



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

ORAVAINEN, MIIA

INKLUUSIO KOULUMAAILMASSA:  
Nykytilanne ja kuinka siihen on päädytty

Kasvatuspsykologian kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Kasvatustieteiden koulutus

2016



Kasvatuspsykologian koulutus		Tekijä <b>Oravainen Miia</b>	
Työn nimi Inklusio koulumaailmassa: nykytilanne ja kuinka siihen on päädytty			
Pääaine Kasvatuspsykologia	Työn laji Kandidaatintyö	Aika kesäkuu 2016	Sivumäärä 41 + liite
Tiivistelmä			
<p>Kandidaatintutkielmassani tarkastelen inklusion tilannetta nykyajan koulumaailmassa erityisesti yleis- ja erityisopetuksen näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni ovat, kuinka inklusioajattelun nykytilanteeseen on päädytty, millainen nykytilanne on sekä millaisia hyötyjä ja haasteita inklusioon liittyy. Työssäni on sekä kirjallisuuskatsaus että empiirinen osio, ja teoreettisena viitekehystenä on useita eri teoksia sekä Suomesta että muualta maailmasta.</p> <p>Aineistosta selvisi, että inklusioajatteluun on päädytty muun muassa ihmisoikeuksien ja tasa-arvoisuuden pyrkimisen myötä. Esimerkiksi YK ja Unesco ovat ottaneet kantaa vammaisten ihmisten puolesta. Oppilaiden jaottelu yleis- ja erityisopetukseen on koettu erillistäväksi, eikä ole myöskään selvin empiirisiin perusteisiin todettu, että erillinen erityisopetus olisi tehokkaampaa kuin integroidut olosuhteet. Koulutusta on ryhdytty 1960-luvulta lähtien kehittämään tasa-arvoisemmaksi kaikille yhteisen koulun muodossa, jossa erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat opiskelisivat yhdessä koko koulun oppilaiden kanssa erityisopetukseen sijoittumisen sijaan. Ensin yhteisestä koulusta on käytetty käsitettä integraatio, mutta koska sen perusteella lähtökohtaisesti oppilaan on mukauduttava opetukseen sopivaksi, on 1990-luvulta lähtien ryhdytty käyttämään käsitettä inklusio. Inklusion mukaan kaikki kuuluvat lähtökohtaisesti samaan kouluun, eikä näin ollen ketään pidetä ”poikkeavana” yksilönä, jonka pitäisi mukautua yhteisöön sopivaksi. Aineistoista kävi ilmi, että onnistuttuaan inklusio voisi edistää esimerkiksi sosiaalisia taitoja ja erilaisuuden kunnioittamista erilaisten oppilaiden välillä. Haastavaksi inklusion toteuttamisessa voivat käydä muun muassa kielteiset asenteet, resurssien riittämättömyys ja oppilaiden asemaan asettuminen.</p> <p>Sekä kirjallisuuskatsauksesta että empiirisestä aineistosta selvisi, että inklusion kansainvälinen kehitys on ollut nopeampaa kuin kehitys Suomessa. Suomessa käytetään yhä sekä integraation että inklusion käsitteitä, ja integraatio kuvaa tämänhetkistä käytännön tilannetta paremmin kuin inklusio. Empiirisen tutkimuksen otanta oli melko pieni (N=6), joten se ei riitä kuvaamaan koko Suomen laajuista tilannetta kovin kattavasti. Inklusioperiaatteiden mukainen kehitys on kuitenkin mainittu vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa – voitaneen siis sanoa, että inklusiota kohti ollaan Suomessakin pyrkimässä.</p>			
Asiasanat inklusio, integraatio, erityisopetus, kolmiportainen tuki, peruskoulu			

# SISÄLLYS

<b>JOHDANTO</b> .....	1
<b>1 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ</b> .....	3
<b>1.1 Integraatio</b> .....	3
<b>1.2 Inklusio</b> .....	4
<b>2 INKLUSIOAJATTELUUN JOHTANEET KEHITYSLINJAT</b> .....	6
<b>2.1 Erillisen erityisopetuksen tehokkuuden epäily</b> .....	7
<b>2.2 Mainstreaming, vähiten rajoittavan ympäristön periaate ja normalisaatio</b> .....	9
<b>2.3 Integraation kautta inklusioon</b> .....	10
<b>3 INKLUSION NYKYTILANNE</b> .....	12
<b>3.1 Kolmiportaisen tuen malli</b> .....	13
<b>3.2 Inklusion edellytykset</b> .....	15
<b>4 INKLUSION HYÖDYT</b> .....	18
<b>5 INKLUSION HAASTEET</b> .....	20
<b>5.1 Inklusioajattelun realistista tarkastelua ja kritiikkiä</b> .....	20
<b>5.2 Asenteet</b> .....	21
<b>6 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	24
<b>7 TULOKSET</b> .....	25
<b>7.1 Millaiset historialliset kehityslinjat ovat johtaneet inklusion nykytilanteeseen?</b> .....	26
<b>7.2 Mikä on inklusion tilanne nykyään koulumaailmassa erityis- ja yleisopetuksen näkökulmasta?</b> .....	27
<b>7.2.1 Inklusion tunteminen</b> .....	27
<b>7.2.2 Inklusio käytännössä</b> .....	28
<b>7.3 Millaisia hyötyjä ja haasteita inklusioon liittyy?</b> .....	31
<b>7.3.1 Hyödyt</b> .....	31
<b>7.3.2 Haasteet</b> .....	32
<b>8 POHDINTA</b> .....	35
<b>LÄHTEET</b> .....	39
<b>LIITE</b>	



## JOHDANTO

Erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhdetta on mietitty 1970-luvulta lähtien. Kysymykseksi on noussut, onko tehokasta, jos erityisopetus järjestetään yleisopetuksesta erillisenä opetusmuotona esimerkiksi erityiskoulussa tai laitoksessa, kuten on tehty aiemmin. Opetuksen ja koulujärjestelmän kahtiajaon on havaittu aiheuttavan eristyneisyyden tunnetta ja oppilaiden epätasa-arvoistumista. Erillisten opetusympäristöjen sijaan on alettu ottaa tavoitteeksi yhteinen koulu, joka tarjoaisi samanveroiset oppimis- ja opiskelumahdollisuudet kaikenlaisille oppijoille ja jossa kaikki oppilaat olisivat tekemisissä keskenään. 1980-luvulta lähtien tavoite on omaksuttu valtiotasolla monen maan virallisessa ohjelmassa, sekä useissa YK:n lausunnoissa. (Moberg et al., 2015, s. 76.) On myös tutkitusti havaittu, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavuttavat hyviä tuloksia ollessaan tuetusti mukana yleisopetuksessa (Peterson & Hittie, 2003, s. 30).

Ilmiötä on kutsuttu ensin integraatioksi ja nykyään yhä enenevässä määrin inkluusioksi (Thomas & Vaughan, 2004, s. 89). Inkluusioajattelu ei rajaudu pelkästään erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin, vaan koskee kaikkia erilaisia oppijoita, joiden tulee kuulua koulutuksen piiriin muun muassa etnisestä taustasta, uskonnosta, sukupuolesta ja iästä riippumatta. (UNESCO, 2001; viitattu lähteessä Ainscow, Booth & Dyson, 2006, s. 2.) Inkluusion ihanteellinen tavoite siis on, että esimerkiksi maahanmuuttajat, erityistä tukea tarvitsevat ja muut oppilaat voisivat kaikki käydä koulua samassa perusopetuksessa. Tässä kandidaatintutkielmassani kuitenkin keskityn inkluusioajatteluun erityisesti yleis- ja erityisopetuksen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaiset historialliset kehityslinjat ovat johtaneet inkluusion nykytilanteeseen?
2. Mikä on inkluusion tilanne nykyään koulumaailmassa erityis- ja yleisopetuksen näkökulmasta?
3. Millaisia hyötyjä ja haasteita inkluusioon liittyy?

Työhön sisältyy kaksi osiota. Ensimmäinen on kirjallisuuskatsaus, ja teoreettisena viitekehystenä työssäni on sekä suomalaisia että kansainvälisiä tutkimuksia ja teoksia eri vuosilta. Perehdyn inkluusion tilanteeseen etenkin Suomen sisällä, mutta myös

kansainvälisen kehityksen ja nykytilanteen otan huomioon. Useisiin eri lähteisiin päädyin siksi, että saisin mahdollisimman laajan kuvan aiheesta. Selvittääkseni inklusion ajankohtaista käytännön tilannetta sisällytin työhöni toisena osiona oman empiirisen tutkimuksen, johon vastasi kuusi kasvatuksen ja opetuksen kanssa tekemisissä olevaa henkilöä.

Kirjallisuuskatsauksen alussa selvitän, mitä käsitteet *integraatio* ja *inkluisio* tarkoittavat. Käsitteiden määrittelyn jälkeen tarkastelen inklusioajattelun historiallisia kehityslinjoja, jotta voidaan ymmärtää nykytilannetta ja sitä, miten siihen on päädytty. Kehityslinjojen ohessa selvitän myös, millaisia eroja integraation ja inklusion käsitteiden välillä on ja miksi on alettu puhua inklusiosta integraation sijaan. Historiallisen kehityksen tarkastelun jälkeen käsittelen inklusioajattelun nykytilannetta sekä otan esille inklusion edellytyksiä. Sen jälkeen käsittelen sekä inklusion toteutumisesta mahdollisesti koituvia hyötyjä, että inklusioon sisältyviä haasteita. Haasteiden ohessa tarkastelen hieman inklusioajatteluun kohdistunutta kritiikkiä.

Lähdeaineistosta kävi ilmi, että monia inklusioon ja integraatioon liittyviä tutkimuksia on tehty. Etenkin kansainvälisissä lähteissä (Peterson & Hittie, 2003) mainittiin monia tutkimuksia inklusion käytännöstä ja hyödyistä. Suomalaisista tutkimuksista voi mainita esimerkiksi Kuorelahden ja Vehkakosken (2009) tutkimuksen, jossa on tutkittu muun muassa inklusioon kohdistuvia asenteita. Aiemmista opinnäytteistä on esimerkkinä Lakkalan (2008) väitöskirja *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Konkreettista ohjeistusta käytäntöön voi saada suomenkielisestä Kokon ja Pietiläisen (2005) toimittamasta teoksesta *Koulu ja inkluisio: työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*, jonka alkuperäisteos on Boothin ja Ainscowin (2002) *Index for Inclusion, Developing Learning and Participation in Schools*.

Innon tämän työn tekemiseen sain erityispedagogiikan opinnoista ja erityisluokassa avustajana toimimisesta. Mielestäni erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välillä on ainakin ajoittain ja paikoittain nähtävissä eräänlainen ”kuilu”, ja minua alkoi kiinnostaa, kuinka tätä kuilua voisi vähitellen hävittää.

# 1 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

Seuraavissa luvuissa määrittelen ensiksi integraatiota ja sitten inklusiota ilmiönä ja käsitteenä. Käsitteiden välille on tehtävä ero, sillä paradigmat niiden taustalla ovat erilaiset: integraatio korostaa kuntoutusparadigmaa, kun taas inklusion taustalla on tukiparadigma, jonka mukaan on kansalaisoikeus kuulua mukaan samaan yhteiskuntaan muiden kanssa. (Saloviita, 2006, s. 340.)

## 1.1 Integraatio

*Integraatio* alkoi edetä koulumaailmassa 1960-luvulla. Sen tarkoituksena oli poistaa erillisten erityiskoulujen ja yleisopetuksen välisiä eroja ja erityisoppilaiden kokemaa syrjintää ja eristäytymistä. Integraation tehtävänä oli ”sulauttaa erityisoppilaita yleisopetukseen”. (Lakkala, 2008, s. 21.) Integraatio siis tähtäsi siihen, että erityisoppilaat siirretään ja sopeutetaan yleisopetuksen luokalle samaan luokkaan kuin muutkin.

Moberg erottelee integraation neljään eri osaan, jotka ovat *fyysinen integraatio*, *toiminnallinen integraatio*, *sosiaalinen integraatio* ja *yhteiskunnallinen integraatio*. Tavoite on, että edellisen tason onnistuessa seuraava mahdollistuu. *Fyysisessä integraatiossa* kaikki oppilaat ovat samassa fyysisessä tilassa. Jotta erityisoppilaiden ja yleisoppilaiden välille tulisi suvaitsevaisuutta ja yhteistyötä, on hyvä toteuttaa myös toiminnallista integraatiota eli oppilaiden toimimista yhdessä. Toiminnallisen integraation jälkeen mahdollistuu sosiaalinen integraatio, jossa oppilailla on myönteisiä sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta toistensa kanssa. Sosiaalinen integraatio onkin tavoiteltu integraation taso kouluiässä. (Moberg, 1984, s. 12-13; Moberg, 2002, s. 38-39.)

Sosiaalisen integraation jälkeen mahdollistuu yhteiskunnallinen integraatio, joka on päätavoite aikuisuudessa. Siinä ”poikkeavalla” yksilöllä on samanlaiset oikeudet ja velvollisuudet kuin muillakin yksilöillä yhteiskunnallisella tasolla (Moberg, 1984, s. 12-13; Moberg, 2002, s. 39). Siinä missä sosiaalinen integraatio poistaa segregatiota koulumaailmassa, tekee yhteiskunnallinen integraatio sitä yhteiskunnallisella tasolla esimerkiksi työelämässä ja yleisissä palveluissa.

Boothin (1983) mukaan integraatio on ”vammaisten lasten tuomista erillisistä erityiskouluista tavallisiin kouluihin”. Hänen mukaansa usein erityisopetukseen päätyy lapsia siksi, ettei yleisopetuksessa ole huomioitu erilaisuutta riittävästi esimerkiksi opetussuunnitelmassa. Erityisopetuksen tarjoamisen ei tule vaatia erillisiä tiloja ellei eristäminen samanlaisten lasten ryhmiin ole juuri näiden oppilaiden opettamiselle välttämätöntä. Booth kuitenkin muistuttaa, ettei integraatio koske vain vammaisia, vaan myös kaikkia muita oppilaita joiden tarpeisiin koulut eivät vielä vastaa. (viitattu lähteessä Thomas & Vaughan, 2004, s. 59.)

## 1.2 Inklusio

Saloviidan mukaan inklusiiossa siirryttäisiin yleis- ja erityisopetukseen jakamisesta entistä enemmän kohtaamaan jokainen oppilas yksilöllisesti (Saloviita, 2006, s. 340). Kun integraatiossa otettiin erityisoppilas mukaan yleisopetuksen luokkaan, inklusiiossa taas lähdetään siitä että kaikki kuuluvat jo samaan ympäristöön. Ihanteellisessa inklusiota toteuttavassa koulussa on olemassa vain *perusopetus*, ei erikseen yleis- ja erityisopetusta. (Ainscow, 2007, s. 147; Naukkarinen, 2003, s. 11-13; Moberg, 2002, s. 37-44; Väyrynen, 2001, s. 18-26.) Tällöin kaikki oppilaat ovat perusopetuksen oppilaita, eikä ketään leimata ”erityisoppilaaksi”. Inklusiiviseen kouluun kuuluvat kaikki kyvyistä ja kyvyttömyydestä, kulttuurista sekä sosioekonomisesta taustasta riippumatta (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1997, s. 3; Peterson & Hittie, 2003, s. 42).

