



Aho Eveliina

Opettajien kokemuksia inklusiosta

Kasvatuspsykologian kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden koulutus
2018

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajien kokemuksia inklusiosta (Eveliina Aho)
Kandidaatintutkielma, 32 sivua, 2 liitesivua
Huhtikuu 2018

Kandidaatintutkielmassani tarkastelen inklusiota koulun ja opetushenkilökunnan näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni ovat mitä inklusion käsite tarkoittaa, miten koulu ja opetushenkilökunta kokevat inklusion, ja miten sen toteuttamisessa onnistutaan sekä minkälaista kritiikkiä inklusioajatteluun on kohdistunut. Työssäni on sekä kirjallisuuskatsaus että empiirinen osio.

Tulosten mukaan inklusioajatteluun on päädytty ihmisoikeuksien ja yhdenvertaisuuden tavoittelemisen kautta. Yleisopetuksen ja erityisopetuksen välisestä suhteesta on käyty keskustelua jo vuosikymmeniä Suomessa. Ennen inklusion käsitettä käytettiin integraation käsitettä. Integraation käsitteeseen liittyy ajattelu normaalista ja ”poikkeavasta” oppilaasta, inklusiossa puolestaan kaikki otetaan lähtökohtaisesti mukaan yleisopetukseen. Inklusiota on myös kritisoitu.

Sekä kirjallisuuskatsauksen että empiirisen osion mukaan inklusio nähdään hyvänä ja positiivisena tavoitteena kohti yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa koulutuksessa, mutta sen käytännön toteutuksessa on paljon ongelmia. Erityisesti resurssien puute on ongelma inklusion käytännön tavoittelussa. Myös puutteet ammattitaidossa, valmiuksissa, asenteissa ja opettajankoulutuksessa tulivat esille. Empiirisen tutkimuksen otanta oli 13.

Avainsanat: inklusio, integraatio, yleisopetus, erityisopetus, yhdenvertaisuus, tasa-arvo

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Käsitteiden määrittelyä	6
2.1	Integraatio, inklusio ja opetussuunnitelma	6
3	Inklusio käytännössä	10
3.1	Opettajan haasteet ja toimintatavat inklusiossa	10
3.2	Osallistava koulu	13
4	Inklusion kritiikkiä	15
5	Tutkimusmenetelmät	17
5.1	Osallistajat	18
6	Tulokset ja johtopäätökset	19
6.1	Inklusion käsitteen ymmärtäminen	19
6.2	Inklusion herättämät ajatukset	21
6.3	Inklusion päivittäinen toteuttaminen	23
6.4	Valmiudet toteuttaa inklusiota	24
6.5	Muun henkilökunnan merkitys ja koulun onnistuminen inklusiossa	25
7	Yhteenveto ja pohdinta	28
	Lähteet	31
	Liite	34

1 Johdanto

Erityiskasvatukseen liittyvää keskustelua on 1970-luvulta lähtien hallinnut yksi kiistelty aihe: kysymys erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisestä suhteesta ja oppilaiden mahdollisuudesta opiskella mahdollisimman paljon yleisopetuksessa. Pohjoismaissa tämän keskustelun puitteissa käytettiin käsitettä integraatio 1990-luvulle saakka, jonka jälkeen alettiin puhua myös inklusiosta. Suomeenkin rantautunut käsite *inclusive education* sai aikaan armotonta kritiikkiä koko suomalaista erityisopetusjärjestelmää vastaan (Saloviita 2006, 339). Tänä päivänä useimmat maat ovat ilmaisseet virallisissa ohjelmissaan tavoitteekseen sellaisen koulutusjärjestelmän, jossa kaikki oppilaat voivat käydä yhteistä koulua ja jossa kaikkien hyvästä yksilöllisestä opetuksesta pidetään hyvää huolta. Tällainen inklusiivinen kasvatusta on ilmaistu myös yleisenä tavoitteena useissa YK:n julkilausumissa 1980-luvulta lähtien. (Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Moberg, Savolainen & Vehmas 2015, 76.)

On hyvä muistaa, että kaikille yhteinen ja tasa-arvoinen koulu ei toteudu läheskään kaikissa maissa yleisopetuksen organisoinnin vuoksi. Oppilaat saatetaan jakaa jo varhaisessa vaiheessa erityyppisiin kouluihin, joista toiset johtavat akateemiseen koulutusuraan ja toiset lyhyempään jatkokoulutukseen. Hyvin tyypillistä on, että tässä varhaisessa valikoinnissa oppilaiden sosioekonomisella taustalla on suuri merkitys, jolloin normaaliopetuksen järjestelmä jo itsessään tuottaa koulutuksellista eriarvoisuutta. (Hautamäki et al. 2015, 76.)

Opettaja ja koulu ovat keskeisessä asemassa inklusion toteutumisessa. Ongelmaksi ja keskustelun aiheeksi nousevat usein opettajien asenteet inklusiota kohtaan sekä koulujen puuttuvat resurssit toteuttaa inklusiota. Tässä tutkielmassa tarkastelen inklusiota opettajan ja koulun näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä inklusion käsite tarkoittaa?
2. Miten opettaja ja opetushenkilökunta kokevat inklusion, ja miten sen toteuttamisessa onnistutaan?
3. Minkälaista kritiikkiä inklusioajatteluun on kohdistunut?

Mielestäni on tärkeää tarkastella myös kriittisesti inklusiota, sillä siihen liittyy paljon ongelmia ja haasteita. Lisäksi voidaan pohtia, onko inklusion täydellinen toteutuminen ongelmitta utopia, ja voidaanko siihen koskaan päästä.

Mobergin tutkimuksessa (1984) todettiin jo 1980-luvulla, että opettajan tiedolliset, taidolliset sekä asenteelliset valmiudet ovat tärkeimpiä onnistumisen edellytyksiä. Tutkimustuloksena oli, että nuoremmat opettajat suhtautuvat vanhempia opettajia hiukan varauksettomammin integraatioon. Tänä päivänä voidaan pohtia, onko tilanne sama nykypäivän inklusion osalta, ja ovatko opettajien valmiudet parantuneet.

Työhöni sisältyy kaksi osiota. Ensimmäinen on kirjallisuuskatsaus, jossa teoreettisena viitekehysenä työssäni on sekä suomalaisia että kansainvälisiä lähteitä ja tutkimuksia eri vuosikymmeniltä. Selvittääkseni inklusion käytännön tilannetta opettajien valmiuksien ja asenteiden osalta, sisällytin työhöni toisena osana empiirisen tutkimuksen.

