiin myös oppilaiden itsetuntemuksen kannalta hy-
vänä oppilaiden osatessa hakeutua itsenäisesti erilliseen tilaan.

Tuloksista nousi esiin oppimisympäristöihin ja luokkatiloihin tehdyt ratkaisut oppimista
helpottavina tekijöinä. Oppimisympäristöjä muokkaamalla pystyttiin tulosten mukaan pi-
tämään oppilaiden koulupäivä stabiilina ja siten edistämään oppimista. Tutkimuksesta
nousi esiin myös päinvastaisia tuloksia oppimisympäristöjen ja luokkatilojen muokkaa-
misesta. Vanhemmat kokivat tilamuutokset lasta eristävinä tai oppimiselle vaihtoehdoisen
tekemisen turvin lasta koulupäivän ajaksi säilöväinä.

Myös Roiha ja Polso (2018b) nostavat esiin tilojen merkityksen onnistuneen eriyttämisen
kannalta. Luokkatilan muokkaamisessa oppilaiden tuen tarpeet tulee ottaa ensisijaisesti
huomioon. Tutkimuksen tulosten mukaan luokkatilojen muokkaamisessa ei täysin ollut
onnistuttu, sillä se herätti vanhemmissa lasta väheksyviä tunteita. Nämä tunteet voidaan
yhdistää epäonnistuneeseen luokan psyykkisen oppimisympäristön luomiseen, sillä
psyykkisen oppimisympäristön tärkeimpänä tehtävänä on tuottaa kokemus arvokkaana ja
hyväksyttynä olemisesta (Tomlinson 2014, 15).

Molemmat näkökannat oppimisympäristön eriyttämisestä osoittaa kodin ja koulun väli-
sen dialogin merkityksen. Kodin ja koulun on yhdessä pohdittava oppilaan edun mukai-
nen ratkaisu koulupäiviin koulun resurssit huomioiden. Vanhemmalla tulee olla kuulluksi
tulemisen tunne hänen lastansa koskevista asioista. Tämän tutkimusten tulosten kanssa
samansuuntaisia tuloksia saatiin Zeitlinin ja Curcicin (2014, 373, 385–386) tutkimuk-
sessa, jossa vanhemmat kokivat tärkeänä tulevaisuuden kuulluksi ja mahdollisuuden jakaa
lapsen koulun käyntiin liittyvien ratkaisujen asiantuntijuutta. Myös Eskelä-Haapasen
(2012, 178) tutkimuksen mukaan onnistuneen yhteistyön edellytyksenä on vanhempien
ottaminen mukaan asiantuntijan rooliin. Jaettu asiantuntijuus mahdollistaa yksilöllisen

tuen tarpeen havaitsemisen sekä oikeanlaisen tuen rakentamisen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Tutkimuksen tulosten mukaan erityisopetuksen, tukiopetuksen ja koulunkäynninohjaajan merkitys inklusion toteuttamisessa oli suuri. Erityisopettajan avulla tuen kohdentaminen, sinne missä sitä eniten tarvitaan, oli mahdollista. Kohdentaminen tekee tuen antamisesta myös tehokkaampaa. Makkosen ym. (2019, 17) tutkimuksen tulosten mukaan yhteisopettajuus antoi erityisopettajalle paremman mahdollisuuden oppimisen keskitettyyn tukeen. Erityisopettajan tuen myötä oppimisen seuraaminen sekä tuen vaikutukset oli havaittavissa helpommin.

Tukiopeutus oli tutkimuksen tulosten mukaan tehokas tuen menetelmä, jolla voitiin myös kohdentaa tukea yksittäisiin oppilaisiin, oppiaineisiin tai sen sisältöalueisiin. Tutkimuksen tulokset osoittivat tukiopetuksen olevan koulujen säästöpainneiden alla, jonka vuoksi sitä ei ollut oppilaiden mahdollista saada tasavertaisesti maantieteellisestä alueesta riippumatta. Roiha ja Polso (2018b) tuovat esiin tukiopetuksen merkittävänä menetelmänä eriyttää ja tukea oppilaan yksilöllisiä tarpeita. Tukiopetuksen vahvuutena on sen aikaan sitomattomuus. Tukiopeutusta voi antaa ennakoivasti, jolla edesautetaan oppilaan mahdollisuutta osallistua seuraavalle tunnille. Sitä voi antaa myös sisältöalueen opettamisen jälkeen esimerkiksi ennen koetta.

Koulunkäynninohjaajan resurssi nousi tuloksissa esiin tärkeänä tuen muotona. Koulunkäynninohjaajan läsnäolo nähtiin tärkeänä oppilaan yksilöllisen tuen tarpeen huomioimisessa sekä mahdollisuutena jakaa luokassa oppilaita joustaviin ryhmiin. Tutkimuksen tulosten mukaan myös koulunkäynninohjaajien resursseissa oli yhtymäkohtia koulujen talouteen. Takala, Sirkko ym. (2020) tuovat esiin koulunkäynninohjaajien tärkeän roolin opettajan työparina oppilaan tukemisessa. Koulunkäynninohjaaja voi olla päivittäisessä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa mukana. Vastuun jakamisen näkökulmasta koulunkäynninohjaajan merkitys on korvaamaton.

Tutkimuksen tuloksista nousi esiin kotiopetus sekä lyhennetty tai kevennetty koulupäivä yhtenä ratkaisuna helpottaa oppilaan koulupäivän aikaista kuormitusta. Näihin ratkaisuihin oli liitetty myös koulun yhteydenotot kotiin ja oppilaan hakeminen kotiin kesken koulupäivän. Nämä koulunkäyntiin liittyvät ratkaisut tulivat esiin viimeisinä vaihtoehtoina

kaikkien muiden koulun tukitoimien ollessa jo käytössä, ja niiden ollessa riittämättömiä. Tuloksista voidaan päätellä, ettei inklusion myötä kaikille oppilaille ole pystytty tuomaan riittävää tukea yleisopetuksen ryhmään. Kotiopetus tai koulupäivään tehdyt kevenykset eivät ole pitkällä aikavälillä kestäviä tukiratkaisuja eikä vähiten niiden kaikkia osapuolia uuvuttavan luonteen vuoksi.

Vitikka ym. (2021, 32) tuovat esiin, että vaativimmat erityisen tuen oppilaat tarvitsevat riittävän pienen ryhmäkoon sekä pienemmän määrän pysyviä aikuisia koko koulupolunsa ajan. Tämän tutkimuksen aineistossa vanhemmat toivat esiin haasteet päästä erityisen tuen pienryhmiin tai ne olivat väliaikaisia ratkaisuja koko koulupolun sijaan. Puron (2011) tekemän tutkimuksen mukaan erityisopetusjärjestelmä oli laadukasta ennen oppimisen ja koulunkäynnintuen muutosta, jolla oli yhteys ammatillisissa koulutuksissa keskeyttäjiä määrän vähenemiseen. Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä päätelmiä Puron tutkimukseen peilaten, että inklusion myötä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden siirtäminen yleisopetukseen ei ole ollut oppilaan edun mukainen ratkaisu.