Vaikka inklusiiossa pyritään tasavertaisuuteen, tavoitteena ei ole pitää oppilaita täysin samanlaisina yksilöinä, jotka vaativat samanlaista opetusta. Sen sijaan yksilöllisyyden huomiointi on inklusiiossa tärkeää (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 71–72). On ymmärretty, ettei yhteisen koulun tasa-arvokäsite tarkoita kaikille samanlaisen universaalien sivistyksen jakamista, vaan sitä, että jokainen sai opetusta omien edellytystensä, valmiuksiensa ja odotustensa mukaisesti (Ahonen, 2003). Ihanteena on myös, että kaikki oppilaat tiedostetaan ja kaikki tukevat toinen toistaan. (Stainback, Stainback, East & Sapon-Shevin, 1997, s. 362.) Kuten Murto on todennut, ”inklusiio on monimuotoinen yhteisö, jossa kaikki, erilaiset, vammaiset ja ei-vammaiset yksilöt toimivat ja opiskelevat yhdessä” (Murto, 1999, s. 32). Tavoitteena on lähikouluperiaate, jonka mukaan jokaisen oppilaan koulunkäynti tapahtuu lähikoulussa ikätovereiden kanssa oppilaan omien taitojen, edellytysten ja tarpeiden



mukaan. Lähikouluperiaatteen mukaan siis myös aiemmin erillistä erityisopetusta käyneellä on oikeus käydä samaa koulua, jota kävisi myös ilman poikkeavuuttaan. Tällöin ei erityisoppilaankaan tarvitse kuntoutua tai sopeutua yhteisöön, johon muutenkin kuuluisi. (Ihatsu et al., 1999, s. 15.)

Inklusioajattelun mukaan jokainen oppilas pääsee osallistumaan ryhmänsä ja koulunsa toimintaan täysivaltaisesti (Ihatsu et al., 1999, s. 14). Peterson ja Hittie (2003) pitävät tärkeänä, ettei oppilaita luokitella inklusiossa ryhmiin heidän kykyjensä mukaan: luokassa ei tulisi pystyä havaitsemaan, että joku oppilas on ”korkeammalla” tai ”matalammalla” tasolla kuin toinen oppilas. Sen sijaan ryhmiä voisi tehdä esimerkiksi tehtävien tai kiinnostuksen kohteiden mukaan. (Peterson & Hittie, 2003, s. 44.) Lisäksi inklusiivisessa koulussa opetus tapahtuu kaikkien, ei vain enemmistön, ehdoilla. Täten esimerkiksi tukipalvelut tuodaan oppilaan luokse tämän lähikouluun ja käytetään henkilökohtaisia opetussuunnitelmia ja -ohjelmia. Sen sijaan, että oppilaan täytyisi kuntoutua yleisopetukseen sopivaksi, koulun henkilökunnan tulee yhdessä muiden kasvatustyöhön osallistuvien kanssa kohdata erilaisten oppilaiden edellytykset ja tarpeet sekä järjestää opetus niiden mukaan (Ihatsu et al., 1999, s. 15). Inklusiossa tähdätään alusta alkaen ottamaan erilaisuus huomioon opetuksen suunnittelussa eikä ajatella, että jokainen erilainen oppilas tuo aina mukanaan uuden haasteen (Peterson & Hittie, 2003, s. 46). Inklusio voi toteutua koulun lisäksi myös muilla elämän osa-alueilla, esimerkiksi harrastuksissa, työssä ja vapaa-ajalla (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 64).

## 2 INKLUUSIOAJATTELUUN JOHTANEET KEHITYSLINJAT

Olemme huomanneet, että integraation ja etenkin inklusion käsitteiden käyttäminen sekä kaikille yhteisen koulun tavoittelu ovat lisääntyneet koulujärjestelmässämme. Havainto herättää pohtimaan, kuinka tähän tilanteeseen on päädytty. Mitkä ovat ne tekijät, jotka ovat johtaneet kaikille yhteisen koulun tavoitteluun?

Kivirauma on jakanut erityisopetuksen historialliset kehitysvaiheet kolmeen jaksoon, jotka ovat *1800-luvun lopun aistivammalaitosten aika*, *1900-luvun alun erityiskoulujen ja -luokkien aika* ja *1940-luvulta lähtenyt osa-aikaisen erityisopetuksen aika* (Kivirauma, 2002, s. 24). Erityisopetuksen järjestäminen on alkanut aistivammaisten opetuksesta, kuurojen- ja sokeainkoulusta. Sittemmin oppivelvollisuuslain myötä erityisopetus on laajentunut koskemaan myös fyysisesti vammaisia, käytöshäiriöisiä ja älyllisessä kehityksessä jäljessä olevia oppilaita. Siitä erityisopetuksen palvelujen kehittäminen on edennyt vielä lievemmin vammautuneiden, esimerkiksi puhe- ja lukuongelmaisten oppilaiden opetukseen. (Kivirauma, 2002, s. 24-31.)

1960-luvulla kouluhallitus ja erityisopettajien ammattijärjestö keskustelivat osa-aikaisesta ja luokkamuotoisesta erityisopetuksesta, ja mielipiteitä ilmeni sekä puolesta että vastaan. Erilliset erityisluokat oli koettu syrjiviksi ja eristäviksi, ja eristävien kokemusten poistamiseksi kehiteltiin osa-aikainen erityisopetus. Väittelyn seurauksena osa-aikainen erityisopetus vakiintui koulujärjestelmään. (Kivirauma, 2002, s. 30-31.) Mobergin (2002) mukaan 1960-luvulla erityisopetus oli vielä vahvasti järjestetty erillään yleisopetuksesta, kun taas jo 1970- ja 1980-luvuilla integraatio alkoi tehdä tuloaan fyysisen integraation muodossa. Opetuksessa oli näkyvissä myös vähiten rajoittavan ympäristön periaate. (Moberg, 2002, s. 44.) Yhdysvalloissa taas julkaistiin vuonna 1975 myöhemmin 1990-luvulla nimeä vaihtanut IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*), joka ohjeisti erityisopetuksen järjestämisestä ja pyrki siihen, että kaikki oppilaat saisivat käydä koulua vähiten rajoittavassa ympäristössään (Peterson & Hittie, 2003, s. 30).

Integraatio ja inklusio liittyvät tiiviisti ihmisoikeuksiin ja tasa-arvoon. YK on säätänyt vammaisten oikeuksia ja yhdenvertaisuutta koskevia yleisiä linjauksia ja ohjeita (*The Standard Rules*) vuosina 1993 ja 2014. YK linjaa vammaisten ihmisten oikeuksien

julistuksessaan, että koulutusjärjestelyt ja oppimisympäristöt tulee kehittää niin, että ne ovat samalla tavalla ja yhdenvertaisesti kaikkien saatavilla (viitattu lähteissä Moberg et al., 2015; Murto, 1999, s. 32). Yleisohjeissa käsitellään kaiken ikäisten vammaisten mahdollisuuksien yhdenvertaistamista eli ”kehitystä, jonka avulla yhteiskunnan ja ympäristön erilaiset järjestelmät saatetaan kaikkien ja erityisesti vammaisten henkilöiden ulottuville” (Ihatsu et al., 1999, s. 13). Myös Salamancan julistus vuonna 1994 on vaikuttanut vammaisten olosuhteiden ja koulunkäyntiolosuhteiden tietoiseen parantamiseen (Peterson & Hittie, 2003, s. 27). Salamancan julistuksen allekirjoitti 92 hallituksen ja 25 kansainvälisen järjestön edustajaa. Jo tuossa 1994 julkistetussa julkilausumassa mainittiin, että yhteiset, inkluusiiviset, koulut ovat ”tehokkain keino kamppailla syrjiviä ja suvaitsemattomia asenteita vastaan ja luoda tilalle suvaitsevainen yhteiskunta sekä toteuttaa kasvatusta kaikille”. (UNESCO, 1994; viitattu lähteissä Ihatsu et al., 1999, s. 13; Thomas & Vaughan, 2004, s. 128–129.)

Ennen erityistä tukea tarvitsevat saatiin vain lykätä koulutusjärjestelmän ulkopuolelle. Mobergin sanoin erityisopetus oli ikään kuin ”varaventiili”, johon päänvaivaa aiheuttavat oppilaat voitiin laittaa, jotta yleisopetus saatiin toimimaan sulavammin. (Moberg, 2002, s. 35.) Nykyään kuitenkin poikkeavuutta on alettu ymmärtää, mikä on vauhdittanut kaikille yhteisen koulun järjestämistä (Moberg et al., 2015, s. 77). Poikkeavuuteen suhtaudutaan eri tavalla kuin esimerkiksi vuonna 1935, jolloin sterilisaatiolain mukaan vammaisia tuli steriloida (Pohtila, 2001, s. 3).

## **2.1 Erillisen erityisopetuksen tehokkuuden epäily**

Erityisluokkien tehokkuutta alettiin epäillä 1950-luvulla. Johnsonin vuonna 1962 tekemä kooste erityisluokkien tutkimustuloksista herätti ihmisiä epäilemään erillisen erityisopetuksen tehokkuutta, ja edelleen Dunnin katsaus vuonna 1968 sai keskustelun lisääntymään ja alettiin todella uudelleenarvioida erityisopetusta. Dunnin mukaan ei ollut riittävästi tutkimustietoa siitä, että kehitysvammaiset oppilaat olisivat menestyneet paremmin erityisluokissa kuin vastaavat oppilaat yleisopetuksen luokissa. Dunn korosti, että myös yleisopetuksessa voidaan antaa tehokasta opetusta kehitysvammaisille. Monesti on todettu, että oikeita menetelmiä käyttämällä erityistä tukea tarvitsevat etenevät paremmin integroiduissa kuin erillisissä kouluissa. (viitattu lähteissä Moberg et al., 2015, s. 77-78; Thomas & Vaughan, 2004, s. 35.) Myöskään CSIE:n mukaan erillisen erityisopetuksen

hyödyllisyyttä ei ole juurikaan havaittu (CSIE, 2003; viitattu lähteessä Thomas & Vaughan, 2004, s. 110.)

Yksi erillisen erityisopetuksen ongelma on Dunnin (1968) mukaan leimaantuminen. Oppilaat voidaan lähettää psykologille, joka ottaa selvää mikä oppilaassa on ”vikana” ja luokittelee tämän erityisopetukseen sopivaksi. Oppilaan diagnosoiminen ja leimaaminen tietynlaiseksi voi vaikuttaa opettajan oletuksiin oppilaan menestymismahdollisuuksista ja tätä myötä myös siihen, kuinka opettaja panostaa oppilaan opetukseen. Dunn mainitsee Rosenthalin ja Jacobsonin (1966) tutkimuksen, jossa tehtiin johtopäätös että oppilaalle asetettu ”leima” vaikuttaa opettajan odotuksiin lapsesta. Tutkimuksessa opettajille kerrottiin osan oppilaista olevan erityisen hyviä oppijoita, jotka osoittaisivat erityisen hyvää suoriutumista kouluvuoden aikana. Yleisesti ottaen nämä hyväiksi oppijoiksi leimatut oppilaat myös todella pärjäisivät muita oppilaita paremmin. (Dunn, 1968; viitattu lähteessä Thomas & Vaughan, 2004, s. 37.) Tämä voi johtua siitä, että opettajat panostivat enemmän tietyn oppilaan opettamiseen, kun heille oli kerrottu tällä olevan hyvät mahdollisuudet menestyä.

Oppilaalle voi olla negatiivisia seurauksia ”poikkeavaksi” ja ”erilliseen erityisopetukseen sopivaksi” leimaamisesta. Minäkuva voi heikentyä, jos hänet erotetaan muista asuinalueensa lapsista tai jos hän joutuu poistumaan yleisopetuksen luokasta esimerkiksi erilliseen erityisopetukseen tai terapiaan. Tämä on Dunnin mukaan todettu myös tutkimuksissa: Meyerowitzin (1965) tutkimuksessa ”henkisesti jälkeenjääneiden” kielteiset ajatukset itsestään lisääntyivät yhden erityisluokassa vietetyn vuoden jälkeen. Dunnin mukaan tutkimustulokset osoittavat, että erilliseen erityisopetukseen siirtäminen on yhteydessä oppilaiden alemmuudentunteeseen ja hyväksymisongelmiin. (Dunn, 1968; viitattu lähteessä Thomas & Vaughan, 2004, s. 37.) Myös Peterson ja Hittie (2003) toteavat, että erilaisuuden lisääntymisen myötä vanhanaikaiset mallit oppilaiden erottamisesta nähtiin yhä enemmän alistaviksi ja toteutuskelvottomiksi. Myöskään heidän mukaansa erottamiselle ei ole nähty olevan empiirisiä perusteita, eikä erillinen erityisluokka välttämättä tarkoita parempia oppimistuloksia. (Peterson & Hittie, 2003, s. 27, 32-33.)

Lisäksi erillisen erityisopetuksen on nähty olevan yhteydessä muun muassa matalalle asetettuihin tavoitteisiin oppilailla, huonompiin odotuksiin opettajalla, suuriin poissaoloihin, heikkoon valmentumiseen aikuiselämää varten sekä köyhtyneisiin sosiaalisiin kokemuksiin ja kykyihin. Erillistämisestä on aiheutunut oppilaille esimerkiksi masennusta,

itsenäisyyden ja itsetunnon puutetta, kiusaamista, syrjäytymistä ja rajoittuneempia sosiaalisia suhteita. Erilliset erityiskoulut myös vähentävät yleisopetuksen koulujen kykyjä kohdata erilaisuus ja sisällyttää kaikenlaiset oppijat joukkoonsa. (CSIE, 2003; viitattu lähteessä Thomas & Vaughan, 2004, s. 111.)

## **2.2 Mainstreaming, vähiten rajoittavan ympäristön periaate ja normalisaatio**

Erityisopetuksessa on nähty käytettävän myös termiä *mainstreaming*. Tämä termi juontaa juurensa Yhdysvalloista, josta se kantautui myös Suomeen 1960-luvun osa-aikaisen erityisopetuksen kehittämisen myötä. Mainstreaming sisältää jo hieman ajatusta siitä, että myös erityisoppilaat voisivat käydä koulua ”valtavirran” kanssa. Mainstreaming-käsitteeseen kuuluu *Least Restrictive Environment (LRE)*, eli *oppimista vähiten rajoittavan ympäristön periaate*. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan opetus pyritään järjestämään mahdollisimman normaalissa ja luonnollisessa ympäristössä ilman poikkeavuudesta aiheutuvia rajoitteita. Myös yksilöllinen opetusohjelma, *The Individual Educational Plan (IEP)*, vaadittiin opetukseen mainstreaming-käsitteen yleistyessä. (Lakkala, 2008, s. 21.)

Mainstreaming ja vähiten rajoittavan ympäristön periaate ovat kuitenkin saaneet osakseen kritiikkiä. On kritisoitu sitä, että mainstreaming-käsityksen mukaan erityisoppilaan täytyy ensin näyttää valmiutensa, jotta nähdään voiko hän siirtyä tavalliseen kouluun tai muuhun oppimisympäristöön. Hänet täytyy siis ensin *hyväksyä* esimerkiksi omaan lähikouluunsa, vaikka harvalta yleisopetuksen lapselta tällaista vaaditaan. Tämä järjestely luo paradoksaalisesti segregointia eli erillistämistä, vaikka mainstreamingin ja vähiten rajoittavan ympäristön periaatteen tarkoitus oli juuri vähentää oppilaiden välille syntyvää erottelua. Myös normalisaation periaate on näkynyt erityisopetuksen kehityksessä. Sen tavoitteena on tuoda muista poikkeavan yksilön tarvitsemat palvelut tämän lähelle siten, että tämä voi elää niiden avulla mahdollisimman normaalia elämää niin kuin eläisi ilman poikkeavaa ominaisuuttaan. (Ihatsu et al., 1999, s. 15; Ikonen, Juvonen & Ojala, 2002, s. 17.)