Kirjallisuuskatsauksen alussa avaan käsitteet integraatio, inklusio ja opetussuunnitelma. Käsitteiden määrittelyn jälkeen tarkastelen inklusiota käytännössä sekä osallistavaa koulua. Viimeisenä kirjallisuuskatsauksessa käsitteelen inklusiota kriittisestä näkökulmasta sekä sen ongelmia käytännön arjessa. Inklusioon ja integraatioon liittyviä tutkimuksia on tehty suhteellisen paljon, näistä esimerkkinä Lakkalan (2008) väitöskirja *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*, joka on olennainen lähde tässä tutkielmassa.

Kirjallisuuskatsauksen lisäksi toteutin empiirisen tutkimuksen, jonka tavoitteena on kartoittaa opetushenkilöstön tietämystä ja asenteita inklusion osalta. Toteutin kyselytutkimuksen, johon osallistui pieni joukko opettajia sekä rehtoreita. Halusin selvittää, mikä on käytännön tilanne ja valmiusaste inklusion toteutumisen osalta, sillä teoriassa inklusio kuvataan usein melko ihanteellisesti. Empiirinen tutkimus pohjautuu siihen teoreettiseen viitekehykseen, joka on esitetty kirjallisuuskatsauksessa.

2 Käsitteiden määrittelyä

Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen välillä on paljon yhteisiä ominaisuuksia, ja integraatioprosessi nähdään usein kehittymisenä kohti inklusiivista kasvatusta, mutta nämä kaksi käsitettä tulee silti erottaa toisistaan (Murto 1999, 14). Integraation korostaessa kuntoutusparadigmaa, on inklusion taustalla enemmänkin tukiparadigma, jonka mukaan kuuluu kansalaisoikeuksiin olla mukana samassa yhteiskunnassa muiden kanssa (Saloviita 2006, 340). Integraatio- ja inklusio -käsitteiden käytössä ilmenee jatkuvasti sekavuutta ja päällekkäisyyttä (Moberg & Savolainen 2015), ja myös tässä tutkielmassa niitä käytetään rinnakkain, riippuen siitä kumpaa käsitettä kyseessä oleva tutkija on käyttänyt. Opetussuunnitelman käsite määritellään myös, sillä se ohjaa käytännön työtä opetushenkilökunnan osalta ja mainitaan tässä tutkielmassa useasti.

2.1 Integraatio, inklusio ja opetussuunnitelma

Integraatio otettiin käyttöön 1960-luvulla, ja sen tavoitteena oli sulauttaa erityisoppilaita yleisopetukseen. Integraation neljä päämuotoa; fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen ilmentävät integraation laadullista sisältöä. Sosiaalinen integraatio on näistä päämuodoista tärkein, ja sen tavoitteena on, että yleis- ja erityisopetuksen oppilailla on myönteisiä sosiaalisia suhteita keskenään. (Lakkala 2008, 21.) Käytännössä sosiaalinen integraatio voisi olla kanssakäymistä yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden välillä niin opetuksessa kuin sen ulkopuolellakin, esimerkiksi välitunneilla. Sosiaalisen integraation tavoitteen toteutumiseen voidaan tarvita opettajan ohjausta.

Yhteiskunnallinen integraatio tulee ajankohtaiseksi vasta aikuisiässä, jolloin poikkeavan yksilön mahdollisuudet, oikeudet ja velvollisuudet ovat samat muiden kanssa (Lakkala 2008, 21). Fyysinen integraatio tarkoittaa oppimista samassa fyysisessä tilassa, ja toiminnallinen integraatio yhdessä toimimista (Moberg 2002, 38). Fyysinen integraatio mahdollistaa jo itsessään yhdessä toimimisen sekä sosiaalisten suhteiden syntymisen. On olennaista, että oppilaat oppivat jo varhain tekemään yhteistyötä erilaisten oppilaiden kanssa, sillä se helpottaa aikuisiällä suvaitsevaista ja hyväksyvää asennetta huomioida kaikki yksilöt yhteiskunnan tasavertaisiksi jäseniksi. Yhteiskunnallisen integraation toteutumisessa myös tietysti yhteiskunnan rakenteilla ja lainsäädännöllä on merkittävä rooli sen toteutumisessa.

Toisen maailmansodan jälkeen voidaan integraatioajattelun ideologisessa kehityskulussa nähdä kolme toisistaan poikkeavaa vaihetta. Erillisen erityisopetuksen aikakausi jatkui 1960-luvulle saakka, jolloin integraatioajattelu syntyi. Tätä seurasi fyysisesti integroidut ympäristöt 1960–1980-luvuilla, ja vähiten rajoittavan ympäristön periaate alkoi hallinnoida erityisopetuksen toteuttamista. Viimeisenä vaiheena voidaan erottaa 1990-luvulla tapahtunut intensiivisempi integraation tavoittelu, jonka päämääränä on kaikille yhteinen yksi koulu. (Moberg 2002, 44.)

Integraatioajatteluun liittyy käsityksiä poikkeavasta ja “normaalista”. Siinä ajatellaan, että erityiset tai poikkeavat pyritään saattamaan yhteen normaalin kanssa, esimerkiksi liittämällä erityisopetus ja pedagogiset menetelmät tavallisiin kouluihin. Inklusiivisessa ajattelussa taas erilaisuus on tavallinen osa elämää, ja erityisoppilaisiksi nimetyillä on myös täysivaltainen oppimisoikeus ja jäsenyys ryhmässä. Heitä ei siis “oteta mukaan” mihinkään. Perusajatus on, että tukitoimet vietäisiin oppilaiden luo, eikä oppilaita tukitoimien luo. (Murto 1999, 14–15.)

Inklusio lausuttiin ensimmäisen kerran julkiseksi ja yhteiskunnalliseksi tavoitteeksi Espanjassa kansainvälisessä konferenssissa vuonna 1994. Inklusiolla tarkoitettiin kaikkien lasten oikeutta käydä koulua tavallisilla luokilla erityisluokkien sijasta, ja näin ollen julistettiin erityisluokkien ja – koulujen tarpeettomuutta. Inklusion käsite on peräisin Yhdysvalloista, ja sen juuret ovat 1960-luvun kansalaisoikeusliikkeessä ja taistelussa rotuerottelua vastaan kouluissa. (Saloviita 2006, 338–339.)