Tutkimuksen tulosten mukaan kolmiportaisen tuen onnistumisen edellytyksenä on monialainen yhteistyö, jossa ennakoitiin merkittäväksi tekijäksi. Yhteistyötä on ennakoitava ennen haasteiden syntymistä tai varhaisessa vaiheessa niiden ilmaannuttua. Yhteistyön rakentamisessa opettajan ja vanhempien välisiin keskusteluihin on varattava riittävästi rauhallista aikaa, jotta luottamuksellisen suhteen on mahdollista kehittyä. Tutkimuksen tulokset osoittivat vanhempien arvostavan yhteistyötä, joissa vanhempi kokee pääsevänsä mukaan tuen suunnitteluun sekä päätöksen tekoon. Tuloksissa myös avoin vuorovaikutus puolin ja toisin koettiin tärkeänä monialaisessa yhteistyössä, jonka avulla myös haasteisiin ennakoiminen on mahdollista. Tulokset osoittivat, että haasteiden kasvaessa tai moninaistuessa moniammatillisten yhteistyöverkostojen kanssa käymä avoin vuoropuhelu edistää oikea-aikaista ja riittävää tuen saamista.

Kim (2017, 787) tuo tutkimuksessaan esille yhteistyön rakentamisen merkityksen ennakoivasti. Myönteisen yhteistyön kannalta on tärkeää käyttää aikaa kommunikointiin ja vuorovaikutuksen rakentamiseen. Näiden lisäksi Stoner ja Angell (2014, 154) perään kuuluttavat tiivistä yhteydenpitoa, jonka avulla on mahdollista vahvistaa luottamusta

vanhempiin. Luottamuksellisten suhteiden ja tiiviin yhteydenpidon kautta vanhempien mukaan ottaminen tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen käy luonnollisemmin.

Tutkimuksen tuloksista nousi esiin inklusion kokonaisuuden näkemisen tärkeys koko kouluyhteisön sekä vanhempien toimesta. Tulosten mukaan vanhemmat olivat vakuuttuneita opettajien ammattitaidosta, mikäli he saavat inklusiivisen kasvatuksen edellyttämät resurssit sekä tuen tarpeeseen vastaamista vaativaa täydennyskoulutusta. Tulosten mukaan inklusion toteuttaminen tulisi nähdä koko koulun yhteisenä asiana, jossa vanhemmat ovat osana tukemassa opetusta oman lapsensa asiantuntijuudesta käsin. Tuen järjestäminen nähtiin suurena kokonaisuutena, jossa jokaisella koettiin olevan tärkeä rooli avoimessa ja rakentavassa vuoropuhelussa. Tuloksista voidaan päätellä koulun inklusiivisen toimintakulttuurin olevan yhteydessä vanhempien myönteisiin kokemuksiin koulua ja opettajaa kohtaan, joiden puolestaan nähtiin olevan yhteydessä tiiviiseen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä monialaiseen tukeen.

Takala, Lakkala ym. (2020) ja Arnaiz Sánchez (2012, 35) tukevat tämän tutkimuksen tuloksia tuoden esiin, että inklusiivinen kasvatus pitäisi nähdä koko koulun toimintakulttuurina. Inklusiosta puhuttaessa se edelleen yhdistetään usein opettajiin ja luokkiin, joissa on tuen tarpeen oppilaita. Toimintakulttuurin muuttaminen inklusiiviseksi mahdollistaa oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaamisen, joka tukee lähikouluperiaatetta toimintakulttuurin pystyessä tavoittamaan kaikki koulun oppilaat.

Tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä päätelmä, että inklusio näyttäytyi vanhemmille myönteisenä yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Huolta vanhemmille aiheutti resurssien riittävyys ja mahdollinen häiriökäyttäytyminen, joiden nähtiin olevan yhteydessä toisiinsa. Vanhempien kokemus inklusiosta oman lapsen kohdalla on vahvasti yhteydessä integraation onnistumiseen yleisopetuksen ryhmässä. Ne vanhemmat, joiden lapsi sai riittävästi tukea, kokivat inklusion myönteisenä. He pystyivät ajattelemaan enemmän inklusion hyviä puolia, kuten kaikkien oppilaiden mahdollisuutta opiskella lähikoulussa tuen tarpeesta riippumatta. Puolestaan vanhemmat, joiden lasten kohdalla tuki ei ollut yleisopetuksen ryhmässä riittävää aiheuttaen koulunkäyntiin paljon haasteita, kokivat inklusion epäonnistuneen. Erilaisista inklusiokokemuksista riippumatta kaikki vanhemmat kokivat yhteistyön koulun kanssa olevan tärkeää lapsen koulunkäynnin tukemisessa ja edellytys inklusion onnistumiselle.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta tehdessä tutkijan tulee ottaa huomioon eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät kysymykset. Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olivat vanhempien kokemukset inkluusiosta. Tutkimuksen aineistona olivat sanomalehtitekstit, jossa on otettava huomioon representaatio eli miten asiat toimittajan toimesta teksteissä esitetään. Representaation tarkoitus on välittää lukijalle mahdollisimman totuudenmukaista tietoa. (Knuuttila & Lehtinen 2010, 12–13.) Huomioon otettava seikka on myös, että tutkimuksessa käytetyn aineiston kautta pystytään tavoittamaan vain vanhempien inkluusiokokemusten representaatio.

Ihmisten ollessa tutkimuksen kohderyhmänä on eettiset näkökulmat otettava erityisesti huomioon. Tutkijan on varmistuttava siitä, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heillä on riittävästi avointa tietoa tutkimuksesta. Tutkittavilla on myös mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta halutessaan ja tutkimusaineisto hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen jälkeen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–8.) Julkisen sanan neuvosto (2014) on määrittänyt toimittajan työlle journalistiset ohjeet, joiden tavoitteena on tukea sananvapauden vastuullista käyttämistä. Sananvapaudella on suuri merkitys demokraattisessa yhteiskunnassa. Toimittajan velvollisuus tiedonvälityksessä on pyrkiä totuudenmukaisuuteen ja haastateltavalla on oikeus tietää, millaisessa tekstissä ja missä yhteydessä hänen lausuntonsa käytetään. Haastateltavalle on myös tuotava tietoon, julkaistaanko haastattelu sellaisenaan vai käytetäänkö sitä artikkelin taustatietona. Ennen artikkelin julkaisua haastateltavalla on oikeus tarkastaa artikkelista oma lausuntonsa.

Tämän tutkimuksen aineistona oli sanomalehtitekstit viidestä eri sanomalehdestä. Sanomalehtitekstit olivat vanhempien kirjoittamia mielipidekirjoituksia sekä toimittajan kirjoittamia artikkeleja, joihin vanhempia oli haastateltu. Mielipidekirjoitusten kirjoittaminen on vapaaehtoista ja kirjoittaessaan henkilö on ollut tietoinen sen mahdollisesta julkaisusta. Toimittajan haastateltavaksi lupautuminen on haastateltavalle vapaaehtoista ja se antaa myös osviittaa heidän tienneen, missä yhteydessä heidän lausuntojaan käytetään. Samassa yhteydessä he ovat olleet tietoisia lausuntojensa julkisesta käytöstä. Toimittajan kirjoittamissa artikkeleissa haastateltavilla on ollut mahdollisuus tarkistaa artikkelit

omien lausuntojen osalta, josta voidaan päätellä heillä olleen mahdollisuus vetäytyä tutkimuksen aineistosta. Tutkimuksen aineisto on julkisesti saatavilla, joka poistaa tutkimuksen jälkeisen aineiston säilyttämiseen ja hävittämiseen liittyvät kysymykset.