### 2.3 Integraation kautta inklusioon

Inklusiivisen ajattelun kehittyminen on ollut hyvin hidasta, vaikka sitä on puollettu ihmisoikeuksilla, tasa-arvolla ja solidaarisuudella. Vaikka inklusion kehittäminen alkoi jo 1990-luvulla, oli se silloin jumissa lähinnä fyysisen integraation kaltaisessa tilassa. Ihatsu ja muut toteavat, että 1990-luvulla erillinen erityisopetus kasvoi, vaikka tavoite oli siirtyä yhä enemmän inklusiomalliseen ajatteluun ja käytännön toteutuksiin. Fyysisen integraation myötä oppilaiden lukumäärä kasvoi varsinkin niin sanotuilla integroiduilla erityisluokilla. (Ihatsu et al., 1999, s. 22.)

Poikkeavia oppilaita saatettiin sijoittaa samalle luokalle muiden kanssa, mutta edelleen termit ”erityisopetus” ja ”yleisopetus” sekä niiden kahtiajako olivat olemassa. Fyysinen integraatio ei poistanut segregatiota oppilaiden väliltä. Oppilaat saattoivat fyysisesti olla samassa luokassa, mutta toiminnallinen ja sitä myöten sosiaalinen integraatio eivät välttämättä toteutuneet: oppilas saattoi olla muista erotettu esimerkiksi omien tehtävien ja avustajan myötä. Vielä tällöin oli myös lähtökohtana, että ”ongelmaista” oppilasta tuli muuttaa, jotta tämä pärjäisi yhteiskunnassa. 1990-luvulla käsitykset alkoivat kuitenkin muuttua: siinä missä ennen ongelman aiheuttajana ja muutosta vaativana nähtiin oppilas, nyt otettiin huomioon myös oppimisympäristö ja vuorovaikutus. (Lakkala, 2008, s. 22; Moberg, 2002, s. 40-42, 44; Hautamäki ym. 2001, s. 192-193.)

Integraation ja inklusion käsitteiden välillä on eroja, joiden tarkastelun avulla selviää miksi on siirrytty käyttämään lähinnä jälkimmäistä. Inklusiivinen ajattelutapa on integraatiota enemmän lähtenyt miettimään juuri ympäristön merkitystä - oppilaan ominaisuudet huomioon ottaen mietitään, kuinka oppimisympäristö voisi vastata oppilaan tarpeisiin. Integraation käsite korostaa yksilöä ongelman lähteenä: taustalla näkyy kuntoutusparadigma, jonka mukaan oppilaan täytyy sopeutua ja kuntoutua ”normaaliyhteisöön sopivaksi”, jotta voisi integroitua normaaliin yhteiskuntaan. Ajattelussa vallitsee käsitys, jonka mukaan ammatillisella on oikeus päättää erityistä tukea tarvitsevan ihmisen elämästä. Inklusiivisen ajattelutavan mukaan yksilön vikojen etsimisen sijaan olisi syytä pohtia, kuinka ympäristöä voisi muokata niin että jokainen voisi siinä viihtyä ilman leimaantumista erilaiseksi, vialliseksi tai syrjityksi. (Naukkarinen, 2003, s. 12; Saloviita, 2006, s. 340.)

Thomasin ja Vaughanin (2004) mukaan vuonna 1988 eräs ryhmä oli huolissaan integraation hitaasta kehityksestä. Ryhmään kuului kirjailijoita, kasvatusalan työntekijöitä, vammaisia aikuisia ja vanhempia. Pohdiskelun jälkeen ryhmä tuli siihen tulokseen, että erityistä tukea tarvitsevien lasten ja aikuisten sisällyttämistä valtaväestöön kuvaisi paremmin käsite inklusio. Siitä inklusion käsite eteni nopeasti käytettäväksi laajemmin USA:ssa ja Kanadassa, ja muutaman vuoden päästä myös Iso-Britanniassa ja muualla. (Thomas & Vaughan, 2004, s. 89.) Saloviidan mukaan Stainback ja Stainback (1984) ovat taas todenneet, että inklusion käsite on peräisin yhdysvaltalaisesta vammais- ja asiantuntijaliikkeestä, TASH:ista (*The Association for the Severely Handicapped*). Vähitellen inklusion käsitteellä on alettu kuvata koulua, ”joka vastaanottaa ja hyväksyy kaikki oppilaat vammaisuuden asteesta riippumatta”. (viitattu lähteessä Saloviita, 2006, s. 339.)

Integraation käsite on hieman menettänyt merkitystään ajan kuluessa, sillä sen alle on voinut piiloutua, vaikkei välttämättä todellista integraatiota olisi edes tapahtunut. Lisäksi integraatio on jakautunut moniksi erilaisiksi toteutusmuodoiksi. Ongelmaksi on muodostunut juuri integraation näennäisyys - esimerkiksi fyysinen integraatio voi näennäisesti vaikuttaa onnistuneelta integraatiolta tai inklusiolta. Myös koulutuksellisen integraation puuttumista on kritisoitu: integraation ja normalisaatioperiaatteen käsitteiden alle piiloutuminen voi mahdollistaa sen, että oppilaita voidaan kustannustehokkaasti vain siirtää yleisopetuksen puolelle kuitenkin heihin sen kummemmin koulutuksellista huomiota kiinnittämättä. (Ihatsu et al., 1999, s. 12, 15–16.) Käsitteiden käyttämisessä on myös ollut sekavuutta ja niitä on käytetty sekaisin. Esimerkiksi työni lähdeaineistossa puhutaan välillä integraatiosta, vaikka ajatus muistuttaisi enemmän inklusiota (Moberg, 2015).

### 3 INKLUUSION NYKYTILANNE

1990-luvulla inklusiivinen ajattelutapa siis alkoi kehittyä, ja sen toteuttamiseen on lähdetty pyrkimään yhä enemmän. Tässä luvussa käsittelen inklusion nykytilannetta.

Peterson ja Hittie toteavat, että inklusiivisten koulujen kasvua on tapahtunut eri maissa, esimerkiksi Ainscowin (1999) tutkimuksen mukaan Isossa-Britanniassa ja Belgiassa sekä Boothin ja Ainscowin (1998) tutkimuksen mukaan Intiassa. Lisäksi Balbonin, Giulian ja Pedrabissin (2000) tutkimuksen sekä Berriganin (1994) tutkimuksen mukaan inklusion kasvua on tapahtunut Italiassa, jonka Peterson ja Hittie mainitsevat olevan Berriganin mukaan inklusion kärkimaa. (viitattu lähteessä Peterson & Hittie, 2003, s. 27.) Yhdysvalloissa IDEA-ajattelun (*The Individuals with Disabilities Education Act*) mukaan yleisopetuksen luokka on oppilaalle ensisijainen vaihtoehto: luokka suunnitellaan siten että se mahdollistaa kaikkien oppilaiden oppimisen yhdessä yksilölliset tarpeet huomioiden. Esimerkiksi fyysisiä tiloja ja resursseja käytetään siten, että ne vastaisivat mahdollisimman hyvin oppilaiden ja opettajien erilaisiin tarpeisiin. (Peterson & Hittie, 2003, s. 42.)

Suomessa inklusion toteutumisessa on tähän mennessä todettu olevan kuntakohtaisia eroja: 1990-luvun desentralisoinnin myötä kunnilla on ollut itsemääräämisoikeus, ja oikeastaan on ollut kunkin kunnan asia, toteutetaanko integraatiota tai inklusiota kouluissa vai pitäydytäänkö kahtia jakavassa järjestelmässä (Ihatsu et al, 1999, s. 22). Ei ole olemassa lakia, joka velvoittaisi (fyysiseen) integraatioon (Moberg et al, 2015, s. 96). Vuoden 2014 perusopetuksen perussuunnitelmasta käy ilmi, että tällä hetkellä Suomessa on käytössä *kolmiportaisen tuen malli* erityisen tuen tarjoamisesta. Lisäksi perusopetusta todetaan kehitettävän ”inklusioperiaatteiden mukaisesti” ja huolehditaan, että opetus on esteetöntä ja kaikkien saavutettavissa: jokainen oppilas on oikeutettu onnistumaan koulussa ja saamaan hyvää opetusta. Opetussuunnitelmassa linjataan jokaisen oppilaan olevan ”ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on”. Koulujen toiminnassa tavoitellaan yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa, ja lapsia opetetaan tunnistamaan omat oppimistapansa ja käyttämään niitä hyväkseen oppimisessa. (Opetushallitus, 2014, s. 15, 18, 64.) Inklusio-ohjelmaa on Suomessa kokeiltu käytännössä muun muassa Yhdessä kasvamaan –projektissa vuosina 2002-2004 Keski-Palokan koulussa (Booth & Ainscow, 2005).



Saman vuoden opetussuunnitelman mukaan oppilaan tarvitsema tuki annetaan ensisijaisesti tämän omassa opetusryhmässä ja koulussa. Kuitenkin oppilas voidaan myös siirtää erilliseen ryhmään tai kouluun, jos siirron huomataan olevan välttämätöntä oppilaan oman edun kannalta. Oppilashuoltoon osallistuu moniammatillinen työryhmä, johon kuuluu opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen työntekijöitä. Koulun henkilökunnalla on suurin vastuu koko kouluyhteisön toimimisesta ja hyvinvoinnista, ja oppilashuolto on jaetusti kaikkien yhteisössä ja oppilashuollon parissa työskentelevien henkilöiden vastuulla. Kaikki koulun aikuiset osallistuvat kasvatustyöhön riippumatta siitä, mikä heidän työtehtävänsä koulussa on. Yhteistyötä on hyvä tehdä myös huoltajien kanssa, sillä se tukee esimerkiksi oppilaiden tarpeiden huomioimista opetuksessa. 7-9 -luokille on tarjolla joustavaa perusopetusta, jolla pyritään välttämään syrjäytymistä ja perusopetuksen lopettamista kesken. Joustava perusopetus järjestetään kouluissa usein lähi- ja pienryhmäopetuksena, ja oppilas tai huoltaja voi hakea oppilaalle siihen paikkaa. (Opetushallitus, 2014, s. 34, 40, 61, 77.)

### 3.1 Kolmiportaisen tuen malli

Kolmiportaisen tuen mallissa oppilaan tuentarve arvioidaan ja sen perusteella suunnitellaan sopivat opetusmenetelmät, sopiva oppimisympäristö ja mahdolliset tukitoimet. Kolmiportaisen tuen mallia voisi nimittää ”poluksi”, jossa tuki pyritään ensisijaisesti järjestämään ensimmäisellä tasolla, yleisen tuen toimintamuodoilla. Loput kaksi tasoa ovat tehostetun tuki ja erityinen tuki. (Sarlin & Koivula, 2009, s. 28.)

*Yleinen tuki* tarkoittaa tuen järjestämistä oppilaan luonnolliseen oppimisympäristöön, eli omaan luokkaan tai ainakin lähikouluun. Yleinen tuki on suunnattu kaikille oppilaille. Yleisen tuen tukipalveluita ovat esimerkiksi yksilöllinen tuki ja ohjaus, oppimista vaarantavien tekijöiden aikainen tunnistaminen sekä opetuksen eriyttäminen. Oppilaiden opiskelua voidaan myös suunnitella oppimissuunnitelman avulla, mutta sen laatiminen ei ole yleisen tuen tasolla pakollinen. (Sarlin & Koivula, 2009, s. 28.)

Jos yleinen tuki ei riitä, siirrytään *tehostettuun tukeen*. Tehostettu tuki on yleistä tukea tavoitteellisempaa ja yksilöllisempää. Tukitoimet ovat voimakkaammat sekä laadultaan että määrältään. Tehostetun tuen oppilas voi tarvita monia tukikeinoja yhtäaikaaisesti ja oppilaalle tarjotaan tarpeen mukaan säännöllistä osa-aikaista erityisopetusta ja yksilöllisiä oppilashuollon palveluja. Koska tehostetun tuen taso on hyvin suunniteltua ja tavoitteellista,

kuvaan astuvat myös *pedagoginen arvio* ja yksilöllinen *oppimissuunnitelma*. Vastuuopettajalla on tärkein rooli pedagogisen arvion tekemisessä. Hän myös pitkälti päättää, ketä muita asiantuntijoita prosessissa olisi hyvä olla mukana. Yhdessä opettajat ja asiantuntijatiimi harkitsevat oppilaan tuentarvetta ja laativat sen perusteella oppimissuunnitelman. (Sarlin & Koivula, 2009, s. 28.) Opetusryhmän vastuuopettajalla on siis prosessin käynnistämässä merkittävä rooli. Kuitenkin toteuttamisessa on myös muita asiantuntijoita mukana, eikä eteneminen laskeudu vain vastuuopettajan harteille. Oppilaan oppimissuunnitelmaan laitetaan ylös muun muassa oppilaan vahvuudet, erityistarpeet, annettavat tukitoimet ja opiskelun tavoitteet (Sarlin & Koivula, 2009, s. 28).

Kolmas tuen taso on *erityinen tuki*, ja sen käyttöön siirrytään jos tehostettu tuki ei ole riittävää. Erityinen tuki on vielä yksilöllisempää kuin tehostettu tuki ja sen piiriin kuuluvat esimerkiksi vaikeimmin vammaiset sekä oppilaat, joilla on yksilöllisiä oppimääriä ja pidennetty oppivelvollisuus. Erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalla voi olla myös vaikeuksia sopeutua kouluun sosiaalisesti. Yleensä oppilas käy läpi tehostetun tuen tason ennen erityiseen tukeen siirtymistä. Kuitenkin, jos oppilaalla on selkeä tarve erityiseen tukeen lääketieteellisen tai psykologisen arvion mukaan, aloitetaan erityinen tuki heti ilman tehostetun tuen välivaihetta. Erityisen tuen käyttöönottoon tarvitaan *erityisen tuen päätös*, joka tehdään asiantuntijoiden moniammatillisessa yhteistyössä laaditulla *pedagogisella selvityksellä*. Pedagogisessa selvityksessä käy ilmi aiemmin annettu tehostettu tuki, oppilaan vahvuudet, opiskelutilanteissa esiintyneet ongelmat ja opettajien kommentit oppilaan koulussa etenemisestä. Selvityksessä myös arvioidaan, kuinka oppilasta voitaisiin opettaa ja tukea kohti tämän oppimiselle asetettuja tavoitteita. (Sarlin & Koivula, 2009, s. 28-31.)

Erityisen tuen päätös tarkistetaan ja arvioidaan uudelleen toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen kuin oppilas menee seitsemännelle luokalle. Pedagogisen selvityksen ja erityisen tuen päätöksen tekemisen jälkeen erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle laaditaan HOJKS – *henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma*. HOJKSissa otetaan edelleen huomioon tukea tarvitsevan oppilaan tavoitteet ja sen avulla suunnitellaan oppilaalle järjestettävät tukitoimet. Mukana yhteistyössä ovat opetushenkilökunta ja tarvittaessa myös muut asiantuntijat, esimerkiksi lääkäri ja psykologi. Oppilaan etua ajatellaan aina opetusta, opetusmenetelmiä ja -ympäristöä suunniteltaessa. Erityistä tukea voi olla tarjolla esimerkiksi omassa lähikoulussa pienryhmissä muun opetuksen yhteydessä tai erityiskoulussa. (Sarlin & Koivula, 2009, s. 28-31.)