Alun perin inklusion käsitteellä tarkoitettiin jokaisen lapsen oikeutta koulunkäyntiin tavallisessa koulussa, jonka tuli ottaa huomioon lasten yksilölliset tarpeet. Ajatuksena ei ollut se, ettei erityisopettajia enää tarvittaisi, vaan että he edistäisivät osallistamista eivätkä erottelua. (Saloviita 2006, 340.) Inklusion onnistuminen edellyttää saumatonta yhteistyötä; oppilaskeskeisyys ja yksilöllisten tarpeiden systemaattinen huomiointi ovat avainasemassa (Huttunen & Ikonen 1999, 71).

Suomalainen kaksoisjärjestelmä, jossa yksilö joko määriteltiin tavalliseksi tai poikkeavaksi, on saanut väistyä inklusion käsitteen myötä. Kaksoisjärjestelmän puitteissa yksilön luokitteluun on käytetty valtavasti ammattilaisten resursseja. Kaksoisjärjestelmään 1960-luvulta asti kohdennettu kritiikki katsoo, että erityiskouluun ja – luokkaan siirrettäessä oppilas

eristäytyy, leimautuu eikä hänen koulutuksellinen tasa-arvonsa toteudu. Inklusiota on perusteltu myös muun muassa sillä, että erillinen erityisopetus ei ole taloudellisesti eikä pedagogisesti tehokasta, eivätkä sosiaaliset taidot kehity toivotulla tavalla homogeenisessä, erityisoppilaiksi leimatussa ryhmässä. (Naukkari 2005, 11.)

Oppilas, joka tarvitsee koulunkäynnissään säännöllisesti tukea tai useita tukimuotoja saa pedagogiseen arvioon perustuen tehostettua tukea hänelle henkilökohtaisesti tehdyn opetussuunnitelman mukaisesti. Henkilökohtainen opetussuunnitelma laaditaan muussa kuin tehostetun tuen tilanteessa, jos oppilas etenee eri oppiaineissa oman opinto-ohjelman mukaisesti, opetus järjestetään erityisin opetusjärjestelyin tai perusopetuksen 7-9 vuosiluokkien oppilas on otettu joustavaan perusopetukseen. (Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016.)

Antikainen et al. (2000, 174) määrittelevät opetussuunnitelmat hallinnollisiksi asiakirjoiksi, joissa esitetään opetuksen tavoitteet, opetettavat tieto- ja taitosisällöt, opetustavat, opetukseen ja oppimiseen käytettävä aika sekä oppilaalta tai opiskelijalta vaadittava toiminta ja toiminnan arvioinnin perusteet. Oppilaitoksen opetussuunnitelmassa on sisällytettynä se tieto, joka on tarkoitettu opittavaksi tiettyjen sääntöjen mukaisesti. Opetussuunnitelmiin valikoidaan kulloinkin yhteiskunnallisesti tärkeimpinä pidetyt tiedot, ja niissä esitetään opetusmenetelmät, didaktiikka, pedagogiikka sekä minkälaisia tietoja ja taitoja katsotaan sekä tämänhetkisessä tilanteessa että oletetussa tulevaisuudessa tarvittavan.

Opetussuunnitelmia on 1990-luvulta alkaen muutettu painottamaan yksilöllisiä valintoja. Mikä on tarkoittanut koulujen profilointia ja pyrkimystä niin koulutusorganisaatioiden kuin yksilöidenkin väliseen kilpailuun korostamalla koulujen erityispiirteitä ja oppilaiden erilaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia. Oppilaitosten tehtäväksi on annettu profiloitua opetussuunnitelmallisesti, se merkitsee peruskoulutuksessa sitä, että eri oppilaitoksissa tarjotaan toisistaan poikkeavia valinnaisaineita ja eritasoisia oppisisältöjä oppilaiden kyvykkyyden ja henkilökohtaisen suuntautumisen perusteella. (Antikainen ym. 2000, 183.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan, että oppilaiden henkilökohtaiset opintosuunnitelmat rakennetaan yhteisen opetussuunnitelman varaan. Oppilaalla on perusopetuslain mukaan oikeus saada kaikkina koulupäivinä

opetussuunnitelman mukaista opetusta. Opetuksen järjestäjä on velvollinen huolehtimaan tämän oikeuden toteutumisesta.

Siljanderin (2014, 167) mukaan kriittisessä pedagogiikassa opetussuunnitelmalla viitataan koko siihen ohjelmistoon, jonka koululaitos tarjoaa oppilailleen. Tämän käsityksen mukaan kyse on laajemmasta ilmiöstä, eli siitä, miten koulutusjärjestelmä, eli koko koulutusinstituutio oppisisältöineen ja toimintatapoineen, rakentaa opiskelijoiden identiteettiä ja uusintaa kulttuurisia ja sosiaalisia käytäntöjä. Opetussuunnitelman käsittäminen kulttuuripolitiikaksi merkitsee sitä, että opetussuunnitelma ei ole eturistiriitojen ulkopuolella vaan koulut ja kouluelämä toimivat ristiriitaisten näkemysten kamppailukenttänä, jossa erilaiset alakulttuurit sekä yhteiskunnan virallisesti asettamat tavoitteet ja velvoitteet törmäävät. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta perinteinen opetussuunnitelma määrittää sosiaalista todellisuutta valtakulttuurin ehdoilla ja edustaa valtakulttuurin hegemoniaa.

3 Inkluisio käytännössä

Boothin ja Ainscow'n (2011) kehittämän mallin mukaan inklusiivista koulua voidaan hahmottaa ja rakentaa kolmen ulottuvuuden kautta, joita ovat inklusiivisten toimintaperiaatteiden luominen, inklusiivisten käytäntöjen kehittäminen ja inklusiivisen toimintakulttuurin rakentaminen. Inklusiivisen toimintakulttuurin luomisen kautta voidaan kehittää sellaisia käytäntöjä ja toimintaperiaatteita, jotka ovat osallistavia, eivät eristäviä, yksilöllisyyttä ja erilaisuutta kunnioittavia ja vaalivia, ei normiin pakottavia sekä oppimisyhteisön jokaisen jäsenen kasvua tukevia.

Opettajien asenteet ja uskomukset inklusiota kohtaan ovat koulun eetoksen perusta, ja rakentavat toteutuvaa käytäntöä. Täten ne ovat opetuksen toteutumismuotojen olennaisia determinantteja ja ennustajia. Kyky opettaa inklusiivisessa luokkahuoneessa on oppimisprosessi, johon vaikuttaa voimakkaasti koulutuksen aikana saatujen kokemusten määrä ja laatu. Inklusiivisen koulutuspolitiikan onnistunut soveltaminen käytäntöön riippuu siitä, millaiset tiedot ja taidot sitä toteuttavilla opettajilla on. Opettajat ovat inklusion toteutumisen avainhenkilöitä. Inklusioon pyrkiminen alkaa olla yleismaailmallisesti hyväksyttyä ja julki lausuttua eri maiden koulutuspolitiikassa, sillä kaikki opettajat kohtaavat opettajan urallaan erilaisia ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Lakkala 2008, 97.)