Tutkimuksen julkaisemissa eettisesti tärkeää on suojella tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyttä. Henkilötietojen julkaiseminen ei yleensä ole tarkoituksenmukaista tulosten kannalta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12.) Tässä tutkimuksessa käytettiin valmista ja julkista aineistoa, missä osassa sanomalehtiartikkeleista haastateltavat esiintyvät omilla nimillään. Myös yksi mielipidekirjoituksen kirjoittaja esiintyi omalla nimellään. Nämä aineiston nimitiedot ovat kaikkien lukijoiden saatavilla. Tutkimuksen tuloksissa ei kuitenkaan ollut tarkoituksenmukaista tuoda esiin haastateltavien nimiä. Mielipidekirjoituksissa kolme neljästä vanhemmasta esiintyi nimimerkillä, jonka vuoksi heidän henkilöllisyytensä eivät ole tutkijan tiedossa.

Tutkimuksen avoimuus on tieteen edistymisen sekä kriittisen arvioinnin kannalta merkityksellistä. Avoimuus kuuluu myös tutkimuksen eettisiin periaatteisiin. Saatavilla oleva avoin aineisto on yksi tapa mahdollistaa tieteen avoimuus. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 13.) Tämän tutkimuksen aineisto oli avointa sekä muiden tutkijoiden saatavilla. Avoin aineisto ehkäisee myös samankaltaisen aineiston uudelleen keräämisen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 13).

Sanomalehtien liiton (2022) mukaan laadukas journalistinen sisältö on merkittävä tekijä sanomalehtien luotettavuuden näkökulmasta. Asioiden ja tapahtumien totuudenmukainen kuvaaminen on journalismin perusperiaatteita. Tästä näkökulmasta katsottuna tutkimuksen aineistoa voidaan pitää luotettavana. Aineiston ohella tutkijalla on merkittävä rooli laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008, 201). Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006b) nostavat esiin tutkijan objektiivisuuden, joka on lähes kokonaan mahdotonta. Harvalla tutkijalla on mahdollisuus sulkea oma ajattelu kokonaan pois tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksen kannalta on riittävää, että tutkijan tiedostaessa omat asenteensa ja uskomuksensa, hän ei anna niiden vaikuttaa tutkimukseen ja sen tekemiseen. Tässä tutkimuksessa tutkijalla on kokemusta inkluusiosta, mutta valmis sanomalehtiaineisto mahdollistaa aineiston tulkinnan objektiivisesti. Tutkijan käytännön

kokemus inklusion kentältä voi olla tutkimukselle myös eduksi syvällisen käytännön ymmärryksen vuoksi.

Tutkimuksen eettiset näkökulmat (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7) on otettu huomioon tutkimusraporttia kirjoittaessa. Tietolähteisiin ja tutkimuksiin viitattaessa lähdeviitteet on merkitty asianmukaisesti. Tutkimusraportin lopussa on lähdeluettelo kaikista raportissa käytetyistä tietolähteistä. Tutkimuksen tutkimusprosessi on kuvattu selkeästi ja tarkasti. Tutkimuksen tulokset on esitetty rehellisesti ja niissä on käytetty aineistosta nousseita suoria lainauksia vahvistamaan lukijan käsityksiä aineistosta. Tutkimuksen aineiston sanomalehtitekstien otsikot, julkaisu päivämäärä sekä sanomalehden nimi ovat tutkimusraportin liitteenä. Suorien lainausten yhteydessä käytetty lyhenne löytyy liitteestä jokaisen sanomalehtitekstin kohdalta, jotta lukijan on mahdollista seurata, mistä tekstistä suoria ilmaisuja on lainattu.

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan, että tutkimusmenetelmän avulla pystytään näyttämään toteen, mitä sillä on tarkoitus selvittää. Yksi luotettavuutta mittaava tekijä on toistettavuus, missä tutkimustulosten sattumanvaraisuus pyritään minimoimaan. Tutkimuksen toistettavuus on hyvä, jos samoissa olosuhteissa uudestaan tehtynä, tutkimuksen tulokset olisivat samat. (Hiltunen 2009.) Tämä tutkimus on toistettavissa, sillä toisen henkilön tekemänä tutkimuksesta saataisiin samat tulokset. Tutkimuksen toistettavuutta vahvistava tekijä on aineiston julkisuus.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan tarkastella myös uskottavuuden, siirrettävyyden ja riippuvuuden näkökulmista. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkimukseen osallistuneiden sekä tutkimuksen etenemisen tarkkaa kuvausta. Tämä edellyttää aineiston analyysin ja tulosten mahdollisimman tarkkaa kuvausta, jotta lukijalla on mahdollisuus ymmärtää tutkijan tekemät ratkaisut (Aaltio & Puusa 2011, 154; Eriksson & Kovalainen 2008, 291–292.) Tutkimuksen aineisto on koottu sanomalehtiteksteistä, jolloin aineisto on julkista ja saatavana sanomalehtien arkistoista. Aineistohaku sekä aineiston analyysi on tutkimusraportissa kuvattu täsmällisesti. Sanomalehtiartikkelit ovat toimittajan tuottamia tekstejä haastateltavien näkemyksistä ja kokemuksista inklusiosta, jota voidaan pitää luotettavana sanomalehden asema demokraattisessa yhteiskunnassa huomioiden.

Tutkimuksessa siirrettävyydellä tarkoitetaan mahdollisuutta siirtää tutkimuksen tulokset tutkimuskontekstin ulkopuolella olevaan vastaavanlaiseen kontekstiin. Tulosten yhdistäminen teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin lisää tutkimuksen siirrettävyyttä. (Parkkila, Välimäki & Routasalo 2000, Tuomen & Sarajärven 2017 mukaan; Eriksson & Kovalainen 2008, 292–293; Elo ym. 2014.) Tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Vaikka tutkimuksen sanomalehtiteksteistä koostuvassa aineistossa vanhempien kokemukset ovat artikkelien osalta esitetty toimittajan toimesta, on tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin mahdollista. Siirrettävyyden vahvistamiseksi tutkimuksen tutkimusmenetelmä, aineistohaku, aineiston analyysi ja tulokset on raportoitu perusteellisesti.

Tutkimuksessa riippuvuus katsotaan toteutuneeksi, mikäli tieteellisen tutkimuksen toteuttamista ohjaavat periaatteet on otettu huomioon. (Parkkila ym. 2000, Tuomen & Sarajärven 2017 mukaan). Ilman hyvien tieteellisten käytäntöjen huomioimista, tutkimus ei ole eettisesti hyväksyttävä ja luotettava eikä sen tulokset uskottavia. Hyvä tieteellinen käytäntö on osa tutkimusorganisaatioiden laatujärjestelmiä ja sen pääperiaatteita ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Tätä tutkimusta tehdessä on noudatettu tutkimuksen toteuttamista ohjaavia periaatteita. Ennen tutkimuksen aloittamista tutkija on perehtynyt hyvään tieteelliseen käytäntöön sekä tutkimusetiikkaan tutkimusorganisaation järjestämällä opintojaksoilla. Tutkimusta on tehty tutkimusorganisaation ohjeiden mukaisesti käyttäen arviointikriteerien mukaista kotimaista sekä kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta.