Opetussuunnitelmassa on osviittaa siitä, kuinka oppilaiden tuentarvetta voi arvioida ja millaista tukea kukin voisi tarvita. Yleiset ohjeet ovat tarpeellisia, jotta kuntien välillä olisi mahdollisimman tasa-arvoinen tilanne opetuksen suhteen. Opetussuunnitelman ohjeita sovellettaessa on kuitenkin otettava huomioon oppilaan yksilöllisyys ja tehdä juuri tälle sopiva kokonaisuus tukitoimista. Oppilas saattaa myös siirtyillä esimerkiksi tehostetusta tuesta takaisin kaikille tarkoitettuun yleiseen tukeen ja takaisin. (Sarlin & Koivula, 2009, s. 32.) Kolmiportaisen tuen mallin voi ajatella olevan askel kohti inklusiota, sillä se ei enää niin voimakkaasti luokittele erityistä tukea tarvitsevia oppilaita erilliseksi ryhmäkseen.

### 3.2 Inklusion edellytykset

Kuten aiemmin todettiin, inklusio ei toteudu sormia napauttamalla eikä pelkästään sijoittamalla oppilaat fyysisesti samaan paikkaan (Booth, 1983; viitattu lähteessä Thomas & Vaughan, 2004, s. 59). Sen sijaan inklusion toteutuminen vaatii huolellista suunnittelua, johon kuuluu esimerkiksi jokaisen oppilaan oma HOPS (henkilökohtainen opetussuunnitelma), opetuksen dokumentointi, palaute oppilaille ja opettajille sekä aiemman edistymisen arvioiminen. (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 71–72). Lisäksi on mietittävä, onko inklusio kaikille oppilaille hyvä asia vai onko erillinen ryhmä kuitenkin parempi opetusmuoto joillekin yksilöille (Murto, 1999, s. 33). Inklusion toteutumiselle on myös muita edellytyksiä, joita käsittelemme tässä luvussa.

Inklusiiviseen kouluun pyrkimisen on oltava tavoitteellista ja sitä tavoitellessa on syytä muuttaa perinteisiä käsityksiä opettamisesta ja oppilaista. Opettajien täytyy omistautua kaikille oppilaille niin, että jokainen oppilas tuntee itsensä tervetulleeksi kouluun. Lisäksi koko opetushenkilökunnan tulee asennoitua siten, että *kaikkien* oppilaiden oppiminen on heidän vastuullaan (Evans, 2000, s. 36–37; Peterson & Hittie, 2003, s. 42.) Esimerkiksi yleisopetuksen luokanopettaja ei ajattele, että erityistä tukea tarvitsevat ovat erityisopettajan vastuulla, sillä idea on että kaikki huolehtivat yhdessä kaikista.

Opettajien lisäksi koko koulun laajuinen yhteistyö, koulun ja kodin välinen yhteydenpito sekä hyvä ilmapiiri ovat merkittäviä edellytyksiä inklusion toteutumiselle (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 71–72). Ihatsu et al. mainitsevat Bakerin ja Zigmondin (1995) todenneen, ettei pelkästään muutama vapaaehtoinen inklusioajattelua eteenpäin vievä toimija riitä,

vaan inklusiivisen kasvatuksen on oltava koko koulun yhteinen linjaus. (viitattu lähteessä Ihatsu et al, 1999, s. 17-18.) Esimerkiksi ruokalan työntekijät, vahtimestarit ja kasvatustyön asiantuntijat (muun muassa terapeutit ja psykologit) ovat tärkeä osa koulu yhteisöä (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 71-72; Evans, 2000, s. 37). Olemalla myös vanhempiin yhteydessä voidaan osoittaa, että lapsi on todella tervetullut kouluun ja osaksi sen yhteisöä. Vanhempien näkee usein olevan mukana inklusiivisen koulun arjessa. (Peterson & Hittie, 2003, s. 44–45.)

Yhteistyön ja positiivisen ilmapiirin lisäksi myös yksilöllisyyden huomiointi ja oppilaskeskeisyys on mainittu inklusion edellytyksiksi (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 71–72). Petersonin ja Hittien (2003) esimerkki Thomas Jeffersonin koulusta osoittaa, että oppilaan voimavarojen tunnistamisella ja oikeiden opetusmenetelmien käytöllä voidaan sisällyttää yleisopetukseen esimerkiksi oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia. Alun haasteiden jälkeen erilaisten oppijoiden sisällyttäminen samaan opetukseen voi onnistua hyvin. (Peterson & Hittie, 2003, s. 33–34.)

Petersonin ja Hittien (2003) mukaan neljä inklusion rakennuspalikkaa ovat monitasoinen opetus (eri kykytasolla oleville oppilaille), oppimisen tukeminen (scaffolding), monenlaisten älykkyyksien huomioiminen sekä erilaiset oppimistyylit. Peterson ja Hittie mainitsevat myös konkreettisia keinoja inklusiivisen opetuksen suunnitteluun. Niitä ovat esimerkiksi ohjeistuksen suunnitteleminen monelle eri kykytasolla olevalle oppilaalle; oppilaiden kannustaminen tehtäviin, jotka liittyvät tulevaisuuden rooleihin elämässä ja yhteiskunnassa; oppilaiden ohjaaminen yhteisölliseen, kokeilevaan ja tutkivaan työskentelyyn; erilaisten osallistumistapojen tarjoaminen sekä oppilaiden omien valintojen tukeminen ja hyvä ohjaus. (Peterson & Hittie, 2003, s. 93, 162.)

Lisäksi on hyvä muistaa opettajalle tarjotun tuen tärkeys. Tuen avulla opettajat voivat kohdata erilaiset oppilaat ja saada uusia ideoita opettamiseen. (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 71–72; Peterson & Hittie, 2003, s. 44.) Esimerkiksi asiantuntijoiden apu voi antaa opettajille voimaa ja itsevarmuutta kohdata erilaiset oppijat (Evans, 2000, s. 37). Perinteisessä koulussa esimerkiksi psykologit ja terapeutit työskentelevät melko itsenäisesti, ja oppilaat käyvät heidän vastaanotollaan satunnaisesti. Inklusiivisessa koulussa kuitenkin asiantuntijat ovat osa moniammatillista yhteistyöryhmää, joka on aktiivisesti tukemassa esimerkiksi opettajaa joka opettaa kaikenlaisia oppilaita yleisopetuksen luokassa. Sekä opettaja että asiantuntija

opettavat koko luokkaa, eikä näin ollen kukaan oppilaista lähde erikseen asiantuntijan vastaanotolle. (Peterson & Hittie, 2003, s. 45.)

Inklusioajattelun lisääminen edellyttää myös muutosta opettajankoulutuksessa ja yhä enemmän erityispedagogiikan opettamista kaikille opettajiksi pyrkiville. Tärkeää on antaa lisäkoulutusta ja tukea opettajalle (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 71–72). Opettajia tulee myös ohjata pohtimaan sekä omia voimavarojaan että heikkoja alueitaan. Näiden pohtimisen avulla opettaja voi kasvaa henkisesti ja parempi ymmärrys myös oppilaita kohtaan mahdollistuu. (Murto, 1999, s. 39.)

Koulurakennuksen täytyy olla rakenteiltaan ja välineiltään sellainen, että se soveltuu kaikenlaisille oppijoille. Myös teknologialla on suuri merkitys inklusion toteutumisessa. Teknologia voi tarjota hyviä välineitä oppimiseen ja tiedonhankintaan. Teknologisia välineitä ovat esimerkiksi ääneen lukevat, kirjoitusta helpottava laite tai kommunikointia auttavat laitteet. (Peterson & Hittie, 2003, s. 44.) Tämän kaiken mahdollistaminen edellyttää tietenkin rahoitusta. Aiemmin erityisen tuen oppilaiden opettamiseksi on saatu ylimääräistä rahaa vain, jos heidät on sijoitettu erityisluokkiin. (Evans, 2000, s. 36–38.) Pitäisikin miettiä, kuinka rahoitusmallia voitaisi muokata vastaamaan enemmän inklusiivista koulujärjestelmää.

## 4 INKLUUSION HYÖDYT

Inklusiosta on todettu olevan monenlaisia hyötyjä sekä erityistä tukea tarvitseville että muille oppilaille. Myöskään haittaa ei inklusiosta ole juuri todettu seuraavan. Monissa tutkimuksissa on todettu, että inklusiivinen opetus edistää akateemisia, sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja paremmin kuin erillistävä opetus. (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1997, s. 4-5; Peterson & Hittie, 2003, s. 57.)

Jo 1960-luvulla Dunn (1968) on todennut inklusion hyödyllisyyden ja mainitsee artikkelissaan muutamia tutkimuksia esimerkkinä. Tutkimuksissa on todettu, että erityistä tukea tarvitsevat menestyvät yhtä hyvin tai paremmin yleisopetuksen luokissa kuin erityisluokissa. Näin ovat todistaneet muun muassa Hoelkenin (1966) sekä Smithin ja Kennedyn (1967) tutkimukset. Etenkään niiden oppilaiden kohdalla, joilla on lievä oppimisvaikeus, ei ole ollut näyttöä siitä että erillinen erityisopetus takaisi paremman menestyksen. Myös Colemanin (1966) esimerkissä akateemisesti muita heikommat tummaihoiset (*Negro*) lapset etenivät erillisissä kouluissa vähemmän kuin ne lapset, joilla oli samat kyvyt integroiduissa kouluissa. (Dunn, 1968; viitattu lähteessä Thomas & Vaughan, 2004, s. 35-36.) Myös Karagiannis, Stainback & Stainback (1997) toteavat, että tutkimuksissa on usein havaittu eritasoisten ja eri tavoin tukea tarvitsevien oppilaiden oppivan enemmän integroiduissa olosuhteissa kuin erillisissä kouluissa. Tässä täytyy tietenkin huomioida se, että integraation toteutuminen tarvitsee asianmukaista suunnittelua ja järjestelyä. (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1997, s. 4.)

Karagiannisin, Stainbackin & Stainbackin (1997) artikkelissa käy ilmi, että inklusiosta voi olla akateemista ja sosiaalista hyötyä. On nähty, että inklusio voi tarjota sekä erityistä tukea tarvitseville että muille oppilaille positiivisen asenteen sekä hyvät valmiudet yhteisössä elämiseen. Inklusiossa oppilaat oppivat kunnioittamaan ja ymmärtämään erilaisuutta sekä ylittääään elämään yksilöllisten eroavaisuuksien ja samanlaisuuksien keskellä. (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1997, s. 4-5.) Murto toteaa, että yleisopetuksessa oppilas saa laajempaa kokemusta elämästä kuin erillisessä erityisluokassa. Erityisryhmän elämänmalli on kapea, eikä valmista oppilasta ja tämän sosiaalisia taitoja samalla tavalla kuin yleisopetuksessa oleminen. Yhteisessä yleisopetuksessa jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus saada monipuoliset vuorovaikutustaidot. Myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saisivat tärkeitä vertaissuhteita ikäisistään ja pääsisivät osaksi ”normaalia” lasten ja

nuorten kulttuuria. Oppilaat puolin ja toisin oppisivat olemaan suvaitsevaisia itsestään poikkeavia ihmisiä kohtaan. (Murto, 1999, s. 33-34.)

Peterson ja Hittie (2003) mainitsevat monia käytännön esimerkkejä inklusiivista kasvatusta toteuttavista kouluista, jossa ovat vierailleet. Esimerkiksi Thomas Jeffersonin koulussa inklusio on lähtenyt toteutumaan hyvin, vaikka aluksi muun muassa viidennen luokan opettaja on kokenut haastavaksi sisällyttää opetukseen oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia. Myöhemmin on todettu, että alun haasteiden jälkeen järjestely ”on hyödyttänyt kaikkia” - inklusio on edistänyt myös kyseisen opettajan opettamista. Peterson ja Hittie mainitsevat hämmästyneensä kouluvierailun jälkeen kun opettaja kertoi eräiden oppilaiden diagnooseista: vierailijat eivät itse luokassa käydessään olleet erottaneet ollenkaan oppilaita, joilla oli erityisen tuen tarve. Tämä on esimerkki siitä, kuinka luokassa on käytetty eritasoisille oppilaille sopivia menetelmiä, jolloin oppilaiden erot eivät pääse korostumaan. Peterson ja Hittie vertaavatkin Thomas Jeffersonin kouluvierailua toiseen vierailuunsa, joka tapahtui Lafayetten koulussa. Siinä missä Thomas Jeffersonin koulussa opetetaan siten, että kaikki voivat osallistua omalla tasollaan, Lafayetten koulussa ei oppilaiden eri tarpeita pystytä juuri kohtaamaan. Niinpä oppilaiden menestyessä heikosti oikeiden opetusmenetelmien puuttuessa heidät saatetaan sijoittaa erilliseen erityisopetukseen aivan suotta. (Peterson & Hittie, 2003, s. 34-35.)

## 5 INKLUUSION HAASTEET

Inklusioon toteuttamiseen sisältyy myös monia haasteita, joihin sisältyvät muun muassa epäuskoisuus ja kielteiset asenteet (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, s. 22-24, 28-30). Asenteiden muuttamiseen tarvitaan aikaa, sillä aiemman erilaisuuden sietämättömyyden täytyy muuttua erilaisuuden pitämiseen rikkautena (Booth, 2000, s. 27). Lisäksi täytyy varoa, ettei inklusion käsitteelle käy samalla tavalla kuin integraation käsitteelle, joka on hieman menettänyt merkitystään ja käynyt sekavaksi lukuisten toteutusmuotojen ja käsitteen alle piiloutumisen vuoksi (Ihatsu et al., 1999, s. 15–16). Ilman oikeanlaisia käytännön toteutuksia inklusiokin saattaa jäädä teoreettiseksi käsitteeksi, jota käytetään ilman että käytäntö sitä vastaa ja tietämättä oikeastaan mitä käsite edes tarkoittaa.

### 5.1 Inklusioajattelun realistista tarkastelua ja kritiikkiä

Inklusioon pyrittäessä ja inklusioajattelua tutkittaessa tulee väistämättä mieleen, onko täydellinen inklusio koskaan mahdollista. Lakkalan mukaan muun muassa Lingard (2007) on tuonut esille kysymyksen siitä, miten inklusiota toteutetaan käytännössä. Toiveikasta inklusioajattelua ja pyrkimystä siihen kyllä on, mutta missä on opastus käytännön sovelluksia varten? (viitattu lähteessä Lakkala, 2008, s. 24.) Lingardin ja Millsin (2007) mukaan tarkkojen käytännön ”ohjekirjojen” sijaan tutkimusten pohjalta voisi kehittää kehikoita, jotka pohjustaisivat opettajat käytännön inklusiiviseen työhön. Opettaja voisi itse poimia tietoa kehikoista ja soveltaa sitä omassa työssään. (viitattu lähteessä Lakkala, 2008, s. 24.)