Saloviita (1998, 168–171) on todennut, että kotimaisessa integraatiokeskustelussa on kaksi erityisopetuksen diskurssia. Ensimmäinen on erityisopetuksen valtiollinen ”integraatioideologia”, jonka mukaan integraatio on toteutunut, koska erityisopetuksella on ensisijainen paikka tavallisessa luokkahuoneessa. Toinen on erityisopetuksen professionaalinen diskurssi, jossa opettajakunta toisaalta antaa hyväksyntänsä integraatiolle kauniina ajatuksena, mutta toisaalta näkee sen tavoittelussa ylitsepääsemättömiä vaikeuksia.

3.1 Opettajan haasteet ja toimintatavat inklusiiossa

Opettaja olisi hyvä turvautua tiukan paikan tullen kollegoiden tukeen ja apuun, ja tietysti esimieheltä voi pyytää ohjeita. Esimerkiksi erityisoppilaaksi luokitellun oppilaan oppimisprosessin suunnittelu tai tukeminen, voi vaatia pienen työryhmän panostusta. (Saloviita 1999, 48–49.) Kasvatusyhteisöissä tulisi olla mahdollisuus verkostoitumiseen, ja

näissä verkostoissa työntekijän tulisi hyödyntää tiedon sekä osaamisen vaihtoa ja jakamista (Väyrynen 2014, 25). Tässä korostuu myös työyhteisön avoimuus, ja kyky tehdä yhteistyötä joustavasti yli strukturoitujen rajojen. Esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan tai opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyön tulisi olla saumatonta, jotta he pystyvät yhteistyöllään edistämään jokaisen oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia.

Oppilaaseen, jolla on käytöshäiriö tai vamma, tai mikä tahansa muu poikkeavuus, tulisi suhtautua kuten kehen tahansa muuhun oppilaaseen. Muut oppilaat ottavat mallia opettajan suhtautumisesta kehen tahansa oppilaaseen. Se, miten koulussa puhutaan opettajien johdolla monimuotoisuudesta, osallisuudesta ja ei-osallisuudesta ovat mittari koulun inklusion toteutumiseksi (Lakkala 2008, 25). Jos opettaja alkaa kohdella jotain tiettyä oppilasta eri tavalla kuin muita, muut oppilaat huomaavat sen, ja alkavat kiinnittää huomiota, ja alkavat mahdollisesti itsekin kohtelevaan sitä tiettyä oppilasta erillä tavalla. Muille oppilaille ei tarvitse korostaa jonkun oppilaan erilaisuutta, kaikki ovat erilaisia omalla tavallaan, ja jokainen otetaan luokkakaveriksi sellaisenaan. (Saloviita 1999, 50–51.) Tämähän on ideaalitalanne, jos kaikkia kohdellaan samalla tavalla niin opettajan kuin oppilaidenkin taholta, mutta valitettavasti käytännössä asiat ei mene aina ideaalisti.

Opettajan tulisi muistaa, että hän on kaikkien oppilaiden opettaja yhtäläisesti. Helposti saattaisi käydä niin, että opettaja jättää esimerkiksi sellaiset oppilaat, joilla on oma koulunkäyntiavustajansa pelkästään hänen huolekseen. Avustajan kuuluisi olla vain avustaja, ei opettaja. Opettajalla on loppupeleissä vastuu kaikkien oppilaiden oppimisprosessista. (Saloviita 1999, 51–52.) Tämäkin edellyttää opettajan riittävää ammattitaitoa ja valmiuksia opettaa kaikenlaisia oppilaita sekä esimerkiksi opettajien ja avustajien selkeää yhteistyötä, jossa molemmat tietävät oman roolinsa.

”Poikkeavan” oppilaan tulee osallistua kaikkeen toimintaan samalla tavalla kuin muutkin oppilaat. Jos tehdään paritöitä tai ryhmätöitä, kaikkien tulisi saada tehdä vertaisensa kanssa tehtäviä, eikä ketään pitäisi jättää tekemään tehtäviä esimerkiksi avustajan kanssa. Tehtäviä voi mukauttaa siten, että kaikkien on helppo tehdä niitä. (Saloviita 1999, 52.) Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, että esimerkiksi parit vaihtuvat ja ryhmät vaihtuvat tehtävien teossa. Näin ollen kaikki saisivat olla mahdollisimman monen kanssa yhteistyössä, eivätkä aina sen parhaan kaverin kanssa.

Vaikka on olemassa yleisiä opetussuunnitelmia, joiden mukaan pitäisi suurin piirtein mennä, tulisi silti jokaiselle oppilaalle räätälöidä oma yksilöllinen opetussuunnitelmansa. Kaikille tarkoitettut yleiset opetussuunnitelmat voivat tulla jopa oppimiselle esteeksi, jos väkisin yritetään opettaa kaikille oppilaille samat asiat. Senhän kertoo jo eri numerot todistuksissa, että kaikki oppilaat ovat yksilöllisiä oppilaita, ja se mikä toimii yhdelle oppilaalle, ei välttämättä toimi toiselle oppilaalle. (Saloviita 1999, 53.) Monitasoisella opetuksella (*multilevel teaching*) haastetaan ja osallistetaan kaikki erilaiset oppilaat oppimaan omilla taidoillaan (Peterson & Hittie 2003, 162–186).

Opettajan tulisi opetustavassaan ottaa huomioon opetettavien oppilaiden ikä ja kehitystaso, ja suunnitella opetuksensa sen mukaan. Petersonin ja Hittien (2003, 162–186) kehittämään neljän rakennuspalan malliin inklusiiviseen opetukseen kuuluu oppilaiden työskentelyn tukeminen lähikehityksen vyöhykkeellä, tasolla, johon he yltävät aluksi vain opettajan avustamana. Harvoin sellainen tyyli toimii, että opettaja luennoi edessä, ja oppilaat kirjoittavat passiivisesti asioita omiin muistiinpanoihinsa. Opettajien tulisi käyttää esimerkiksi projektityöskentelyä, yhteistoiminnallista oppimista, median käyttöä, pelejä, draamapedagogiikkaa ja kokemuksellista oppimista. (Saloviita 1999, 53–54.) Myös erilaiset oppimistyyliä (*learning styles*) edellyttävät erilaisten oppimismahdollisuuksien muodostamista opetukseen (Peterson & Hittie 2003, 162–186). Etenkin oppilaat, jotka kärsivät keskittymisvaikeuksista, hyötyvät todennäköisesti aktiivisesta opetustavasta enemmän kuin pelkästä luennointityyppisestä opetuksesta.