Tutkijan on suhtauduttava tutkimukseen myös kriittisesti pohtimalla tutkimuksen rajoitteita sekä vahvuuksia. Tässä tutkimuksessa luotettava uutisointi journalismin perusperiaatteena lisää aineiston luotettavuutta. Tutkimusta rajoittava tekijä on toimittajan tekemä tulkinta haastateltavien lausunnoista. Tutkijalla ei ole mahdollisuutta tietää, kuinka toimittaja on tulkinnut tai halunnut kirjoittaa haastateltavien lausunnot. Valmiin aineiston rajoitteena on myös tutkijan oma tulkinta sanomalehtiteksteistä. Tutkijalla ei ole mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä kuten haastattelua tehdessä. Tällöin tutkijan on tehtävä ratkaisu, millainen tulkinta tekstin perusteella tehdään. Tämän tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää tutkijan objektiivista tulkintaa aineistosta. Valmiista aineistosta ei ole mahdollista tehdä tulkintoja eleistä tai ilmeistä, vaan tulkittavana on ainoastaan

sanomalehtiteksti. Tutkimuksen vahvuutena voidaan myös pitää artikkeleihin haastateltavien tai mielipidekirjoituksia kirjottaneiden halusta kertoa vapaaehtoisesti kokemuksistaan. Henkilöt ovat olleet tietoisia sanomalehden olevan julkista aineistoa sekä levikin laajuudesta. Näiden huomioiden valossa sanomalehdissä olevien tekstien sisältöä voidaan pitää aitoina kokemuksina ja haluna tuoda vanhempien ääntä kuuluviin inklusiosta.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset ja kehittämishaasteet

Tämän tutkimuksen tulokset toivat esiin epäkohtia inklusion järjestämisestä perusopetuksessa. Inklusiosta aiemmin tehtyjen tutkimusten tulokset olivat samansuuntaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Puro (2011) tutki erityisopetusjärjestelmää ennen oppimisen ja koulunkäynnintuen muutosta, mihin Suomessa oltiin pääosin tyytyväisiä. Tyytyväisyyteen yhteydessä olevia tekijöitä olivat erityisopetuksen arvostus ja laadukkuus sekä toisen asteen tutkinnon suorittaminen erityisopetuksen avulla. Voidaan siis kysyä, mitä järjestelmälle on tapahtunut tai mihin suuntaan sitä on viety tutkimusten tulosten ollessa vuoden 2011 jälkeen päinvastaisia. Myös opettajien uupumus ja riittämättömyyden tunne työssä on yhdistetty oppimisen ja koulunkäynnintuen muutoksiin. Tämä ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteistä, sillä työhyvinvointia on tutkittu ja siihen on kiinnitetty entistä enemmän huomiota viimeisten vuosien aikana. Inklusio tarvitsee jatkossa kipeästi eri näkökulmista tehtyjä tutkimuksia perusopetuksen kehittämisen tueksi.

Jatkotutkimusehdotukset koskevat inklusion tarkastelua eri näkökulmista käsin, jotta inklusiota on mahdollista kehittää tarpeita vastaavaksi. Inklusion onnistumisesta puhuttaessa esiin nousee koko koulun toimintakulttuurin kehittäminen sekä kaikkien osapuolten vuorovaikutteisuus. Yhtenä jatkotutkimusehdotuksena on tutkia yhteisopettajuutta ja sen merkitystä eriyttämisen näkökulmasta. Miten yhteisopettajuudella mahdollistetaan kaikkia oppilaita tukeva oppimisympäristö ja siten inklusion onnistuminen. Tähän olisi mahdollista yhdistää yhteisopettajuuden merkitys opettajien hyvinvointiin myönteisesti ja uupumusta sekä riittämättömyyden tunnetta ehkäisevästi yhteydessä olevat tekijät.

Inklusion onnistuneen toteutuksen selvittämiseen olisi mielenkiintoista myös osallistaa oppilaita. Yhtenä jatkotutkimusehdotuksena olisikin selvittää oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia oppimisesta, oppimisympäristöistä, opetusjärjestelyistä,

opetusmenetelmistä, oppimisen tukeen käytettävistä materiaaleista sekä opetuksen arvioinnista. Tutkimusten tulosten avulla opettajat saivat arvokasta tietoa eriyttämisen toteuttamisesta ja oppilaat pääsisivät pohtimaan erilaisia ratkaisuja koulunkäyntiin liittyen ja sitä kautta asettamaan tavoitteita sekä ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan. Oppilaiden osallistaminen tukisi koulua myönteisen ilmapiirin luomisessa sekä luokkatasolla oppilaiden osallistumista yhteiseen projektiin kaikkia koskevan asian puolesta tuen tarpeesta riippumatta, mikä tukisi myös inklusion perusajatusta.

Edelleenkin olisi mielenkiintoista tutkia inklusiota laajemmin vanhempien näkökulmasta, sillä sitä on tutkittu vähän. Tämän tutkimuksen tulokset toivat esiin varsin vähän myönteisiä näkemyksiä ja kokemuksia inklusiosta. Koska aineistona olivat sanomalehtitekstit, tuloksia voi tarkastella myös representaation näkökulmasta eli miten asiat toimittajan toimesta teksteissä esitettiin. On hyvä ottaa huomioon myös toimitukseen liittyvät valinnat, millaiset näkökulmat sanomalehdissä julkaistaan ja sitä kautta pohtia, miten inklusio representoituu mediassa. Olisi mielenkiintoista saada selville jonkin toisen tutkimusmenetelmän avulla, millaisia kokemuksia vanhemmilla on inklusiosta ja antavatko ne samansuuntaisia tuloksia. Myös tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmällä tehty tutkimus olisi mielenkiintoinen, jossa sanomalehtien määrää lisätään entisestään tai aikaistetaan sanomalehtien ilmestymisen aikaväliä viidellä vuodella tämän tutkimuksen aineiston aikaväliin verrattuna. Tällöin saataisiin selville inklusion representoituminen mediassa oppimisen ja koulunkäynnintuen uudistuksen käyttöönotosta alkaen.

Vanhempien valikoituminen kohderyhmäksi muodostaa tutkimukselle myös kehittämissaasteita. Tähän mennessä inklusiota on tutkittu lähinnä opettajien näkökulmasta. On mahdollista, että tämä johtuu opettajien arjen sijoittumisesta päivittäin koulun arkeen ja oppilaiden läheisyyteen. Opettajalla on kokemus kaikkien luokan oppilaiden toimimisesta ryhmässä, jolloin heillä on hallussaan iso kuva yksittäisen oppilaan koulunkäynnistä yleisopetuksen ryhmässä. Vanhemmilla puolestaan on kokemus inklusiosta pääsääntöisesti ainoastaan oman lapsensa kohdalta ja siitä, kuinka inklusio näyttäytyy heille lapsen kautta. Mikäli vanhempien kokemusta kartoitettaisiin koko koulun tasolla, olisi jokaisen koulua käyvän lapsen vanhempi otettava otokseen aineiston keruussa. Tämä on melko suuri ponnistus, jonka lisäksi aineistomäärä nousisi suureksi. Siitä huolimatta aineistoa

saataisiin vain yhdestä koulusta, jota ei voitaisi luotettavasti yleistää koskemaan kaikkia perusopetuksessa olevien lasten vanhempia.