Myös Murto (1999, s. 33) on tarkastellut inklusioajattelua kriittisesti ja realistisesti. Hän ottaa artikkelissaan esille kysymyksen: onko yleisopetuksessa oleminen paras vaihtoehto kaikille? Murrin mukaan täytyy aina arvioida *oppilaalle paras* vaihtoehto käydä koulua. Vaikka tavoite on, että kaikki käyvät samaa koulua, on realistisesti otettava huomioon myös lääketieteellinen diagnoosi ja sosiaaliset seikat. (Murto, 1999, s. 33.) Oppilaita ei voi vain mielivaltaisesti ja toiveikkaasti sijoittaa samalle luokalle ilman järkevää suunnitelmaa. On tutkittava, mikä oikeasti toimii ja mikä oikeasti on tehokas tapa opettaa. Inklusiivinen luokka ei sovi kaikille lapsille, eikä aina välttämättä löydetä tehokasta tapaa opettaa lasta. (Peterson & Hittie, 2003, 44). Murrin mukaan inklusiivinen koulu ei saa myöskään ajautua



tilanteeseen, jossa erityislapsi käy samaa koulua muiden kanssa niin sanotusti integroituneena kuitenkin kaikkeen toimintaan osallistumatta (Murto, 1999). Myös resurssit voidaan lukea inklusion haasteeksi: monen muun koulumaailman ilmiön lisäksi resurssikysymys on läsnä myös inklusiossa (Ihatsu et al., 1999, s. 15). Kuten todettu aiemmin, inklusion toteuttaminen vaatii myös koulujen rahoituskäytäntöjen uudistamista.

Haastetta voi olla myös kouluhallinnon asettumisessa oppilaiden asemaan. Päättäjien voi olla vaikeaa miettiä parasta oppimisympäristöä kaikille. Myös vammaisten asemaan asettuminen voi olla hankalaa, ellei päättäjillä ole omakohtaisia kokemuksia vammaisista ja vammaisuudesta. Tämä voi herättää pelkoa poikkeavuuden kohtaamisessa päättäjienkin tasolla. (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 73.) Olisi tasa-arvoista saada myös erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden ääni kuuluviin heihin liittyvissä asioissa.

## 5.2 Asenteet

Eri osapuolten asenteet voivat tehdä inklusion toteuttamisesta haastavan. Dunnin mukaan jo 1960-luvulla hitaasti oppivien oppilaiden ja heidän opettajiensa palatessa yleisopetuksen luokkiin yleisopetuksen opettajat valittivat siitä, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat vievät opettajalta ”kohtuuttoman määrän aikaa”. Myös jotkut vanhemmat havainnoivat, että akateemisiempi opetus turhautti heidän hitaasti oppivia lapsiaan ja muut oppilaat syrjivät heitä. Lisäksi Dunn mainitsee Meyerowitzin (1967) tutkimuksessa selvinneen, että erityisluokassa olevien henkisesti vammaisten oppilaiden vanhemmat olivat tietoisempia lapsensa vammasta. He myös aliarvioivat ja halvensivat lastaan enemmän kuin yleisopetuksen henkisesti vammaisten oppilaiden vanhemmat. (Dunn, 1968; viitattu lähteessä Thomas & Vaughan, 2004, s. 35, 43.)

Kuorelahti ja Vehkakoski (2009) ovat tutkineet integraatioon kohdistuvia asenteita. Vanhempien asenteiden kohdalla he huomasivat sen, että sekä erityisoppilaiden että yleisopetuksessa olevien oppilaiden vanhemmat halusivat opettajalla olevan resursseja opettaa juuri heidän lastaan. Etenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ”erityisyyden taso” tai vamman vaikeus vaikutti usein siihen, kuinka tervetulleita he muiden vanhempien mielestä olivat yleisopetukseen. Mitä vaikeampi vamma oppilaalla oli, sitä enemmän vanhemmat olivat sitä mieltä, että he kuuluivat erilliseen erityisopetukseen. Kielteisten asenteiden taustalla oli usein pelko luokan työrauhan menetyksestä ja opetuksen tason

heikkenemisestä. Nämä olivat etenkin yleisopetuksessa olevien lasten vanhempien pelkoja. (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, s. 22-24.)

Samassa tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vanhemmat olivat jonkin verran kielteisempiä inklusiota kohtaan. Erityisoppilaiden vanhempien kielteisten asenteiden taustalla oli etenkin pelko siitä, ettei oppilas saisi enää tarpeeksi yksilöllistä tukea. Erillinen opetus ei haitannut erityisoppilaiden vanhempia, sillä sen koettiin olevan lähinnä hyödyllistä ja lapsen kehitystä tukevaa opetusta. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vanhemmat eivät uskoneet, että yleisopetuksessa opettaminen parantaisi merkittävästi heidän lapsensa yhteistyötaitoja tai itsetuntoa. He eivät myöskään yhtyneet käsitykseen, että heidän lapsensa opettaminen yleisopetuksessa veisi aikaa muiden opettamiselta tai häiritsisi muita oppilaita. Kielteisten asenteiden lisäksi ilmeni kuitenkin myös myönteisiä ajatuksia esimerkiksi yhteistyötaitojen ja erilaisuuden kohtaamisen osalta. (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, s. 23-24.)

Kuorelahden ja Vehkakosken mukaan myös opettajien asenteet vaikuttavat inklusion toteutumiseen. Tärkeää on usko siihen, että opettaja ja koko koulu voivat kohdata kaikenlaiset oppilaat onnistuneesti. Epäusko ja kielteinen asennoituminen eivät luultavasti vie kovin pitkälle. Opettajalla on enemmän voimia jatkaa pidempään oppilaiden opetusta mahdollisista vastoinkäymisistä huolimatta, jos hänellä on hyvä henkilökohtainen pystyvyysusko. On hyvä, jos opettaja kokee hänellä olevan mahdollisuuksia vaikuttaa inklusion etenemiseen. Kuitenkin Vehkakosken ja Kuorelahden tutkimuksen mukaan opettajien suhtautuminen integraatioon oli pääasiassa kriittinen. Etenkin käytöshäiriöisten ja vaikeasti vammaisten sisällyttäminen yleisopetuksen piiriin koettiin vaikeaksi. Opettajat eivät myöskään uskoneet, että kouluilla olisi riittävästi resursseja yhteisen koulun toteuttamiseen. Opettajien kohdalla oli havaittavissa myös myönteisiä ajatuksia, ja ne liittyivät lähinnä oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin kuten vanhemmillakin. (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, s. 28-30.) Huttunen & Ikonen mainitsevat, että erityisopettajien kielteisten asenteiden taustalla saattaa olla pelko työpaikan menetyksestä (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 72).

Opettajien asenteista on puhuttu myös kansainvälisesti. Esimerkiksi Petersonin ja Hittien (2003) esimerkissä Lafayetten koulusta käy ilmi, että opettajilla voi esiintyä kielteisiä asenteita inklusiota kohtaan. Petersonin ja Hittien kouluvierailulla selvisi, että erityisopettajan kokema haaste liittyy siihen, että hänen ryhmänsä oppilaat ovat kovin

monitasoisia. Opettajalta kysyttäessä, olisiko oppilaiden mahdollista olla yleisopetuksen luokassa, opettaja vastasi, että *ehdottomasti ei*. Perustelu oli se, etteivät oppilaat koskaan pysyisi muiden perässä, eikä myöskään opettajien yhteisopetus toimisi, sillä opettajat eivät haluaisi toista opettajaa luokkaansa. Petersonin ja Hittien mukaan opettajan kokemana haasteena voi olla myös se, että yksi erityistä tukea tarvitseva lapsi vie niin paljon aikaa, ettei opettaja ”voi antaa muille lapsille sitä, mitä he ansaitsevat”. (Peterson & Hittie, 2003, s. 32.)

## 6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Kirjallisuuskatsauksen lisäksi toteutin empiirisen tutkimuksen, jonka tavoitteena on kartoittaa, kuinka tuttuja sekä inklusion käsite että ilmiö ovat käytännön koulumaailmassa. Toteutin kyselytutkimuksen, johon osallistui pieni joukko opetuksen ja opetushuollon parissa toimivia henkilöitä. Halusin selvittää, missä mittakaavassa inklusio on lähtenyt toteutumaan käytännössä ja vastaako se kirjallisuudessa kuvattua tilannetta. Kiinnostus käytännön tilanteen selvitykseen lähti lähdeaineistosta, jossa inklusiota kuvataan usein melko ihanteellisesti. Empiirinen tutkimus perustuu kirjallisuuskatsauksessa esitettyyn teoreettiseen viitekehykseen.

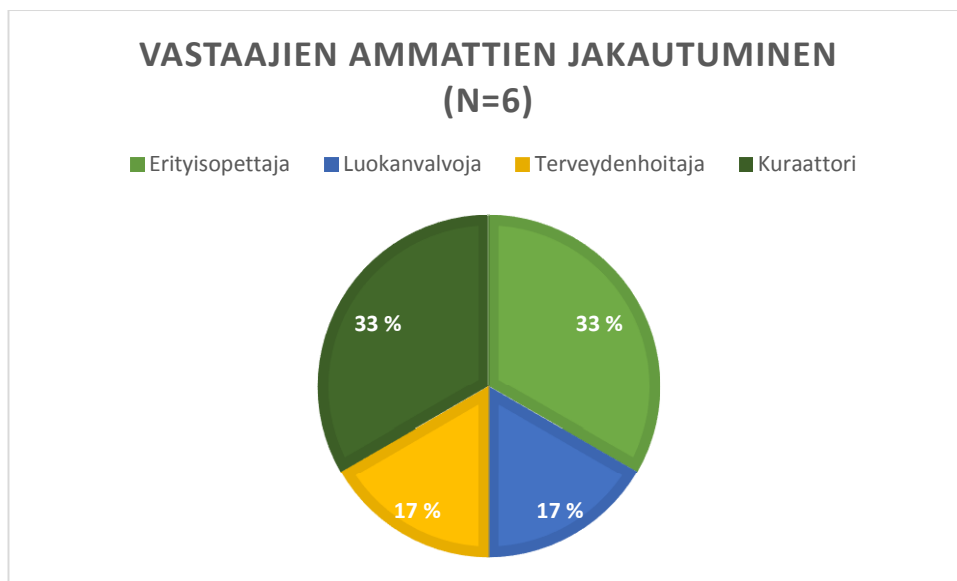
Aineiston hankinnassa käytin kyselylomaketta, jonka toteutin Google Forms –työkalun avulla. Kysely on pääasiassa puolistrukturoitu lomakehaastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelussa on esitetty samat kysymykset kaikille tutkittaville, mutta tutkittavat saivat vastata vapaasti omilla sanoillaan, eikä vastausvaihtoehtoja määritelty valmiiksi (Eskola & Suoranta, 1998, s. 63). Suuri osa kyselylomakkeeni kysymyksistä oli sellaisia, joihin vastaaja pystyi vastaamaan vapaasti niin pitkästi kuin itse halusi. Muutama kysymyksistä oli strukturoidumpia: esimerkiksi eri henkilöiden asenteen arvioinnissa vastaaja sai valita valmiiksi annetuista numerovaihtoehtoista. Puolistrukturoituun lomakehaastatteluun päädyin siksi, että vastaajat saavat mahdollisuuden kirjoittaa tutkittavasta aiheesta ja omista merkityksenannoistaan vapaasti omin sanoin. Oletukseni on, että inklusiota tutkittaessa puolistrukturoidun lomakkeen avulla hankittu aineisto rakentuu kattavammaksi, kuin pelkät vastausvaihtoehdot sisältävällä lomakkeella kerätty aineisto.

Käytän aineiston analysoinnissa sekä laadullisia että määrällisiä analysointitapoja. Konkreettisista analyysitavoista käytän laskemista ja teemoittelua. Laskin, kuinka monessa vastauksessa oli mainittu jokin sama asia (esimerkiksi *moniammatillinen yhteistyö*). Teemoittelussa taas aineistosta otetaan esiin tutkimusongelmaan ja –kysymyksiin liittyviä teemoja, joiden esiintymistä aineistossa voidaan tarkastella. Huomio kiinnitetään aiheisiin tai piirteisiin, jotka nousevat esiin monen tutkittavan vastauksesta. Lähtöteemojen (tutkijan asettamat teemat) lisäksi voi nousta esiin myös muita teemoja. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 172–173.) Teemoittelin vastaukset tutkimuskysymysten mukaan.

### 6.2.1 Tutkittavat

Lähetin kyselyn kymmenelle opetukseen ja oppilashuoltoon osallistuvalla henkilöllä, jotka kaikki työskentelevät Suomessa. Kyselyn kymmenestä vastaanottajasta siihen vastasi lopulta kuusi henkilöä. Kysely oli muuten anonyymi, mutta ammattinimike tuli selville.

Kyselyyn vastanneiden ammatit jakoutuivat siten, että erityisopettajia oli 2, terveydenhoitajia 1, kuraattoreja 2 sekä luokanvalvoja 1. Luokanopettajia, sosiaalityöntekijöitä ja nuorisotyöntekijöitä ei kyselyyn osallistunut. Kuva 1 havainnollistaa vastaajien ammattien jakautumista. Vastaajista 2 (luokanvalvoja, erityisopettaja) työskenteli pelkästään yläkoulun parissa, ja 2 (kuraattori, erityisopettaja) pelkästään alakoulun parissa. 1 vastaaja toimi yläkoulussa ja lukiossa (terveydenhoitaja) sekä 1 vastaaja (kuraattori) peruskoulussa ja ammattiopistossa.



Kuva 1: Tutkittavien ammattien jakautuminen

## 7 TULOKSET

Teemoittelin vastaukset kolmeen tutkimuskysymykseen perustuvaan ryhmään: 1) inklusion historiallisiin kehityslinjoihin, 2) inklusion nykytilanteeseen ja 3) inklusioon liittyviin hyötyihin ja haasteisiin.

## 7.1 Millaiset historialliset kehityslinjat ovat johtaneet inklusion nykytilanteeseen?

*Kirjallisuuskatsaus:* Kävi ilmi, että inklusion historiassa on esiintynyt erillisen erityisopetuksen tehokkuuden epävarmuutta – monesti on myös todettu oppilaiden saavan paremmat oppimistulokset integroiduissa järjestelyissä kuin erillistävissä olosuhteissa (CSIE, 2003; viitattu lähteessä Thomas & Vaughan, 2004, s. 110; Dunn, 1968; viitattu lähteissä Moberg et al., 2015, s. 77-78; Thomas & Vaughan, 2004, s. 35). Erillisen erityisopetuksen heikkoudeksi mainittiin leimaantuminen, jota tapahtuu kun oppilas määritellään vialliseksi ja erityisopetukseen soveltuvaksi. Kirjallisuuskatsauksen aineiston perusteella selvisi, että erillinen erityisopetus voi olla yhteydessä opettajan suhtautumiseen oppilasta kohtaan (Rosenthal & Jacobson, 1966), minäkuvan heikkenemiseen (Meyerowitz, 1965), oppilaan mataliin tavoitteisiin, suuriin poissaolomääriin, heikkoon valmistautumiseen aikuisuutta varten, rajoittuneisiin sosiaalisiin kokemuksiin, oppilaan masennukseen, itsetunnon puutteeseen, kiusaamiseen, syrjäytymiseen sekä koulujen rajoittuneisiin valmiuksiin sisällyttää erilaisuus ja erilaiset oppijat samaan yhteisöön (CSIE, 2003; viitattu lähteessä Thomas & Vaughan, 2004, s. 111).