Oppilaan opetustavoitteista on hyvä sopia pienen kollegoista sekä vanhemmista muodostuvan ryhmän kanssa. Käytännössä siis moniammatillinen yhteistyö on avainasemassa. On tärkeää, että opetuksella on konkreettisia oppimistavoitteita, eikä ainoastaan tukitoimia kuten esimerkiksi avustaja. Tämän jälkeen oppilaan tavoitteet tulisi yhdistää koko luokan tavoitteisiin siten että jokainen oppilas on mahdollisimman paljon mukana koko luokan toiminnassa. Tehtävien mukauttamisen lisäksi opetustapoja tulisi mukauttaa jokaiselle oppilaalle sopivaksi. (Saloviita 1999, 54–56.)

Opettaja on keskeinen henkilö suunnittelemaan ja päättämään kullekin oppilaille sopivista tukipalveluista. Esimerkiksi vammaisen oppilaan avustajan tulisi hyväksyä opettajan pedagogiset päätökset, ja tukea oppilasta sen mukaan. Huonoimmillaan asiantuntijat, esimerkiksi henkilökohtainen avustaja, voivat häiritä oppitunnin toimintaa ja dynamiikkaa.

Opettajan tulisi myös arvioida opetuksen tuloksellisuutta jatkuvasti. Tätä hän tekee tietysti kokeiden avulla ja muilla strukturoiduilla keinoilla, mutta tässäkin asiassa opettajan tulisi ottaa yksilölliset oppimistulokset huomioon, ja tarvittaessa arvioida tuloksellisuutta mukautetuin keinoin. (Saloviita 1999, 56–57.)

3.2 Osallistava koulu

Inklusion ydin on osallisuuden ja yhteisyyden kokeminen ja saavuttaminen (Murto 2001, 44). Perustavanlaatuisen kysymyksen onkin, miten koulut onnistuvat rakentamaan tätä yhteisöllisyyden kokemusta ja tunnetta. Integraation muuttuessa inklusioksi, osallistavuusajattelu korostaa entistä enemmän muutostarpeita aluetasolla, kuntatasolla ja valtakunnantasolla (Naukkari 2005, 12). Merkittäviä muutoksia on siis täytynyt tehdä, jotta inklusio voisi onnistua, niin lainsäädännön tasolla kuin ruohonjuuritasolla jokapäiväisessä opetustyössä.

Osallistavuusajattelun voidaan ajatella olevan myös siirtymistä pois lääketieteellisestä, medikalisointiin keskittyneestä mallista kohti sosiaalista mallia. Poikkeavaksi luokitellusta oppilaaseen keskittymisestä siirrytään keskittymään oppilaan ja oppimisympäristön vuorovaikutuksen kehittämiseen. Oppimisympäristössä tulisi olla mahdollisimman vähän oppimisen ja osallistumisen esteitä. Jokaisen oppimisympäristön tulisi olla inkluusiivinen huolimatta siitä, onko siellä oppilaita, joilla on jotain ”erityisen tuen tarpeita” (Väyrynen & Naukkari, 2007). Osallistavuuden perustana oleva yhtenäiskoulujärjestelmä on vastakkainen aiemmalle kaksoiskoulujärjestelmälle, ja sen pyrkimys on vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin sekä yksilöllistää jokaisen oppilaan oppimisprosessi, ei ainoastaan erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden. (Naukkari 2005, 12.)

Saloviidan (1999, 140–141) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen on keino välttää niitä kielteisiä seurauksia, joita esiintyy kilpailuhenkeen perustuvissa luokissa. Sen avulla ylitetään myös ne puutteet, joita yksilökeskeinen työskentely tuo mukanaan. Yhteistoiminnallisuus mahdollistaa yhdessä oppimisen ja työskentelyn, ja se tarjoaa tilaisuuden oppia ymmärtämään ja kunnioittamaan toisia oppilaita sekä kehittää vuorovaikutukseen perustuvia taitoja. Yhteistoiminnallinen malli tarjoaa sellaisen ympäristön, jossa oppilaat työskentelevät ystävällisessä, toisiaan tukevassa yhteistoiminnassa ja tuntevat olevansa muiden hyväksymiä.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on osoittautunut hyväksi keinoksi edistää erilaisten oppilaiden hyväksymistä ja oppilaiden välisten ystävyysuhteiden kehitystä.

4 Inklusion kritiikkiä

Unescon maailmanlaajuinen ohjelma ”Education for all” (EFA) julisti 1990-luvulla inklusiivisen koulutuksen yhdeksi avainstrategioistaan saavuttaakseen koulutuksen kaikille ympäri maailmaa. Inklusio on tässä yhteydessä hyvin monimutkainen asia. Inklusiivinen koulutus voi ilmentää erilaisia päämääriä, perustua erilaisiin motiiveihin ja heijastaa erilaisia erityisopetuksen tarpeen luokituksia. Spesifit tavoitteet saattavat keskittyä parempaan kasvatukselliseen suoritukseen ja koulutuksen laatuun, autonomiaan, itsemääräämisoikeuteen, kuluttajan tyytyväisyyteen tai vanhempien valintaan. Jotkut näistä tavoitteista saattavat olla ristiriidassa keskenään ja aiheuttaa jännitteitä. Samankaltaisesti motiivit inklusiiviseen koulutukseen saattavat johtua tyytymättömyydestä olemassa olevaan systeemiin, taloudellisesta tai resurssien puutteesta aiheutuvasta huolesta tai kasvatuksellisen uudistuksen visiosta. (Peters 2007, 117–118.)

Erityisopetuksen tarpeen määrittely aiheuttaa myös hankaluuksia. Luokittelusysteemit vaihtelevat suurella määrällä maasta toiseen, ja jopa maitten sisällä. Jotkut maat ovat omaksuneet määrittelyn tarpeen perusteella, ei niinkään esimerkiksi lukumäärän perusteella. Jotkut maat määrittelevät vamman tai kyvyttömyyden sen laajuuden tai tyyppin perusteella. (Peters 2007, 118.) Tämä voi aiheuttaa ongelmia yksilötasolla, jos esimerkiksi perhe muuttaa toiselle paikkakunnalle tai toiseen maahan. Yhdessä paikassa saatu määrittely tai diagnoosi ei välttämättä päde enää toisessa paikassa, ja tämä voi vaikeuttaa esimerkiksi avustajan saamista luokkahuoneeseen, tai johtaa jatkuvaan diagnoosikierteeseen.