Vanhempien kokemuksia selvitettäessä voidaan myös pohtia, pidetäänkö heidän näkökulmiaan toissijaisina suhteessa koulun arkeen. Pystyvätkö opettajat ensisijaisena koulun arjen kokemusasiantuntijoina antamaan luotettavampaa tietoa arvioinnin kannalta inklusion toteutumisesta, minkä vuoksi he ovat suurimmalta osin kohderyhmänä inklusiota koskevissa tutkimuksissa. Olisi kuitenkin tärkeää ottaa vanhemmat mukaan kehittämistyöhön ensisijaisina toimijoina opettajien rinnalle, jotta myönteisiä kokemuksia koulujärjestelmästä, inklusiosta sekä dialogista koulun kanssa syntyisi. On tärkeää muistaa, että kaiken toiminnan keskiössä on aina oppilas. Onnistuessaan inklusio tukee oppilaan oppimista ja hyvinvointia sekä mahdollistaa vahvan yhteenkuuluvuuden tunteen jokaiselle koulun oppilaalle (Takala, Lakkala ym. 2020).

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 153–166.

Aas, H. K. 2019. *Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context*. *International Journal of Inclusive Education* 26 (5), 495–509. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>. (Luettu 23.3.2022.)

Abed, M. 2014. *Challenges to the Concept "Partnership with Parents" in Special Needs Education*. *Journal on Educational Psychology* 7 (4), 1–11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098637.pdf>. (Luettu 30.3.2022.)

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012. *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79219/okm05.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. (Luettu 24.3.2022.)

Aira, A. 2012. *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Humanistinen tiedekunta. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37743/9789513947088.pdf?sequence=1>. (Luettu 29.3.2022.)

Anuar Bin Hussin, M. K. & Rahim Bin Hamdan, A. 2016. *Challenges of co-teaching in Malaysian inclusive classroom: administrators', teachers' and parents' overview*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 217, 477 – 486. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.019>. (Luettu 25.3.2022.)

Arnaiz Sánchez, P. 2012. *Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo*. *Educatio Siglo XXI* 30 (1), 25–44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>. (Luettu 21.3.2022.)

Aslan, D. 2016. *Primary School Teachers' Perception on Parental Involment: A Quliata-tive Case Study*. International Journal of Higher Education 5 (2), 131–147. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v5n2p131>. (Luettu 31.3.2022.)

Asunta, P. 2018. *Motorisen oppimisen vaikeuden tunnistaminen ja tukeminen kouluympäristössä*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Liikuntatieteellinen tiedekunta. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59850/Piritta_Asunta_screen_korjattu.pdf?sequence=4&isAllowed=y. (Luettu 22.11.2021.)

Aydin, B. & Kaya, A. 2016. *Sources of Stress for Teachers Working in Private Elementary Schools and Methods of Coping with Stress*. Universal Journal of Educational Research 4 (12A), 186–195. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126048>. (Luettu 30.3.2022.)

Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. 1999. *Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care*. Qualitative Health Research 9 (2), 212–226. <https://doi.org/10.1177/104973299129121794>. (Luettu 20.5.2022.)

Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. H. 2016. *The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland*. Learning Disability Quarterly 39 (1). Austin: Hammil Institute of Disabilities, 58–66.

Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–63.

Blumenfeld, P., Kempler, T. & Krajcik, J. 2006. Motivation and Cognitive Engagement in Learning Environment. Teoksessa R.K. Sawyer (toim.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 475–488. https://www.researchgate.net/publication/232418824_Motivation_and_Cognitive_Engagement_in_Learning_Environments. (Luettu 27.2.2022.)

Bray, B. & McClaskey, K. 2013. *A step-by-step guide to personalize learning*. Learning & Leading with Technology, 40 (7), 12–19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015153.pdf>. (Luettu 26.2.2022.)

Brown, C. M., Packer, T. L. & Passmore, A. 2013. *Adequacy of the regular early education classroom environment for students with visual impairment*. The Journal of Special Education 46 (4), 223–232.

Carneiro, R. U. C., Dall'Acqua, M. J. C. & Caramori, P. M. 2015. *School Inclusion and Classroom Management: Challenges and Possibilities*. Creative Education 6, 2037–2044. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.61920>. (Luettu 21.3.2022.)

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. 2015. *Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis*. Educational Research Review 14, 33–46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>. (Luettu 31.3.2022.)

Cook, B., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T. 2008. *Evidence-Based Practices in Special Education: Some Practical Considerations*. Intervention in School and Clinic 44 (2). Austin: Hammil Institute of Disabilities, 69–75. https://www.researchgate.net/publication/249832696_Evidence-Based_Practices_in_Special_Education_Some_Practical_Considerations. (Luettu 22.1.2022.)

Durišić, M. & Bunijec, M. 2017. *Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education*. Center for Educational Policy Studies Journal 7 (3), 137–153. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1156936>. (Luettu 30.3.2022.)

Elo, S. & Kyngäs, H. 2007. *The qualitative content analysis process*. Journal of Advanced Nursing 62 (1), 107–115.

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. *Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness*. SAGE Open 4 (1), 1–10. <https://doi.org/10.1177%2F2158244014522633>. (Luettu 24.4.2022.)

Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T. & Okkolin, M-A. 2017. *Making meaning of inclusive education: Classroom practices in Finnish and South African classrooms*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47 (5), 684–702. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1266927>. (Luettu 16.1.2022.)

Eriksson, P. & Kovalainen, A. 2008. *Qualitative methods in business research*. London: Sage.

Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 18.1.2022.)

Eskola, J. & Suoranta J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fuchs, D., & Fuchs, L. 2006. *Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it?* *Reading Research Quarterly* 41 (1), 93–99. <https://www.uv.uio.no/for-skning/om/helga-eng-forelesning/introduction-to-responsiveness-to-intervention.pdf>. (Luettu 22.1.2022.)

Garbacz, S. A., McIntyre, L. L., & Santiago, R. T. 2016. *Family involvement and parent–teacher relationships for students with autism spectrum disorders*. *School Psychology Quarterly* 31 (4), 478–490. <https://doi.org/10.1037/spq0000157>. (Luettu 30.3.2022.)

Hausstätter, R. S. & Jahnukainen, M. 2014. From Integration to Inclusion and the Role of Special Education. Teoksessa F. Kiuppis & R.S. Hausstätter (toim.) *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca*. Lausanne: Peter Lang Publishing Inc, 119–132. <https://www.researchgate.net/publication/273703616>. (Luettu 18.3.2022.)

Heiman, T. 2021. *Parents' Voice: Parents' Emotional and Practical Coping with a Child with Special Needs*. *Psychology* 12 (5), 675–691. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.125042>. (Luettu 31.3.2022.)

Hermanoff, A. 2022. Eriyttäminen viiden O-malli. Ainedidaktisen harjoittelun luentomateriaali, Lapin yliopisto, 31.1.2022.

Hibi, W. & Assadi, N. 2021. *What Is the Effect of Parents' Involvement on the Students' Educational Attainment in Mathematics and Their Value System at School from the Teachers' Perspective?* *Creative Education* 12 (5), 1118–1139.

<https://doi.org/10.4236/ce.2021.125083>. (Luettu 31.3.2022.)

Hietanen-Peltola M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. 2018. *Yhteisestä työstä hyvinvointia – opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136782/Oh-](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136782/Ohjaus%202018_009_verkko_20180117.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

[jaus%202018_009_verkko_20180117.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136782/Ohjaus%202018_009_verkko_20180117.pdf?sequence=4&isAllowed=y). (Luettu 29.3.2022.)

Hiltunen, L. 2009. *Validiteetti ja reliabiliteetti*. Graduryhmän luentomateriaali, Jyväskylän yliopisto, 18.2.2009. http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/Graduryhma/PDFt/validius_ja_reliabiliteetti_handout.pdf. (Luettu 16.5.2022.)

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 11. painos. Helsinki: Tammi.