Kirjallisuuskatsauksessa selvisi, että integraatio ja inklusio ovat kehittyneet vähitellen erityisopetuksen kehityksen myötä. 1960-luvulla erityisopetus oli voimakkaasti erillistä, mutta 1970-1980 -luvuilla fyysinen integraatio lisääntyi (Moberg, 2002, s. 44). 1960-luvulla alettiin järjestää enemmän osa-aikaista erityisopetusta, ja tähän vaikutti kirjallisuuskatsauksen aineiston mukaan se, että erillinen erityisopetus koettiin eristäväksi ja syrjiväksi (Kivirauma, 2002, s. 30-31). Inklusion historiassa esiintyvät kirjallisuuskatsauksen mukaan myös maintsreaming ja vähiten rajoittavan ympäristön periaate, jotka kuitenkin hylättiin sen perusteella, etteivät ne poistaneet erillistä koulujärjestelmää. (Ihatsu et al., 1999, s. 15; Ikonen, Juvonen & Ojala, 2002, s. 17.)

Ilmeni, että inklusioajattelua ovat vauhdittaneet ihmisoikeudet, solidaarisuus ja pyrkimys tasa-arvoon (YK:n vammaisten ihmisten oikeuksien julistus 1994 & 2014; viitattu lähteissä Moberg et al., 2015; Murto, 1999, s. 32; UNESCO: Salamancan julistus 1994; viitattu lähteissä Ihatsu et al., 1999, s. 13; Thomas & Vaughan, 2004, s. 128.129). Kuitenkin kävi ilmi, että inklusion kehitys on ollut verrattain hidasta –vaikka inklusion kehittäminen alkoi jo 1990-luvulla, oli se silloin jumissa lähinnä fyysisen integraation kaltaisessa tilassa, eikä segregaatio poistunut. (Ihatsu et al., 1999, s. 22.) 1990-luvulla käsitykset alkoivat muuttua:

alettiin keskittyä oppimisympäristön muokkaamiseen sen sijaan, että yksilön tulisi sopeutua ympäristöön. (Lakkala, 2008, s. 22; Moberg, 2002, s. 40-42, 44; Hautamäki ym. 2001, s. 192-193.) Selvisi, että myöskin poikkeavuuden käsittämisessä on esiintynyt muutoksia: nykyään erilaisuutta ymmärretään paremmin kuin ennen (Moberg et al., 2015, s. 77), mikä voi edesauttaa erilaisten oppijoiden hyväksymistä yhteiseen kouluun.

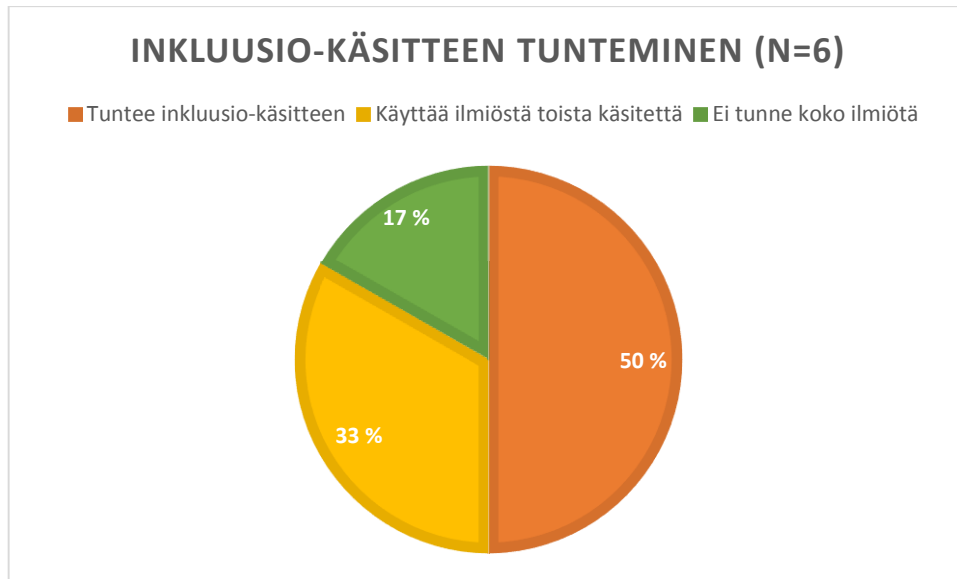
Kirjallisuuskatsauksen aineiston mukaan inklusion käsitettä on alettu käyttää integraation sijaan siksi, että integraatio näkee oppilaan viallisenä ja ympäristöön sopeutuvana. Inklusio taas hyväksyy kaikki oppijat lähtökohtaisesti samaan yhteisöön ja muokkaa ympäristöä jokaiselle sopivaksi. (Naukkarinen, 2003, s. 12; Saloviita, 2006, s. 340.) Aineistosta kävi ilmi, että integraatio on ajan kuluessa jakautunut useiksi erilaisiksi toteutusmuodoiksi ja sitä on käytetty virheellisesti, vaikka integraatiota ei ole oikeasti toteutunut. Integraation käsite on siis käynyt sekavaksi, mikä on yksi syy inklusion käyttöönnotolle. (Ihatsu et al., 1999, s. 12, 15–16.)

## **7.2 Mikä on inklusion tilanne nykyään koulumaailmassa erityis- ja yleisopetuksen näkökulmasta?**

Seuraavassa käsittelen sekä kirjallisuuskatsauksen että empiirisen aineiston perusteella, millainen on inklusion tilanne nykyään koulumaailmassa erityis- ja yleisopetuksen näkökulmasta. Jaottelin inklusion tilanteeseen liittyvät tulokset kahteen alaryhmään, inklusion tuntemiseen ja inklusion käytäntöön.

### **7.2.1 Inklusion tunteminen**

*Tutkimusaineisto:* Vastaajista kolme (alakoulun kuraattori, alakoulun erityisopettaja, yläkoulun erityisopettaja) oli kuullut työssään käytettävän termiä inklusio. Kaksi vastaajaa (peruskoulun & ammattiopiston kuraattori, yläkoulun ja lukion terveydenhoitaja) käytti ilmiöstä termiä integraatio ja yksi vastaaja (yläkoulun luokanvalvoja) ei tiennyt ilmiöstä ollenkaan, eikä näin ollen vastannut loppukyselyyn. Kuva 2 havainnollistaa tutkittavien inklusio-käsitteen tuntemista. Näiden tulosten valossa näyttää siltä, ettei inklusio ole käytännössä vielä kovin tunnettu Suomessa, sillä vain puolet vastaajista tietää inklusion käsitteen.



Kuva 2: Inklusio-käsitteen tunteminen

**Kirjallisuuskatsaus:** Tilanne oli näkyvissä myös kirjallisuuskatsauksen suomalaisessa lähdeaineistossa - sekä integraation että inklusion käsitettä käytettiin edelleen ja välillä jopa sekaisin. Osa lähteistä oli hieman vanhempia, mutta integraatiosta puhuttiin vielä esimerkiksi vuoden 2015 erityispedagogiikan oppikirjassa (Moberg et al., 2015). Käytännössä inklusio-ohjelmaa oli kokeiltu esimerkiksi Yhdessä kasvamaan –projektissa vuosina 2002-2004 Keski-Palokan koulussa (Booth & Ainscow, 2005, s. 36).

Kansainvälistä lähdeaineistoa tarkastellessa taas näytti siltä, että inklusion käsitteeseen on siirrytty Suomea laajemmin, eikä integraatiosta juuri enää aineistossa puhuttu. Inklusiosta puhuttiin kansainvälisissä lähteissä jo ainakin 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa (Stainback & Stainback, 1997; Peterson & Hittie, 2003). Lähdekirjallisuudesta selvisi, inklusiivisten koulujen kasvua oli tapahtunut eri tutkimusten mukaan esimerkiksi Isossa-Britanniassa ja Belgiassa (Ainscow, 1999) sekä Intiassa (Booth & Ainscow, 1998). Italian taas todettiin olevan johtava maa inklusioajattelussa (Berrigan, 1994). (viitattu lähteessä Peterson & Hittie, 2003, s. 27.) Myös inklusion käytännön toteutuksia mainittiin esimerkiksi samaisessa Petersonin ja Hittien teoksessa.

## 7.2.2 Inklusio käytännössä

**Tutkimusaineisto:** Inklusion merkityksestä kysyttäessä vastaajista kolme määritteli sen.



Peruskoulun ja ammattiopiston kuraattori mielsi inklusion ilmiöksi, jossa on tarkempi työote joidenkin oppilaiden kanssa. Alakoulun erityisopettajalle inklusio merkitsi erilaisten oppijoiden *yhteistä osallistumista ja oppimista, yleensä oman ikätason ryhmissä*. Tuen tarpeessa olevat ovat siis *samassa luokassa kuin muutkin, eivät esimerkiksi pienryhmässä*. Hieman samanlaisesti vastasi myös yläkoulun erityisopettaja, jonka mukaan inklusio oli jokaisen oppilaan *yksilöllistä tukemista ja opetuksen järjestämistä yleisopetuksen ja oppimisen tuen yhteistyönä*.

Kun kysyttiin, miten inklusio toteutuu käytännössä, vastaukset vaihtelivat. Kahdesta vastauksesta kävi ilmi, ettei inklusiota juuri havaitse, eikä se toteudu kovin laajasti ainakaan kaikkien osalta (peruskoulun ja ammattiopiston kuraattori sekä yläkoulun erityisopettaja). Kolmesta vastauksesta kävi ilmi, että tällä hetkellä koulujen tilannetta kuvaa integraatio ennemmin kuin inklusio (yläkoulun ja lukion terveydenhoitaja, alakoulun erityisopettaja sekä alakoulun kuraattori). Vastaajista neljä mainitsi konkreettisia keinoja, joilla pyritään edistämään inklusiivista opetusta (alakoulun kuraattori, yläkoulun erityisopettaja ja yläkoulun ja lukion terveydenhoitaja). Neljässä vastauksessa mainittiin, että töitä on tehty tai ainakin hyvä tehdä moniammatillisessa yhteistyössä. Toimintaan osallistuvina mainittiin rehtori, opettajat, avustajat, kuraattorit, terveydenhoitajat, terapeutit, psykologi, oppilas ja huoltaja.

Yläkoulun ja lukion terveydenhoitajan mielestä integraatio näkyi siten, että oppilaita integroidaan nykyään paljon herkemmin yleisopetukseen kuin aikaisemmin ja yleisopetuksen ryhmässä työskentelee aineenopettajan lisäksi erityisopettaja. Alakoulun erityisopettaja totesi, että inklusiosta voidaan puhua vain silloin, kun oppilaan tuentarve on vähäisempi tällä ollessa esimerkiksi lievä oppimisvaikeus, näkövamma tai lievä puheenkehityksen ongelma. Vastaaja oli sitä mieltä, että jos oppilaan tuentarve taas on runsaampi tällä ollessa esimerkiksi autismi, vaikea kehitysvamma tai vaikeita psyykkisiä oireita, inklusiosta ei juuri voida puhua. Alakoulun kuraattori vastasi, että erityistä tukea tarvitsevilla on kotiluokka, josta he saattavat käydä pienryhmissä joillakin tunneilla. *Toimintamallia on kehitetty siihen suuntaan, ettei oppilaita erotella automaattisesti vaan 'integraatiota' lisätään. Koko ajan pyritään siihen, että kaikki oppilaat olisivat alun alkaen sijoitettu "normiluokkiin", eikä siten että vain tietyt tunnit normaaliluokassa*. Konkreettisenä keinona alakoulun kuraattorin vastauksessa mainittiin erityisluokkien vähennys ja erityisopettajan osaamisen tuominen normaaliluokkiin. Vastauksen mukaan moniammatillisessa yhteistyö on tärkeää ja siinä täytyy huomioida jokaisen toimijan

huomiot ja näkökulmat sekä se, että jokaisella on *oma tärkeä roolinsa*. Vastajaan mukaan *toimiva yhteistyö on todella tärkeää oppilaan hyvinvoinnin kannalta*. Yläkoulun erityisopettaja totesi, että inklusion toteutuksessa on tärkeää huolellinen ja systemaattinen suunnittelu moniammatillisesti huoltajan lapsen kanssa sekä opetuksen jatkuva arviointi. Vastauksessa mainittiin, että opetuksessa voi käyttää monenlaista oppimisen tukea – esimerkiksi opetusmateriaalien eriyttämistä, välillä pienryhmäopetusta ja välillä erityisopettaja olisi mukana luokassa. Edistävä tekijä oli vastaajan mukaan myös se, että opettaja saa hyviä kokemuksia ja tukea niin, ettei tunne jäävänsä yksin vastuuseen haasteellisesta oppilaasta. Vastauksessa tuli esiin myös se, että on tärkeää ottaa opettaja mukaan opetuksen suunnitteluun sen sijaan, että kaikki määräykset tulisivat ylemmältä taholta.

**Kirjallisuuskatsaus:** Lähdeaineistossa nousi esiin lähikouluperiaate, jonka mukaan jokaisella oppilaalla tulisi olla oikeus käydä koulua lähikoulussa omien ikätovereidensä kanssa. Tukipalvelut tulisi tuoda oppilaan luokse ja koulunkäynnin täytyisi tapahtua jokaisen oppilaan omien tarpeiden, taitojen ja edellytysten mukaisesti. (Ihatsu et al., 1999, s. 15.) Selvisi, että Suomessa on paljolti kunnan päätettävänä, noudatetaanko kouluissa segregoivia vai integroivia opetusmenetelmiä (Ihatsu et al., 1999, s. 22). Kirjallisuuskatsauksessa ilmeni, että koko Suomessa on käytössä kolmiportaisen tuen malli ja vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on todettu kehitettävän opetusta inklusioperiaatteen mukaan (Opetushallitus, 2014, s. 18).

Myös kansainvälisessä lähdeaineistossa todettiin, että inklusiivisen koulun tulisi kohdata erilaiset oppilaat ja suunnitella opetus erilaisuus huomioon ottaen. Kirjallisuuskatsauksen perusteella inklusiivisen kasvatuksessa koulun tulee sisällyttää yhteisönsä kaikki oppilaat kyvyistä, kulttuurista ja sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Inklusion ihanteeksi nähtiin kaikkien huomiointi ja se, että koulussa tuetaan toinen toistaan. (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1997, s. 3; Peterson & Hittie, 2003, s. 42-46; Stainback et al., 1997, s. 362.) Aineistosta nousi kuitenkin esiin, että on tärkeää miettiä, onko inklusio kaikille oppilaille hyvä asia vai tarvitseeko joku oppilas erillistä ryhmää (Murto, 1999, s. 33).

Lähdeaineistosta kävi ilmi, että konkreettisia keinoja inklusion toteuttamisessa on yksilöllisyyden huomiointi, opetuksen huolellinen suunnittelu, dokumentointi, palaute ja jatkuva edistymisen arviointi (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 71-72). Todettiin, että tärkeää inklusiivisessa opetuksessa on suunnitella opetus monelle eri kykytasolle sekä ottaa mukaan

kokeilevia ja tutkivia tehtäviä, jotka liittyvät esimerkiksi tulevaisuuden rooleihin yhteiskunnassa (Peterson & Hittie, 2003, s. 93, 162). Selvisi, että koko opetushenkilöstön ja muun koulun henkilöstön on hyvä olla prosessissa mukana motivoituneina ja myönteisesti suhtautuen. (Evans, 2000, s. 36-37; Peterson & Hittie, 2003, s. 42). Yhteydenpito myös kodin ja koulun välillä todettiin tärkeäksi (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 71-72.) Todettiin myös, että inklusion on oltava koko koulun yhteinen linjaus (Ihatsu et al., 1999, s. 17-18). Sekä suomalaisista että kansainvälisistä lähteistä kävi ilmi, että opettajalle tarjottava tuki esimerkiksi asiantuntijoilta on myös merkityksellistä - tuen avulla erilaisuuden kohtaaminen on helpompaa. (Evans, 2000, s. 37; Huttunen & Ikonen, 1999, s. 71-73; Peterson & Hittie, 2003, s. 44.) Myös lähdekirjallisuudessa moniammatillinen yhteistyöryhmä nousi esille (Peterson & Hittie, 2003, s. 45).