Kun inklusion käsitteestä tuli Unescon politiikkaa yleisesti kuvaava termi, se alkoi sisällöllisesti muuttua. Poliittisia tavoitteita kuvaavilla käsitteillä on taipumus menettää konkreettinen sisältönsä, jotta jokainen pääsee heijastamaan niihin omat tulkintansa. Näin rakennetaan osin kuvitteellista konsensusta. Kun ideologiat kamppailevat keskenään, usein käy myös niin, että valtaa pitävät puhuvat eli ”hegemoniset diskurssit” kaappaavat ja tekevät merkityksettömiksi vastarintaan pyrkivän kielenkäytön sanaston. Näin alkoi käydä inklusion käsitteelle, sillä inklusio alkoi tarkoittaa samaa vanhaa asiaa kuin integraatio, eli ehdollista mukaantuloa. Lopulta se alkoi tarkoittaa vain prosessia, eikä lopputulosta, jolloin kaikkein inklusiivisimpia alkoivatkin jo olla erityiskoulut. Suomessa valtion opetushallinto on alusta alkaen käyttänyt käsitettä hyvinkin laueasti, jopa eräänlaisena synonyymina

erityispedagogiikalle. Alkuperäinen merkitys on siis kadonnut tai katoamassa. (Saloviita 2012.)

Teittisen (2006, 9) mukaan inklusion käsitteessä tulee aina huomioida myös sen vastakohta, eksklusio eli ulkopuolelle jättäminen. Realistisesti arvioiden kaikki eivät voi päästä mukaan kaikkeen, vaan aina joku jää väistämättä ulkopuolelle. Inklusiota onkin arvosteltu siitä, että se on liian idealistinen toteutuakseen käytännössä. Inklusion käsitettä on hankala määritellä irrallaan, vaan se on aina liitettävä omaan kontekstiinsa, kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. Inklusio on ikään kuin jatkumo, jonka luonne riippuu vallitsevista olosuhteista. Inklusio on prosessi, jolla ei ole lopputulosta.

Erityisluokka usein vastaa oppilaan erityistarpeisiin, joten voidaan pohtia, onko kenenkään kannalta edullista, että oppilasta ei päästetä erityisluokalle, jos hän on erityisen tuen tarpeessa. Toisaalta taas useat tutkimukset puhuvat sen puolesta, että asianmukaisten tukitoimien avulla erityisoppilaat oppivat enemmän yleisopetuksessa. Kuitenkin pelkästään tämän perusteella ei ole syytä hylätä erityisopetusta, sillä erityisopetuksessa tavoitteet painottuvat eri tavoin kuin normaaliopetuksessa. Voidaan siis perustellusti pohtia, kenen etua ajaa se, että pidetään luokassa oppilasta, jonka tavoitteet ovat täysin erilaiset kuin muilla. Vaikka erityisluokkasiirrot eivät palvelisi oppilaan tarpeita, opettajien tarpeita ne usein palvelevat. (Saloviita 2012.)

Usein huolenaiheeksi nousee muiden oppilaiden oppiminen, kun opettaja joutuu keskittymään erityisoppilaisiin enemmän. Käytösongelmat usein häiritsevät kaikkia. Joskus kuitenkin opettajan asiantuntemus ja ammattitaito ei riitä pitämään luokan toimintaa hallinnassa. Opettajien ammattijärjestö on arvostellut opettajankoulutusta määrällisesti ja laadullisesti heikoksi erityistarpeiden kohtaamisen osalta. Monet ajattelevat myös, että inklusio on kaunis ajatus, mutta käytännössä mahdoton toteuttaa. Inklusio tulisi aina ratkaista tapauskohtaisesti eikä lähtökohtaisesti survoa kaikkia samaan opetukseen. Pitäisikö inklusiota alkaa käytännössä toteuttamaan vasta sitten kun yleisopetus on resurssien ja asenteiden osalta siihen valmis? (Saloviita 2002.)

5 Tutkimusmenetelmät

Aineiston hankinnassa käytettiin kyselylomaketta, joka on toteutettu Google Forms – työkalun avulla. Kysely on puolistrukturoitu sekä strukturoitu lomakehaastattelu. Kyselylomakkeessa on neljä avointa kysymystä, joihin tutkittava sai vastata omin sanoin niin pitkästi kuin halusi. Loput kysymyksistä ovat strukturoituja, eli niihin on valmiit vastausvaihtoehdot. Päädyin tällaiseen lomakehaastatteluun siksi, että tutkittavat saivat vapaasti omin sanoin kertoa oman näkökulmansa kysymyksiin, mutta toisaalta kaikkia kysymyksiä ei ole mahdollista esittää avoimilla kysymyksillä, joten mukana on myös kysymyksiä, joissa on valmiit vastausvaihtoehdot. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille tutkittaville on esitetty samat kysymykset, mutta vastausvaihtoehdoja ei ole annettu valmiiksi, vaan tutkittavat saavat vastata kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 63). Pelkät valmiit vastausvaihtoehdot sisältävä lomake jäisi tuloksiltaan suppeammaksi.

Aineiston analysoinnissa käytetään laskemista ja teemoittelua konkreettisista analysointitavoista. Laskemista käytetään esimerkiksi analysoimaan sellaisia kohtia, joissa vastausvaihtoehdoissa piti valita lineaarisesta asteikosta 1-5. Teemoittelussa otetaan esiin jokin teema, joka esiintyy useamman osallistujan vastauksessa, esimerkiksi *resurssit*. (Hirsjärvi & Hurme 2011.)

Kyselyn ensimmäiseen versioon vastasi 5 henkilöä, jonka jälkeen muokkasin kyselyä hieman tarkoitukseen sopivammaksi. Ensimmäinen avoin kysymys oli ensin muodossa: *”Tiedätkö, mitä Opetushallituksen Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan inkluusiosta?”* Osallistujista sai enemmän irti kun muokkasi kysymyksen nykyiseen muotoon: *”Selitä lyhyesti, mitä inkluusiosta sanotaan Opetushallituksen Opetussuunnitelman perusteissa.”* Toinen avoin kysymys oli ensin muodossa: *”Mitä ajatuksia inkluusio ilmiönä herättää?”*, jonka jälkeen kysymys formuloitiin muotoon: *”Mitä positiivisia/negatiivisia ajatuksia inkluusio ilmiönä herättää? Perustele vastauksesi.”*

Kolmas avoin kysymys oli ensin muodossa *”Joudutko toteuttamaan inkluusiota päivittäisessä opetuksessasi? Jos joudut, niin miten?”* Yksi kyselyn ensimmäiseen versioon vastanneista vastasikin, että:

”Joudut on huono sana tähän. Kaikki opettajat toteuttavat enemmän tai vähemmän inklusiota nykyisellään. Omissa oppilasryhmissäni on erilaisia tuen tarpeita oppilailla ja haastavia oppilaita.”