Hotulainen, R. & Takala, M. 2014. *Parents' views on the success of integration of students with special education needs*. *International Journal of Inclusive Education* 18 (2), 140–154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.759630>. (Luettu 1.4.2022.)

Huhtanen, K. 2011. *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 37 (2), 162–173. https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa. (Luettu 26.4.2022.)

Hänninen, V. 2000. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, Valtiotieteellinen tiedekunta. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67873/951-44-5597-5.pdf?sequence=1>. (Luettu 18.1.2022.)

- Ihatsu, M. 1987. *Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella*. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685061/preview>. (Luettu 22.10.2021.)
- Javadi, M. & Zarea, K. 2016. *Understanding Thematic Analysis and its Pitfall*. Journal of Client Care 1 (1), 34–40. https://www.researchgate.net/publication/307179806_Understanding_Thematic_Analysis_and_its_Pitfall. (Luettu 24.4.2022.)
- Julkisen sanan neuvosto 2014. *Journalistin ohjeet ja liite*. https://www.jsn.fi/journalistin_ohjeet/. (Luettu 17.5.2022.)
- Jylhä, I. 1998. *Yhdessä ja erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muodostuminen sekä sosiaalisen integraation toteutumisen kuvaamataidon opetuskokeilussa*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kairaluoma, L. 2014. *Sujuvaksi lukijaksi: Lukemisvaikeuksien arvioinnista kohti näyttöön perustuvia interventioita*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43029/978-951-39-5624-0_vaitos08032014.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 21.1.2022.)
- Kalliomäki, M. 2012. *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena*. <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2011/12/Maarit-Kalliom%C3%A4ki-fenomenografia.pdf>. (Luettu 3.10.2021.)
- Kansallinen mediatutkimus 2021. *KMT 2021 Lehtien lukijamäärät*. <https://mediaauditfinland.fi/wp-content/uploads/2021/10/KMT-2021-lukijamaarat-liite.pdf>. (Luettu 23.4.2022.)

Ketovuori, H. & Pihlaja, P. 2016. Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 229–264.

Kim, M. 2017. *Strategies for Involving Parents in School Communication and Application in a K-1 Special Education System*. *Creative Education* 8 (6), 765–787. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.86057>. (Luettu 31.3.2022.)

Knuuttila, T. & Lehtinen, A. P. 2010. *Representaatio. Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Koivula, P. 2022. *Eriyttäminen ja yksilöllistäminen. Opetussuunnitelman perusteet ja suositukset*. <https://docplayer.fi/11963633-Eriyttäminen-ja-yksilöllistäminen-opetus-suunnitelman-perusteet-ja-suositukset.html>. (Luettu 22.1.2022.)

Kramer, J. M., Olsen, S., Mermelstein, M., Balcells, A. & Liljenquist, K. 2012. *Youth with disabilities' perspectives of the environment and participation: a qualitative meta-synthesis*. *Child: care, health and development* 38 (6), 763–777. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01365.x>. (Luettu 30.3.2022.)

Kuutti, H. & Puro, J-P. 1998. *Mediasanasto*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. 2020. Opettajia monenlaisille oppijoille – inkluusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524519618>. (Luettu 22.3.2022.)

Laari, A., Lakkala, S. & Uusiautti, S. 2019. *'For the whole grade's common good and based on the student's own current situation': differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers*. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1633314>. (Luettu 22.4.2022.)

Laatikainen, P. 2011. *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lahtinen, N. 2012. *Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2015. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. <https://docplayer.fi/5130257-Koulutuksen-lainsaadanto-kaytannossa.html>. (Luettu 20.10.2021.)

Laine, S. 2016. *Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/168133/Finnishe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 26.2.2022.)

Laitinen, M. & Turunen, T. 2016. Jaettua tietoa ja asiantuntijuutta etsimässä: Analyysi tieteidenvälisen opinnäyteryhmän yhteisöllisen oppimisen prosessista. Teoksessa S. Pihlajaniemi, N. Haltia, M. Ranta, A. Saaranen-Kauppinen & I. Väänänen (toim.) *Avoim tiede ja avoin koulutus?* Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 19–38. https://lacris.ulapland.fi/ws/portalfiles/portal/1966209/Laitinen_Turunen_OTUS.pdf. (Luettu 23.3.2022.)

Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61665/Lakkala_Suvi.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 21.10.2021.)

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

Lakkala, S. 2019. Inklusiivisen pedagogiikan sisältö ja metodit. Teoksessa M. Pakunieniemi, M. Körkkö, P. Keskitalo & K. Norvapalo (toim.) *Opaskirja oppilaan kohtaamiseen monikulttuurisessa koulun arjessa*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 33–42. <https://siirtolaisuusinstituutti.fi/wp-content/uploads/2019/12/si-j-26-www.pdf>. (Luettu 18.3.2022.)

Lakkala, S., Juškevičienė, A., Česnavičienė, J., Poteliūnienė, S., Ustilaitė, S., & Uusiautti, S. 2019. *Implementing Inclusive Education in Lithuania: What are the main Challenges*

according to Teachers' Experiences? Acta Paedagogica Vilnensia 43, 37–56. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.43.3>. (Luettu 24.3.2022.)

Lakkala, S. & Kyrö-Ämmälä, O. 2017. Exploring Inclusive Education of the Finnish School Case: Summing Up and Conclusions. Teoksessa A. Galkienė (toim.) *Inclusion in socio-educational frames. Inclusive school cases in four European countries*. Vilna: The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences, 302–309. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63115/Galkiene%cc%82.%20Alvyra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 24.10.2021.)

Lakkala, S. & Lantela, L. 2020. Koulu hyvinvointia tukemassa – nuoret ja huoltajat kokemusasiantuntijoina. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524519618>. (Luettu 22.3.2022.)

Lakkala, S. & Óskarsdóttir, E. 2021. *Enhancing Sustainable Inclusive Education*. Sustainability 13 (14), 7798. <https://doi.org/10.3390/su13147798>. (Luettu 23.3.2022.)

Lakkala, S. P., Turunen, T., Laitinen, M., & Kauppi, A. J. 2019. *Koulun mahdollisuudet lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistajana – opettajat ja koulukuraattorit hyvinvointityön tarpeen tunnistajina ja koordinoijina*. Kasvatus: Suomen kasvatus-tieteellinen aikakauskirja 50 (1), 47–59. https://lacris.ulapland.fi/ws/portalfiles/portal/5959611/Lakkala_Turunen_Laitinen_Kauppi_oikoluku_valmis.pdf. (Luettu 23.3.2022.)

Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2014. *How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion*. Journal of Research in Special Educational Needs 16 (1), 46–56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>. (Luettu 29.3.2022.)

Lantela, L. & Lakkala, S. 2020. *The role of comprehensive schools in supporting the well-being of Northern-Finnish young people as perceived by the young people*,

parents and carers. *Education in the North* 27 (1), 125–140. <https://doi.org/10.26203/3jgr-kd46>. (Luettu 31.3.2022.)

Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. 2009. *Koulusta selviytyminen: Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Helsinki: Palmenia.

Lintuvuori, M. 2019. *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/304072>. (Luettu 22.3.2022.)

Lintuvuori, M., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2018. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt. Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, H-L. Keskinen & R. Hotulainen. *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia, 102–121. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>. (Luettu 18.3.2022.)