Kirjallisuuskatsauksessa mainittiin myös koulun fyysiset ominaisuudet: rakennuksen on sovelluttava kaikenlaisille oppijoille ja apuvälineille. Myös teknologia voi auttaa erilaisten oppilaiden opetuksessa. (Peterson & Hittie, 2003, s. 44.)

### **7.3 Millaisia hyötyjä ja haasteita inklusioon liittyy?**

Seuraavassa käsittelen sekä kirjallisuuskatsauksessa että empiirisessä aineistossa esille nousseita inklusion hyötyjä ja haasteita.

#### **7.3.1 Hyödyt**

***Kirjallisuuskatsaus:*** Aineiston perusteella selvisi, että erityistä tukea tarvitsevat menestyvät yhtä hyvin tai jopa paremmin yleisopetuksessa kuin erityisluokissa. Inklusiivisen opetuksen todettiin edistävän akateemisia, sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja paremmin kuin erillistävä opetus. (Dunn, 1968; viitattu lähteessä Thomas & Vaughan, 2004; Karagiannis, Stainback & Stainback, 1997, s. 4-5; Peterson & Hittie, 2003, s. 57.) Todettiin, että yleisopetuksessa on mahdollisuus saada laajempaa elämänmallia kuin erillisessä erityisluokassa. Lisäksi mainittiin, että inklusiossa erityistä tukea tarvitsevat lapset ja nuoret pääsevät osaksi ikäistensä ”normaalia” kulttuuria. (Murto, 1999, s. 33-34.) Leimaamisen ja erillistämisen erityisoppilaaksi todettiin vaikuttavan muun muassa opettajan suhtautumiseen oppilasta kohtaan, oppilaan minäkuvan heikkenemiseen, oppilaiden mataliin tavoitteisiin, masentuneisuuteen, syrjäytymiseen, rajoittuneisiin sosiaalisiin

suhteisiin ja heikkoon valmentumiseen aikuiselämää varten. (Dunn, 1968; viitattu lähteessä Thomas & Vaughan, 2004, s. 37; CSIE, 2003; viitattu lähteessä Thomas & Vaughan, 2004, s. 111.)

**Tutkimusaineisto:** Viidessä vastauksessa vastattiin, että inklusiosta on hyötyä oppilaalle. Vanhemmille arveltiin olevan hyötyä neljässä vastauksessa. Kolme vastaajaa taas arvioi, että hyötyä on opettajalle. Kahdesta vastauksesta kävi ilmi, että hyötyä voi olla muille yhteistyötahoille.

Yläkoulun ja lukion terveydenhoitaja vastasi, että oppilaalle yleisopetuksen ryhmässä opiskelu voi olla hyvä siltä kannalta, ettei oppilas koe olevansa erilainen. Vanhemmille taas voi olla helpotus sanoa lapsen olevan yleisopetuksen ryhmässä. Peruskoulun ja ammattiopiston kuraattorin vastauksessa mainittiin inklusiosta olevan hyötyä siinä mielessä, että oppijan tilanne selkiintyy kaikille osapuolille. Alakoulun kuraattorin vastauksessa kävi ilmi, että suvaitsevaisuus ja erilaisuuden kunnioittaminen lisääntyvät inklusion myötä. Alakoulun erityisopettaja taas vastasi, että inklusio voi auttaa oppilaan pääsemisessä osaksi porukkaa. Lisäksi muiden oppilaiden suhtautuminen voi muuttua myönteisemmäksi erilaisia oppilaita kohtaan ja *ymmärrys toisia kohtaan lisääntyy varmaan kaikilla*. Vastaaja totesi, että vanhemmille voi olla tärkeää se, että lapsi opiskelee muiden kanssa eikä ”leimattuna” esimerkiksi kehitysvammaisten ryhmässä.

### 7.3.2 Haasteet

**Kirjallisuuskatsaus:** Kirjallisuuskatsauksen aineistosta kävi ilmi, että inklusion haasteina voivat olla resurssien puute (Ihatsu et al., 1999, s. 15), kielteiset ja epäuskoiset asenteet (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, s. 22-24, 28-30), käsitteen käyminen epäselväksi kuten kävi integraatiolle (Ihatsu et al., 1999, s. 15–16), kunnollisen ohjeistuksen puuttuminen (Lingard, 2007; viitattu lähteessä Lakkala, 2008, s. 24), oppilaan koulunkäynnille parhaan vaihtoehdon löytäminen (Murto, 1999, s. 33; Peterson & Hittie, 2003, s. 44) ja oppilaiden asemaan asettuminen (Huttunen & Ikonen, s. 73).

Kuorelahden ja Vehkakosken (2009) mukaan vanhemmat olivat melko kielteisiä vaikeavammaisen lapsen sisällyttämisestä yleisopetukseen. Kävi ilmi, että mitä vaikeampi vamma lapsella on, sitä enemmän vanhemmat ajattelivat tämän kuuluvan erilliseen

erityisopetukseen. Tutkimuksen mukaan pelättiin työrauhan menettämistä ja opetuksen tason heikkenemistä. Todettiin, että myös erityislasten vanhemmat ovat kielteisiä inklusiota kohtaan: heillä pelko liittyi yksilöllisen tuen riittämättömyyteen, eikä sosiaalisten taitojen ja itsetunnon paranemiseen yleisopetuksessa uskottu. Samassa tutkimuksessa myös opettajien asenteiden havaittiin vaikuttavan inklusion toteutumiseen: tärkeäksi todettiin usko siihen, että koulu voi kohdata erilaiset oppijat ja että opettaja tuntee mahdollisuutensa vaikuttaa inklusion etenemiseen. Opettajien asenne inklusiota kohtaan oli kriittinen, eikä resurssien riittämiseen uskottu etenäkään vaikeavammaisten lasten kohdalla. (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, s. 22-24. 28-30.)

Koulun fyysisten ominaisuuksien tärkeys ja teknologia apuvälineenä nousivat myös esiin (Peterson & Hittie, 2003, s. 44).

**Tutkimusaineisto:** Viiden vastaajan mukaan asenne vaikutti inklusion toteutumiseen. Numeroarvion 1-5 (hyvin kielteinen – hyvin myönteinen) mukaan usein erityisopettajat ja lapset arvioitiin myönteisimmiksi inklusiota kohtaan. Kielteisimmiksi arvioitiin luokanopettajat.

Yläkoulun ja lukion terveydenhoitajan vastauksessa nousi esiin se, että voidaan herkästi luulla, ettei erityistä tukea tarvitseva oppilas selviä yleisopetuksen ryhmässä. Vastauksessa todettiin myös, että voi syntyä ristiriitoja eri henkilöiden ollessa eri mieltä asioista. Myös peruskoulun ja ammattiopiston kuraattori otti ennakoasenteet esiin inklusion haasteena. Alakoulun kuraattorin vastauksesta kävi myös ilmi asenteiden vaikutus: vastaajan mukaan opetushenkilökunnan ollessa kovin inklusiovastaisia on ilmiön kehittyminen vaikeaa ja hidasta. Samassa vastauksessa todettiin, että täytyy ottaa huomioon sekä se, mikä on hyväksi yhdelle oppilaalle ja samalla muille: *Ei pidä liikaa lähteä siihen, että tällainen juttu on nyt olemassa ja suin päin rynnätä siihen, vaan maltillisesti miettiä mikä on kokonaisuuden kannalta paras ratkaisu.* Yläkoulun erityisopettaja totesi vastauksessaan kielteisten asenteiden voivan johtua siitä, että suunnitelmat määrätään opettajille ”ylhäältä” – parempi on, jos opettajat saavat osallistua suunnitteluun ja sopeutuvat inklusion ajatukseen.

Alakoulun erityisopettajan vastauksesta selvisi, että kielteiset asenteet voivat liittyä *vahvasti huoleen resurssien riittävydestä.* Pelko voi liittyä siihen, että päättäjät käyttävät inklusiota säästökeinona, jolla vähennetään erityisopettajia ja pienryhmiä. Vastauksessa kävi ilmi myös opettajien pelko kasvavasta työmäärästä, ryhmäkokojen kasvusta, ammattitaidon

riittävydestä ja siitä että haastavasti käyttäytyvät oppilaat veisivät opettajan huomiota liikaa hankaloittaen muiden oppimista *ja jopa turvallisuutta luokassa*. Vastauksessa todettiin etenkin käyttäytymiseltään haastavimpien inklusion huolestuttavan. Myös huoltajien asenteiden vaikutus kävi vastauksessa ilmi. Vastauksessa otettiin huomioon myös fyysiset tilat: joidenkin koulujen tilat saattavat olla sellaisia, joihin ei pääse pyörätuolilla tai eivät tue esimerkiksi kuulovammaisten oppilaiden opiskelua. Tilat voivat käydä myös ahtaiksi, *jos oppilaiden ja aikuisten tai erilaisten apuvälineiden määrä luokassa lisääntyy integraation myötä*. Vanhemmilla voi olla huoli siitä, *hyväksytäänkö lapsi, pärjääkö hän tai saako riittävästi tukea*. Vastauksessa mainittiin, että täytyy miettiä, onko inklusio hyvä vaihtoehto juuri kyseiselle oppilaalle – oppilaalle voi olla esimerkiksi haastavaa opiskella suuressa ryhmässä.

## 8 POHDINTA

Nykyinen oppilaita kahteen ryhmään - tavallisiin ja poikkeaviin - jakava ajattelutapa on koettu epätasa-arvoiseksi. Tämän ajattelutavan sijasta on alettu keskittyä siihen, kuinka kaikki oppilaat voisivat käydä koulua yhdenvertaisesti omassa lähikoulussaan ikätoveriensa kanssa. Yhteisen koulun myötä mahdollistuisi kaikille oppilaille yhteinen perusopetus, ja oppilaita luokittelevista käsitteistä ”erityisopetus” ja ”yleisopetus” luovuttaisi.

Aiemmin yhteisen koulun ilmiöstä on puhuttu integraationa, mutta sittemmin on koettu, ettei käsite poista kahtiajakoa oppilaiden väliltä. Integraatioajattelu on keskittynyt lähinnä erityisoppilaan kuntouttamiseen yleisopetukseen soveltuvaksi, ja tällöin oppilas tulee leimatuksi epänormaaliksi tai vialliseksi. Luulisi tällaisen ajattelun ja vialliseksi leimaamisen olevan epämieluisia kelle tahansa yksilölle – kuka oikein saa määritellä ”normaalin” ihmisen ja yhteiskunnan, johon kaikkien täytyy sopeutua? Tasa-arvoisempi ajattelutapa voisi olla sellainen, jossa korostettaisi kaikilla ihmisillä olevan eroja, eikä vaikkapa vammairyhmän määrittävän jonkin oppilaan poikkeavuutta.

Nykyisin enemmän käytettävä inklusion käsite pyrkiikin siihen, ettei ketään erillistettäisi enää erityisoppilaaksi, vaan olisi pelkkiä oppilaita, jotka kuuluisivat samaan kouluun. Inklusioajattelun kehittämistä ovat vauhdittaneet esimerkiksi YK:n ja Unescon julkilausumat ihmisten tasa-arvoisuudesta ja vammaisten oikeuksista. Erillisen erityisopetuksen tehokkuutta ole myöskään juuri empiirisesti todettu, vaan erityistä tukea tarvitsevat ovat menestyneet yhtä hyvin tai jopa paremmin integroiduissa olosuhteissa. Lisäksi nykyään ylipäättään poikkeavuuteen suhtautuminen on muuttunut myönteisempään suuntaan.

Kirjallisuuskatsauksen aineiston pohjalta näyttää siltä, että inklusio on rantautunut käytäntöön Suomessa hitaammin kuin muualla maailmassa. Monessa kansainvälisessä lähteessä puhutaan jo inklusiosta, mutta suomalaisissa lähteissä sekä integraatio että inklusio ovat vielä molemmat läsnä. Myös empiirinen aineisto tukee tätä havaintoa: vastaajista puolet tunsi inklusion käsitteen, yksi vastaaja oli epätietoinen koko ilmiöstä ja loput käyttivät käsitettä integraatio. Kahden vastaajan mukaan inklusiota ei juuri havaitse tällä hetkellä kouluissa, eikä se toteudu ainakaan kaikkien osalta. Kolmen vastauksen mukaan integraatio kuvaa tämän hetken tilannetta paremmin kuin inklusio. Herääkin kysymys, miksi inklusion kehitys on ollut Suomessa niin hidasta. Eivätkö opettajat saa

tarpeeksi koulutusta aiheesta, vai onko Suomessa jämähdetty kauan säilyneeseen kaksijakoiseen järjestelmään.

Tällä hetkellä Suomessa on käytössä kolmiportaisen tuen malli erityisopetuksen tarjoamisessa. Yleisen tuen tasolla tarjotaan kaikille oppilaille heidän tarvitsemansa tuki, joten siinä kaikki oppilaat ovat samalla lähtöviivalla. Kuitenkin tehostettua ja erityistä tukea tarjotaan niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat. Voimakkaammat tuen muodot saattavat olla koululuokasta erillään järjestettyjä, mutta ne pyritään kuitenkin järjestämään lähikoulussa. Tämä malli ei ehkä täysin vastaa inklusion ihannetta, mutta on menossa sitä kohti paremmin kuin kokonaan erillisen erityisopetuksen järjestäminen. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa on maininta opetuksen kehittämisestä inklusioperiaatteiden mukaan (Opetushallitus, 2014, s. 18), joten se on otettu Suomessakin jo valtakunnalliseksi tavoitteeksi. Ehkä sen kunnollinen toteutuminen vaatii enemmän aikaa Suomessa?

Inklusion hitaaseen kehittymiseen Suomessa ovat saattaneet vaikuttaa lisäksi kielteiset asenteet kaikkien oppilaiden yhdistämisestä. Empiirisen aineiston mukaan yhteinen koulu voi olla haastava toteuttaa, jos jotkin osapuolet ovat epäuskoisia ja vastahakoisia muutokselle: voidaan pelätä esimerkiksi kasvavaa työmäärää, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vaativuutta ja ammattitaidon riittämättömyyttä. Myös kirjallisuuskatsauksessa nousi esiin huoli siitä, ettei erityistä tukea tarvitseva oppilas pysyisi yleisopetuksen perässä tai veisi liikaa opettajan aikaa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vaativuus nousi esiin myös kirjallisuuskatsauksessa esimerkiksi Kuorelahden ja Vehkakosken (2009) tutkimuksessa. Sen tuloksissa todettiin, että työrauhan menetystä ja opetuksen tason heikkenemistä pelättiin, jos erityistä tukea tarvitsevat oppilaat käyvät koulua yleisopetuksen luokassa. Kuorelahden ja Vehkakosken tutkimuksen mukaan opettajat olivat kriittisiä inklusiota kohtaan. Myös erityisen tuen oppilaiden vanhemmat olivat huolestuneita esimerkiksi yksilöllisen tuen riittämisestä omalle lapselleen.