Muutin kysymyksen nykyiseen neutraalimpaan muotoon: ” *Jos toteutat inklusiota päivittäisessä opetuksessasi, niin miten?* ”

5.1 Osallistujat

Lähetin kyselyn muutamalle kymmenelle opetushenkilökuntaan kuuluvalle, jotka kaikki työskentelevät Suomessa joko alakoulussa, yläkoulussa tai lukiossa. Kyselyn useasta kymmenestä vastaanottajasta lopulta vastasi 13 henkilöä. Ammattinimike tuli selville, muuten kysely oli anonyymi. Tutkimusaineisto jäi jokseenkin pieneksi, joten kovin laajalle tutkimustuloksia ei voida yleistää. Tulokset voivat kuitenkin olla suuntaa-antavia.

Kyselyyn vastanneista pelkkiä luokanopettajia oli viisi, aineenopettajia kaksi ja rehtoreita yksi. Luokanopettajan sekä aineenopettajan pätevyys oli kahdella henkilöllä, yksi vastanneista oli luokanopettaja, aineenopettaja sekä toimi luokanvalvojana, yhdellä osallistujista oli luokanopettajan sekä rehtorin ammattinimike ja yhdellä vastanneista oli luokanopettajan, aineenopettajan sekä esikoulunopettajan pätevyys. Erityisopettajia, ryhmänohjaajia ja koulunkäynninohjaajia ei kyselyyn osallistunut. Osallistujista yksi (aineenopettaja) työskenteli sekä yläkoulussa että lukiossa, kaksi yläkoulussa (rehtori & aineenopettaja) ja loput 10 työskenteli alakoulussa.

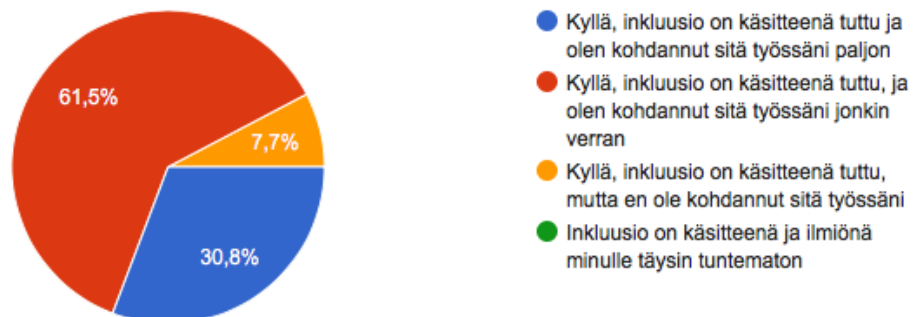
6 Tulokset ja johtopäätökset

Huomioitavaa on, että ainoastaan kaksi ensimmäistä kysymystä, joissa tiedusteltiin koulutusta/ammattinimikettä ja kouluastetta jossa työskentelee (alakoulu/yläkoulu/lukio) olivat kysymyksiä, joihin oli pakko vastata. Loput kysymyksistä olivat sellaisia, että osallistujia pystyi ohittamaan ne vastaamatta niihin. Ensimmäiseen avoimeen kysymykseen (*Selitä lyhyesti, mitä inklusiosta sanotaan Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteissa.*) jätti vastaamatta yksi osallistujista. Kysymykseen ”*Jos toteutat inklusiota päivittäisessä opetuksessasi, niin miten?*” vastasi 10 tutkittavista. Vastajat olivat joko rehtoreita tai opettajia, erityisopettajia tai koulunkäynninohjaajia ei osallistunut kyselyyn.

6.1 Inklusion käsitteen ymmärtäminen

Onko inklusio käsitteenä sinulle tuttu? Valitse vain yksi vaihtoehto seuraavista:

13 vastausta



Kuva 1: Inklusion käsitteen ymmärtäminen

Kuvassa 1 on kuvattu prosentteina inklusion käsitteen tunteminen. 61,5% vastaajista valitsi vaihtoehdon: ”*Kyllä, inklusio on käsitteenä tuttu, ja olen kohdannut sitä työssäni jonkin verran*” 30,8% valitsi vaihtoehdon: ”*Kyllä, inklusio on käsitteenä tuttu ja olen kohdannut sitä työssäni paljon*”. 7,7% vastaajista valitsi vaihtoehdon: ”*Kyllä, inklusio on käsitteenä tuttu, mutta en ole kohdannut sitä työssäni*”. Inklusio oli kaikille osallistujille edes käsitteenä tuttu, sillä yksikään tutkittavista ei valinnut vastausvaihtoehtoa ”*inklusio on käsitteenä ja ilmiönä minulle täysin tuntematon*”.

Kaikki paitsi yksi osallistujista olivat kohdanneet inklusiota työssään jonkin verran tai paljon. Tästä voidaan päätellä, että inklusion käsite ja ilmiö ovat vakiinnuttaneet paikkansa suomalaisessa peruskoulussa ainakin jossain määrin. Moni kasvatusalan ammattilainen saattaa myös tunnistaa inklusion ilmiön kun se selitetään, mutta eivät välttämättä osaa yhdistää inklusion käsitettä ilmiöön.

Ensimmäiseen avoimeen kysymykseen: ”*Selitä lyhyesti, mitä inklusiosta sanotaan Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteissa.*”, tuli 12 vastausta. Yläkoulun ja lukion aineenopettaja vastasi näin:

”Kaikille oppilaille ja opiskelijoille taataan ja edesautetaan oppilaiden kasvua, hyvinvointia ja oppimista yhteisessä koulussa. Joustavilla opetusratkaisuilla tuetaan em. asioita eikä esim. erityisluokkia tarvita.”.

Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan inklusiosta näin:

”Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä pidetään huoli. Jokaisella perusopetusta antavalla koululla on opetus- ja kasvatustehtävä. Tämä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden osaamisen monipuoliseen kehittämiseen. Se rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä. Opetus edistää osallisuutta ja kestävää elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Perusopetus kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen.”