Lintuvuori, M. & Vainikainen, M-P. 2018. Alueelliset erot. Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, H-L. Keskinen & R. Hotulainen. *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia, 67–74. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>. (Luettu 22.3.2022.)

Makkonen, K., Thuneberg, H., Jahnukainen, M. & Hotulainen, R. 2019. *Yläkoulun matematiikan opetuksen kehittäminen yhteisopettajuusmallilla ja joustavia oppimisyhymiä käyttäen*. *Ainedidaktiikka* 3 (1), 2–20. <https://doi.org/10.23988/ad.71163>. (Luettu 27.2.2022.)

Malinen, O-P. 2017. *Näkökulmia yhteisopettajuuteen*. Keski-Suomen Osaava hankkeen esitysmateriaali, Niilo Mäki Instituutti, 27.11.2017. https://peda.net/hankkeet/ksosaava/keos/esitysmateriaalit/kje/k4el/nyom:file/download/75d7022dce5e7004208af96094ee4e23cfd5a990/2017-11-29_KEOS2017_diat_Malinen_Olli-Pekka_jakoon.pdf. (Luettu 24.3.2022.)

Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017a. Johdanto. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–13.

Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017b. *Näkökulmia yhteisopettajuuteen*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 27 (3), 40–50. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf>. (Luettu 24.3.2022.)

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajattelun*. Helsinki: Opetushallitus.

Marton, F. 1981. *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us*. Instructional Science 10, 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>. (Luettu 20.5.2022.)

Mavidou, A. & Kakana, D. 2019. *Teachers' Experiences of a Professional Development Program for Differentiated Instruction*. Creative Education 10, 555–569. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.103040>. (Luettu 14.3.2022.)

Metsämuuronen, J. 2006. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Toinen painos*. Jyväskylä: Gummerus.

Moilanen, P. 2004. *Seitsenpäiväiset sanomalehdet verkossa. Lehtien näkemyksiä toiminnastaan verkossa, tuotteistaan ja asemastaan*. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18896/1/URN_ISBN_951-39-2054-2.pdf. (Luettu 16.4.2022.)

Mäki-Havulinna, J. 2018. *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 22.11.2021.)

Navaitienė, J. & Stasiūnaitienė, E. 2021. The Goal of the Universal Design for Learning: Development of All to Expert Learners. Teoksessa A. Galkienė & O. Monkevičienė (toim.) *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning*. Inclusive Learning and Educational Equity 5. Cham: Springer, 23–57. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3_2. (Luettu 23.3.2022.)

Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Niilo Mäki Instituutti 2017. *Tietoa oppimisen esteistä*. <https://www.nmi.fi/fi/oppimisvaikeudet>. (Luettu 23.10.2021.)

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 21.10.2021.)

Opetushallitus 2020. *Opiskelun erityiset painoalueet eriyttämisen menetelmänä*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelun-erityiset-painoalueet-eriyttamisen-menetelmana>. (Luettu 22.1.2022.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 20.10.2021.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013.

Orell, M. 2020. *Kodin ja koulun yhteistyö – oletus yhteisestä ymmärryksestä?* Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. https://www.researchgate.net/publication/351980337_Kodin_ja_koulun_yhteisty_oletus_yhteisesta_ymmarryksesta. (Luettu 31.3.2022.)

Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selcuk, G. 2016. *The Communication Barriers between Teachers and Parents in Primary Schools*. Eurasian Journal of Educational Research 66, 27–46. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.2>. (Luettu 30.3.2022.)

Paseka, A. & Schwab, S. 2020. *Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources*. European Journal of Special Needs Education 35 (2), 254–272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>. (Luettu 1.4.2022.)

Peltomaa, K. 2014. ”Opinkohan mä lukemaan?” *Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42887/978-951-39-5586-1_vaitos08022014.pdf?sequence=1. (Luettu 21.11.2021.)

Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.

Pihkala, J. 2012. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennaltaehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. <https://www.elibrary.com/reader/9789524516914>. (Luettu 22.10.2021.)

Pitkänen, H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juvonen, S. & Kosunen, S. 2021. *Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta*. Kasvatus 52 (5), 497–509.

Polirstok, S. 2015. *Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms*. Creative Education 6, 927–933. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.610094>. (Luettu 22.3.2022.)

Pujolas Maset, P. 2012. *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. *Educatio Siglo XXI* 30 (1), 89–112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151/132141>. (Luettu 21.3.2022.)

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetus%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>. (Luettu 22.1.2022.)

Pulkkinen, J., Kirjavainen, T. & Jahnukainen, M. 2020. *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa. Tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018*. *Yhteiskuntapolitiikka* 85 (3), 301–309. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140096/YP2003_Pulkkinenym.pdf?sequence=2&isAllowed=y. (Luettu 22.3.2022.)

Puro, E. 2011. *Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36668/9789513943844.pdf?sequence=1>. (Luettu 22.10.2021.)

Pölönen, K. 2014. *Esi- ja perusopetuksen oppilasvalinta*. Aluehallintovirasto. <https://docplayer.fi/43693766-Esi-ja-perusopetuksen-oppilasvalinta.html>. (Luettu 20.11.2021.)

Richardson, J. T. E. 1999. *The Concepts and Methods of Phenomenographic Research*. *Review of Educational Research* 69 (1), 53–82. <https://doi.org/10.1177/104973299129121794>. (Luettu 20.5.2022.)

Roiha, A. & Polso, J. 2018a. *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus

Roiha, A. & Polso, J. 2018b. *Viiden O:n malli vieraiden kielten eriyttämiseen*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta-verkkolehti*, 9 (1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2018/viiden-o-n-malli-vieraiden-kielten-eriyttamiseen>. (Luettu 27.2.2022.)

Roiha, A. & Polso, J. 2020. *Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 30 (4), 93–102. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/01/eriyttaminen_laajempaa_nakokulmaa.pdf. (Luettu 26.2.2022.)

Roy, A., Guay, F. & Valois, P. 2013. *Teaching to Address Diverse Learning Needs: Development and Validation of a Differentiated Instruction Scale*. International Journal of Inclusive Education, 17(11), 1186–1204.

Royer, J.M. & Walles, R. 2007. Influences of Gender, Ethnicity and Motivation on Mathematical Performance. Teoksessa D.B. Berch & M.M. Mazzocco (toim.) *Why is Math So Hard for Some Children? The Nature and Origins of Mathematical Learning Difficulties and Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 349–368.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Rytivaara, A., Palmu, I., Ahtiainen, R., Konttinen, J. & Pulkkinen, J. 2018. *Yhteisopettajuudesta monipuolisuutta opettamiseen*. Luksitko – Moniammatillinen aikakauslehti oppimisvaikeuksista ja erilaisesta oppijuudesta 2018 (1), 16–19. <https://www.eoliitto.fi/wp-content/uploads/2019/01/luksitko-2018-1-1.pdf>. Luettu (24.3.2022.)

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & de Bruin, C. L. 2019. *Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching*. Teaching and Teacher Education 83, 225–235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>. (Luettu 25.3.2022.)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006a. *Fenomenografia*. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html. (Luettu 26.4.2022.)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006b. *Tutkijan asema*. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_2.html. (Luettu 17.5.2022.)

Saloviita, T. 2008. *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.

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>. (Luettu 28.3.2022.)

Sanomalehtien liitto 2022. *Journalismi*. <https://www.sanomalehdet.fi/sanomalehtitieto/journalismi/>. (Luettu 17.5.2022.)