Molempien aineistojen tulosten perusteella näyttää siltä, että koulutus ja tiedotus inklusiosta koulun henkilökunnalle ja vanhemmille tulisivat tarpeen. Lisäksi etenemistä voisi vauhdittaa inklusion ottaminen koko maan yhteiseksi linjaukseksi ja vaikutusmahdollisuuksien antaminen myös opettajille. Luultavasti tällaiset menetelmät toimisivat paremmin kuin ylhäältä tulevat määräykset yhdistämisestä ilman opettajan omia vaikutusmahdollisuuksia ja kunnollista ohjeistusta erilaisten oppilaiden kohtaamisesta.



Oppilaita on saatettu sijoittaa erityisopetukseen vain siksi, ettei yleisopetuksessa ole pystytty kehittämään erilaisille oppijoille sopivia opetusmenetelmiä. Erilaisuuden enempi huomiointi yleisopetuksen suunnittelussa voisi vähentää erityisopetukseen sijoittamista. Lisäksi, jos opettaja saa olla osallisena suunnittelussa, ilmiö voisi tulla tutuksi opettajille ja vähentää epäuskoisia asenteita. Tärkeää on molempien aineistojen mukaan myös moniammatillinen työryhmä, huolellinen suunnittelu, sujuva yhteistyö eri toimijoiden välillä ja opetushenkilöstölle tarjottu tuki.

Kirjallisuuskatsauksen mukaan haasteita voi aiheuttaa myös oppilaiden asemaan asettuminen. Päättäjien voi olla vaikeaa miettiä parasta oppimisympäristöä kaikille ja asettua kunkin yksilön asemaan. Kirjallisuuskatsauksessa nousi esiin, että oppilaita voisikin ohjata yhä enemmän tunnistamaan omat vahvuutensa ja valitsemaan sopivan työskentelytavan tarjotuista, erilaisuuden huomioivista, vaihtoehdoista. Tällaisella menettelyllä myöskään oppilaiden erot eivät korostuisi, sillä kukin voisi itse valita sopivimman opetusmenetelmän. Täytyy myös muistaa, että yksilöllisyyden huomiointiin ja inklusiiviseen kasvatukseen sisältyy myös vapaus olla osallistumatta yhteiseen kouluun - oppilaalle täytyy löytää paras opetusmenetelmä, joka voi olla yhteisen yleisopetuksen luokan sijasta myös erillinen ryhmä. Täytyy tutkia, mikä opetuksessa oikeasti toimii, eikä sijoittaa oppilaita vain fyysisesti samaan paikkaan inklusion onnistumisen toivossa.

Tämän tutkielman aineistojen mukaan inklusio onnistuessaan voisi saada aikaan erilaisuuden lisääntynyttä ymmärtämistä ja hyväksymistä. Kirjallisuuskatsauksen mukaan erityistä tukea tarvitsevien on nähty menestyvän yleisopetuksessa: tutkimuksissa on todettu, että inklusio edistää oppilaan sosiaalisia, emotionaalisia ja akateemisia taitoja paremmin kuin erillistävää opetus. Kirjallisuuskatsauksen aineiston mukaan yleisopetuksessa myös saa laajempaa elämänmallia kuin erillisessä erityisluokassa, ja oppilaat pääsevät osaksi lasten ja nuorten kulttuuria ikätovereidensa kanssa. Inklusion myös nähdään poistavan leimaamisen aiheuttamia kielteisiä vaikutuksia, kuten oppilaan minäkuvan heikkenemistä ja masentuneisuutta. Myös empiirisessä aineistossa mainittiin, että inklusion myötä erityistä tukea tarvitsevat pääsisivät paremmin osaksi yhteisöä, eivätkä kokisi olevansa erilaisia.

Koko koulutusjärjestelmä vaatii siis aikamoista muutosta, mihin tarvitaan resursseja. Inklusiota tarkastellessa tulee ehkä ajatelleeksi, onko harmoninen yhteisö, jossa ketään ei syrjitä, koskaan mahdollinen. Kuitenkin, jos inklusiota valtakunnallisestikin edistetään ja keksitään yhä enemmän keinoja huomioida erilaisuus opetuksessa, ei inklusion

toteutuminen näytä mahdottomalta. Tällä hetkellä inklusio on Suomessa tämän tutkielman valossa melko tuntematon ilmiö, joten monenlaisia jatkotutkimuksia voitaisiin toteuttaa. Mielenkiintoista olisi esimerkiksi selvittää, millaista koulutusta opetushenkilöstö ja koulun muu henkilökunta saa inklusioon liittyen, ja kuinka tietoisia päättäjät ovat inklusiivisesta ajattelusta.

## LÄHTEET

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge
- Ainscow, M. (2007) From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa Florian, L. (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education* (s. 146-159). London: Sage
- Ahonen, S. (2003) *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? : koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino
- Booth, T. (2000) Progress in Inclusive Education. Teoksessa Savolainen, H., Kokkala, H. & Alasuutari, H. (toim.) *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality* (s. 17-30). Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation & Niilo Mäki Institute
- Booth, T. & Ainscow, M. (2005) Kokko, L. & Pietiläinen, E. (toim.) *Koulu ja inkluusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Helsinki: Kehitysvammaliitto
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Evans, P. (2000) Including Students with Disabilities in Mainstream Schools. Teoksessa Savolainen, H., Kokkala, H. & Alasuutari, H. (toim.) *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality* (s. 31-39). Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation & Niilo Mäki Institute
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (2001) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008) *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus
- Huttunen & Ikonen (1999) Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inkluusiosta. Teoksessa Murto, P. (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – onko inkluusio tarua vai totta?* (s. 63-90). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1999) Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa Murto, P. (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inkluisio tarua vai totta?* (s. 12-30). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Ikonen, O. & Ojala, T. (2002) Johdantoa. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) *Kohtaamisia koulupolulla* (s. 9-21). Keuruu: PS-kustannus

Karagiannis, A., Stainback, S. & Stainback, W. (1997) Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (toim.) *Inclusion: A Guide for Educators* (s. 3-15). Baltimore: Brookes

Kivirauma, J. (2002) Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 23-33). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto

Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. (2009) *Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana*. Kuopio: Snellman-instituutti

Lakkala, S. (2008) *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto

Moberg, S. (1984) *Poikkeavia oppilaitako normaaliluokille?: peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Moberg, S. (2002) Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 34-48). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U. Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus

Murto, P. (1999) *Yhteinen koulu kaikille – onko inkluisio tarua vai totta?* (Johdanto). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Naukkarinen, A. (2003) *Inklusiivista koulua rakentamassa: Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista*. Helsinki: Opetushallitus

- Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus
- Peterson, J. & Hittie, M. (2003) *Inclusive teaching: creating effective schools for all learners*. Boston: Pearson Education
- Pohtila, E. 2001. *Liian huono kansalaiseksi? Kansalaisihanne sterilisaatioasiakirjoissa v. 1935-1949*. Suomen historian pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Saloviita, T. (2006) Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37, 4, 326-342.
- Sarlin, H-M. & Koivula, P. (2009) Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (s. 24–40). Jyväskylä: PS-kustannus
- Stainback, S., Stainback, W., East, K. & Sapon-Shevin, M. (1997) Inclusion and the Development of a Positive Self-Identity by Persons with Disabilities. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (toim.) *Inclusion: A Guide for Educators* (s. 361-366). Baltimore: Brookes
- Thomas, G. & Vaughan, M. (2004) *Inclusive Education: Readings and Reflections*. Maidenhead : Open University Press
- Väyrynen, S. (2001) Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 12-29). Jyväskylä: PS-kustannus



# LIITE

## Liite 1: Kyselylomake

Kyselyn tavoite on selvittää inklusion tilannetta nykyään opettajien ja muiden opetukseen ja opetushuoltoon osallistuvien mukaan. Tuloksia käytetään kasvatuspsykologian kandidaatintutkielmassa.

Kyselyn taustaa: Teoreettisen lähdeaineistoni mukaan koulujärjestelmää on koitettu muokata tasavertaisemmaksi esimerkiksi poistamalla kuilua erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välillä. Lähdeaineistoni mukaan yhdenvertaisuutta on tavoiteltu ensiksi integroiden, eli sopeuttaen erityisoppilaita yleisopetuksen luokkiin. Integraatiosta taas ollaan siirtymässä inklusioon, ainakin teorian tasolla. Lähteissäni inklusio määritellään hieman integraatiosta eroavaksi. Molemmat tavoittelevat yhdenvertaisuutta, mutta kun integraatiossa erityisoppilaat siirretään yleisopetuksen luokkiin poistamatta kokonaan erillistävyyttä, inklusiossa taas yhteinen koulu ja kaikenlaisten oppijoiden mukaan kuuluminen on jo lähtötilanteena. Lähdekirjallisuutta tutkiessani olen huomannut myös, että näitä käsitteitä käytetään sekaisin, ja inklusion käsite on melko uusi ainakin joillekin tahoille.

Kyselyn ensisijainen tarkoitus on selvittää, onko ilmiö tuttu opetushuoltoon osallistuvilla tahoilla, ja onko siitä käytetty käsitettä inklusio, vai kenties jotakin muuta käsitettä (esim. integraatio). Ilmiönä tarkoitan tilannetta yhteisestä koulusta, jossa yksittäisen oppilaan opetukseen tehdään yleisestä poikkeavia ratkaisuja sekä erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden oppimisympäristöjä on alettu yhdistää. Toisena tavoitteena on saada käsitys käytännön tilanteesta: millä tavalla inklusio- ja integraatioajattelu näkyy käytännössä ja eroaako se ilmiön teoreettisesta tarkastelusta.

Osion 1 jälkeen voit vastata joko osioon 2 tai osioon 3.

Vastaisitko mielellään 30.4. mennessä.  
Kiitos paljon osallistumisestasi!

### OSIO 1

#### 1. Oletko...

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- luokanopettaja
- erityisopettaja
- terveydenhoitaja
- kuraattori
- luokanvalvoja
- sosiaalityöntekijä
- nuorisotyöntekijä
- Muu:

#### 2. Työskenteletkö...

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- yläkoulussa
- alakoulussa
- Muu:

*3. Onko inklusio käsitteenä sinulle tuttu?*

Merkitse vain yksi soikio.

- Kyllä, inklusio-termi on minulle tuttu ja olen kohdannut sen työssäni - siirry osioon 1
- Ei, olen tottunut puhumaan samankaltaisesta ilmiöstä jollakin muulla termillä - siirry suoraan osioon 2
- Koko ilmiö on minulle tuntematon (tällöin voit katsoa loput kysymykset jommasta kummasta osiosta ja vastata niihin, joista tiedät)

## OSIO 2: Inklusio

Jos työssäsi olet kohdannut inklusio-termin ja se on sinulle tuttu, voit vastata tämän osion kysymyksiin.

*1. Mitä inklusio sinulle merkitsee?*

*2. Kuinka inklusio mielestäsi ilmenee koulumaailmassa tällä hetkellä - toteutuuko vai ei?*

*3. Millaisia konkreettisia toimia on tehty ja voidaan tehdä inklusioon pyrittäessä? Kerro halutessasi käytännön esimerkki.*

*4. Ketkä ovat mukana inklusion toteuttamisessa ja ylipäätään oppilaiden arjessa ja oppilashuollossa?*

*5. Millainen rooli on eri toimijoilla? Voit kertoa mahdollisen esimerkin monialaisesta työskentelystä.*

*6. Minkälaista tukea ja koulutusta opettajille ja muulle henkilökunnalle on tarjolla inklusioon liittyen?*

*7. Kuinka myönteisiä MIELESTÄSI inklusioajattelua kohtaan ovat...*

*...oppilaat*

Merkitse vain yksi soikio.

1 2 3 4 5

hyvin kielteisiä

hyvin myönteisiä



*...luokanopettajat*

Merkitse vain yksi soikio.

1 2 3 4 5

hyvin kielteisiä

hyvin myönteisiä

*...erityisopettajat*

Merkitse vain yksi soikio.

1 2 3 4 5

hyvin kielteisiä

hyvin myönteisiä

*...vanhemmat*

Merkitse vain yksi soikio.

1 2 3 4 5

hyvin kielteisiä

hyvin myönteisiä

*...oman ammattiryhmäsi edustajat*

Merkitse vain yksi soikio.

1 2 3 4 5

hyvin kielteisiä

hyvin myönteisiä

*...sinä itse*

Merkitse vain yksi soikio.

1 2 3 4 5

hyvin kielteinen

hyvin myönteinen

8. Uskotko, että asenne vaikuttaa inklusion toteutumiseen?

Merkitse vain yksi soikio.

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

9. Jos, niin kuinka: mihin kielteiset ja myönteiset asenteet liittyvät?

10. Mitkä muut seikat vaikuttavat mielestäsi inklusion toteutumiseen ja toteuttamiseen, ja millaisia haasteita ilmiöön liittyy?

11. Onko sinulla kokemuksia, että inklusio olisi ollut hyödyllistä....

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- oppilaalle
- opettajalle
- vanhemmille
- muille yhteistyötahoille
- Muu:

12. Jos, niin millaista hyötyä?

### **OSIO 3: Jos käytät ilmiöstä jotakin muuta käsitettä**

Täytä tämä osio, jos olet törmännyt ilmiöön työssäsi mutta et tunne käsitettä inklusio.

1. Jos inklusio ei ole sinulle käsitteenä tuttu, mutta olet työskennellyt saman ilmiön parissa käyttäen jotain muuta käsitettä, mitä termiä olet käyttänyt?

2. Kuinka ilmiö mielestäsi näkyy koulumaailmassa tällä hetkellä?

3. Millaisia konkreettisia toimia on tehty ja voidaan tehdä ilmiön toteuttamiseksi? Kerro halutessasi käytännön esimerkki.

4. Ketkä ovat mukana edistämässä ilmiön toteutumista ja ylipäätään oppilaiden arjessa ja oppilashuollossa?

5. Millainen rooli on eri toimijoilla (ylipäätään ja ilmiön toteuttamisessa)? Voit kertoa mahdollisen esimerkin monialaisesta työskentelystä.

6. Minkälaista tukea ja koulutusta opettajille ja muulle henkilökunnalle on tarjolla ilmiöön liittyen?

7. Kuinka myönteisiä MIELESTÄSI ilmiötä kohtaan ovat...

*...oppilaat*

Merkitse vain yksi soikio.

1 2 3 4 5

hyvin kielteisiä

hyvin myönteisiä

*...luokanopettajat*

Merkitse vain yksi soikio.

1 2 3 4 5

hyvin kielteisiä

hyvin myönteisiä

*...erityisopettajat*

Merkitse vain yksi soikio.

1 2 3 4 5

hyvin kielteisiä

hyvin myönteisiä

*...vanhemmat*

Merkitse vain yksi soikio.

1 2 3 4 5

hyvin kielteisiä

hyvin myönteisiä

*...oman ammattiryhmäsi edustajat*

Merkitse vain yksi soikio.

1 2 3 4 5

hyvin kielteisiä

hyvin myönteisiä

*...sinä itse*

Merkitse vain yksi soikio.

1 2 3 4 5

hyvin kielteinen

hyvin myönteinen

8. Uskotko, että asenne vaikuttaa kyseessä olevan ilmiön toteutumiseen?

Merkitse vain yksi soikio.

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

9. Jos, niin kuinka: mihin kielteiset ja myönteiset asenteet liittyvät?

10. Mitkä muut seikat vaikuttavat mielestäsi ilmiön toteutumiseen ja toteuttamiseen, ja millaisia haasteita siihen liittyy?

11. Onko sinulla kokemuksia, että inkluusio olisi ollut hyödyllistä....

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- oppilaalle
- opettajalle
- vanhemmille
- muille yhteistyötahoille
- Muu:

12. Jos, niin millaista hyötyä?