Siniharju, M. 2003. *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19999/kodin-jak.pdf?sequence=1>. (Luettu 29.10.2021.)

Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. 2018. *Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. Opimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 28 (2), 14–34. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Sinkkonenetall.pdf. (Luettu 25.3.2022.)

Schmidt, M., Krivec, K. & Bastič, M. 2020. *Attitudes of Slovenian parents towards pre-school inclusion*. *European Journal of Special Needs Education* 35 (5), 696–710.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1748430>. (Luettu 31.3.2022.)

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & McCulley, L. 2012. *Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching*. *Psychology in the Schools* 49 (5), 498–510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>. (Luettu 24.3.2022.)

Somma, M. & Bennett, S. 2020. *Inclusive education and pedagogical change: Experiences from the front lines*. *International Journal of Educational Methodology* 6 (2), 285–295. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.285>. (Luettu 1.4.2022.)

Stoner, J. B. & Angell, M. E. 2014. *Trust and Communication: Perspectives of Mothers of Children with Disabilities on the Role and Importance of Communication in Trusting*

Relationships with Teachers. Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 141–162. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1134856>. (Luettu 30.3.2022.)

Su, X., Guo, J. & Wang, X. 2018. *Different stakeholders' perspectives on inclusive education in China: parents of children with ASD, parents of typically developing children, and classroom teachers*. International Journal of Inclusive Education 24 (9), 948–963. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1502367>. (Luettu 1.4.2022.)

Sutton, J. & Austin, Z. 2015. *Qualitative Research: Data Collection, Analysis, and Management*. The Canadian Journal of Hospital Pharmacy 68 (3), 226–231. <https://doi.org/10.4212/cjhp.v68i3.1456>. (Luettu 24.4.2022.)

Takala, M. 2016. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 13–21.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524519618>. (Luettu 22.3.2022.)

Takala, M. & Raino, P. 2016. *Kieli, kojeet ja koulutus. Kuulovammaisten lasten perheet valintojen edessä*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 26 (2), 27–42. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/05/2-16-takala.pdf>. (Luettu 24.11.2021.)

Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. 2020. Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524519618>. (Luettu 22.3.2022.)

Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. *A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools*. European Journal of Special Needs Education 27(3), 373–390. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>. (Luettu 28.3.2022.)

Tight, M. 2015. *Phenomenography: the development and application of an innovative research design in higher education research*. International Journal of Social Research Methodology 19 (3), 319–338. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1010284>. (Luettu 25.4.2022.)

Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten doku-
menttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vai-
nikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasva-
tustieteellinen seura FERA, 135–162.

Tikkanen, A. 2020. ”Luokassa rauha ja kaikilla hyvä tahto!” *Yläkoulun luokanohjaaja
inklusiivisessa koulussa: moninainen toimija oppilaiden, huoltajien ja koulun henkilö-
kunnan välimaastossa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden
ja psykologian tiedekunta. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71326/978-
951-39-8116-7_vaitos241020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71326/978-951-39-8116-7_vaitos241020.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Luettu 29.3.2022.)

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, K. B., Conover, L.
A. & Reynolds, T. 2003. *Differentiating Instruction in Response to Student Readiness,
Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Litera-
ture*. Journal for the Education of the Gifted, 27 (2– 3), 119–145.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787917.pdf>. (Luettu 26.2.2022.)

Tomlinson, C. A. 2014. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all
Learners*. 2nd Edition. Virginia: Alexandria. [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/si-
teASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf). (Luettu
27.2.2022.)

Tuomela-Jaskari S. 2016. Monialaisella arvioinnilla oikea-aikaista tukea lapsille ja per-
heille. Teoksessa P. Petrelius, H. Tulensalo, A-M. Jaakola & J. Hietämäki (toim.) *Lapsen
elämäntilanteen ja tuen tarpeiden lapsikeskeinen, monitoimijainen arviointi. Tietoa las-
tensuojelun kehittämisen pohjaksi*. Työpaperi 33/2016. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvin-
voinninlaitos, 75–88. [https://www.julkari.fi/bitstream/han-
dle/10024/131363/URN_ISBN_978-952-302-749-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131363/URN_ISBN_978-952-302-749-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
(Luettu 29.3.2022.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2017. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi (E-kirja).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 17.5.2022.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2019:3. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. (Luettu 17.5.2022.)

Uljens, M. 1989. *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur. https://www.researchgate.net/publication/320930512_Fenomenografi_-_forskning_om_uppfattningar. (Luettu 20.5.2022.)

UNESCO 1994. *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. (Luettu 24.3.2022.)

Uutismedian liitto 2021. *Journalistiset juttutyypit digiaikana*. <https://juttutyypit.fi/>. (Luettu 26.4.2022.)

Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura FERA, 107–133.

Vitikka, E., Eskelinen, M. & Kuukka, K. 2021. *Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163069/OKM_2021_30.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 21.3.2022.)

Vuori, J. 2022. *Laadullinen sisällönanalyysi*. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>. (Luettu 23.4.2022.)

Väliverronen, E. 1998. Mediatekstistä tulkintaan. Teoksessa A. Kantola, I. Moring & E. Väliverronen (toim.) *Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan*. Helsingin yliopisto Lahden täydennys- ja koulutuskeskus, 13–39.

Zavalko, N., Zavalko, A., Feoktistova, Y., Sakhariyeva, S. and Hachatryan, A. 2014. *Teachers' Professional Competence Development Working with Gifted Children*. Open Journal of Social Sciences 2, 127–131. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.211018>. (Luettu 14.3.2022.)

Zeitlin, V. & Curcic, S. 2014. *Parental voices on Individualized Education Programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!'*. Disability & Society 29 (3), 373–387.

Åkerlind, G. 2012. *Variation and commonality in phenomenographic research methods*. Higher Education Research & Development 31 (1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>. (Luettu 25.4.2022.)

LIITTEET

Liite 1 Tutkimuksessa aineistona käytetyt sanomalehtitekstit

Helsingin Sanomat

art.1

Maiju Järvisen 7-vuotias poika eristettiin luokassa muista sermeillä – Tänä keväänä hän on viimein pystynyt kertomaan, miltä opetussuunnitelman painottama ”inkluisio” oikeasti tuntuu. 14.4.2019

mp.1

Inklusion hinta voi olla liian kallis. 23.6.2021

Aamulehti

mp.2

Kun oppilaita on normaalia vähemmän, erityistä tukea tarvitseva lapsi sai enemmän tukea – Nykyresurssein inkluisio ei toteudu. 22.8.2020

mp.3

Erityislapsen äiti: Kunnan tulee kannatella perheitä ja vanhempien työkykyä. 24.4.2021

Lapin Kansa

mp.4

Reissuäiti: Kouluun tarvitaan lisää liivijengiä. 3.6.2017

art.2

”Minulle on soitettu koululta kesken työpäivän, että tule hakemaan tämä lapsi, emme me pärjää tämän kanssa”. 20.8.2021

Ilkka-Pohjalainen

art.3

Osaishi ratkaista matikan tehtävän, mutta ei aina ymmärrä sanallista kysymystä – Casper on malliesimerkki koulunkäynninohjaajien tärkeydestä luokassa. 27.3.2021

Karjalainen

art.4

Lähes joka neljäs joensuulaiskoululainen tarvitsee tehostettua tai erityistä tukea, luokanopettajat kokevat riittämättömyyttä ja pelkäävät säästöjä: ”Lapset tulivat luokkiin, ja ovi meni kiinni”. 12.2.2020