Inklusiota ei siis suoraan määritellä opetussuunnitelman perusteissa, vaan ehkä oletetaan, että kasvatusalan ammattilaiset tietävät sen merkityksen ja tarkoituksen. Tosin se tulee muissa kohdissa epäsuorasti esille, kuten kolmiportaisen tuen mallissa. Kolmiportaisen tuen malliin kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, joista tehostetun tuen aloittaminen perustuu pedagogiseen arvioon ja erityisen tuen aloittamisessa kuullaan myös oppilaan huoltajia (Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2016).

Joustavat tukiratkaisut ovat olennaisessa asemassa, kuten yläkoulun ja lukion aineenopettaja mainitsi. Myös yksilölliset opetusratkaisut ovat avainasemassa Opetussuunnitelman perusteiden mukaan, kuten yksi alakoulun opettajista mainitsi. (Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2016.) Yksi alakoulun opettajista mainitsi, että kaikki oppilaat on saatava lähikouluun, ja tästä on säädetty, että asuinkunta osoittaa oppivelvolliselle koulupaikan niin sanotussa lähikoulussa, mutta lähikoulu ei välttämättä ole lähin koulu (Opetushallitus). Yksi osallistuja nosti esiin, että kaikki lapset olisi saatava omaan lähikouluun. Opetusalan ammattijärjestön mukaan lähikouluperiaate on lisännyt erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämistä muun opetuksen yhteydessä, ja niissä on huomioitava opettajien asiantuntijuus (OAJ).

6.2 Inklusion herättämät ajatukset

Kysymykseen ”Mitä positiivisia/negatiivisia ajatuksia inklusio ilmiönä herättää? Perustelee vastauksesi.” joka oli ensimmäisessä versiossa muodossa ”Mitä ajatuksia inklusio ilmiönä herättää?” vastasivat kaikki tutkittavat. Tähänkään kysymykseen ei ollut rajoitettua vastaustilaa, joten tutkittava sai vastata niin pitkästi kuin halusi. Eräs luokanopettaja vastasi kysymykseen näin:

”Mielestäni inklusio on osittain säästöinklusiota vaikka kuin toisin väitetään. Mikäli resurssit olisivat riittävät, olisi inklusio ihan toimiva ratkaisu, mutta tällä hetkellä täytyy ottaa huomioon ne oppilaat, joilla ei ole mitään oppimisvaikeutta tai muuta haastetta koulussa. Inklusion myötä heillä on vaara jäädä varjoon resurssien puuttumisen myötä”.

Yläkoulun rehtori vastasi kysymykseen näin:

”POS: Inklusio herättää huomioimaan jokaisen oppilaan arvokkaana yksilönä, ei ainoastaan niitä, joilla on tukitarpeita. NEG: Inklusio on ideaali, ja ideaalit harvoin sellaisenaan toimivat käytännössä. Ihanteen soveltaminen käytännön koulutyöhön tuottaa monenlaisia haasteita. Opettajien työ on lisääntynyt ja muuttunut entistäkin vaativammaksi oppilasjoukon muututtua entistäkin heterogeenisemmaksi nimenomaan vaativammasta päästä. Enpä ihmettelisi, jos tämä alkaisi jollakin aikavälillä näkyä opettajien jaksamisessa ja ammatin vetovoimassa”.

Lähes jokaisen osallistujan vastauksessa mainitaan resurssit, ja huoli niiden puutteesta toteuttaa inklusiota. Tämä on nähtävissä myös kirjallisuuskatsauksessa, ja tutkijoiden keskuudessa ollaankin varsin yksimielisiä siitä, ettei nykyisillä resursseilla pystytä yleisopetuksessa huolehtimaan kaikkien yksilöllisistä tarpeista (Hautamäki ym. 2015, 94, Kuorelahti ym. 2004, Lakkala 2008, Moberg 2002, Saloviita 2002). Myös työmäärän kuormittavuus, opettajan jaksaminen sekä niin sanottujen hyvien oppilaiden unohtaminen ja huomiotta jättäminen korostuivat vastauksissa huolenaiheina.

Moni vastanneista korostaa positiivisena asiana inklusion yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa ajavaa ajatusta, mutta kritisoivat sen toteuttamista käytännössä. Myös Saloviita (1998) mainitsee, että kotimaisessa asian ympärillä käytävässä keskustelussa opettajakunta antaa hyväksyntänsä inklusiolle kauniina ajatuksena, mutta käytännön toteutuksessa on ylitsepääsemättömiä vaikeuksia.

1980-luvulla ja 1990-luvun taitteessa tehdyt opettajien asennetutkimukset keskittyvät erityisoppilaiden integraatiota koskeviin asenteisiin, ja niiden mukaan opettajien asenteet integraatioon ovat enemmän kielteisiä kuin myönteisiä. Asenteet ovat sitä kielteisempiä, mitä vakavammasta vammasta tai häiriöstä on kyse, ja kielteisimmin suhtaudutaan käyttäytymishäiriöihin. Positiivisimmin inklusioon suhtautuvat rehtorit ja sitten erityisopettajat, seuraavana luokanopettajat ja viimeisenä aineenopettajat. Nuoret opettajat suhtautuvat inklusioon myönteisemmin kuin pidemmän työuran tehneet opettajat. (Lakkala 2008, 97–98.) Myös muut tutkijat ovat saaneet samankaltaisia tuloksia inklusioon suhtautumisen osalta, sillä erityisopettajat ovat yleensä vähemmän kriittisiä kuin luokanopettajat ja aineenopettajat, ja koulujen rehtorit ovat usein myönteisimpiä (Leskinen & Moberg 2002, Kuorelahti & Vehkakoski 2009).

Yläkoulun rehtori pohti myös ammatin vetovoimaisuutta, ja viime vuonna ainakin Kainuun Sanomat, Satakunnan kansa ja Savon Sanomat uutisoivat opettajan ammatin suosion hiipumisesta ja siitä, kuinka yhä harvempi haki luokanopettajaksi (Kainuun Sanomat, Satakunnan kansa & Savon sanomat 2017). Syitä tähän on varmasti monenlaisia, mutta voidaan pohtia, nähdäänkö opettajan ammatti ehkä jo liian raskaana ja kuormittavana, ja johtuuko se mahdollisesti osittain nykyisestä inklusiokeskustelusta.

6.3 Inklusion päivittäinen toteuttaminen

Kolmas avoin kysymys oli ”Jos toteutat inklusiota päivittäisessä opetuksessasi, niin miten?” Alakoulun rehtori/luokanopettaja vastasi seuraavasti:

”Tehostetun tuen oppilaita on luokassani. Oppikirjat ovat heillä ns selkoversioita, läksyjä vähemmän ym. Aiemmin luokassa on ollut myös täysin sokea oppilas, joka toimi yhdessä avustajan kanssa.”

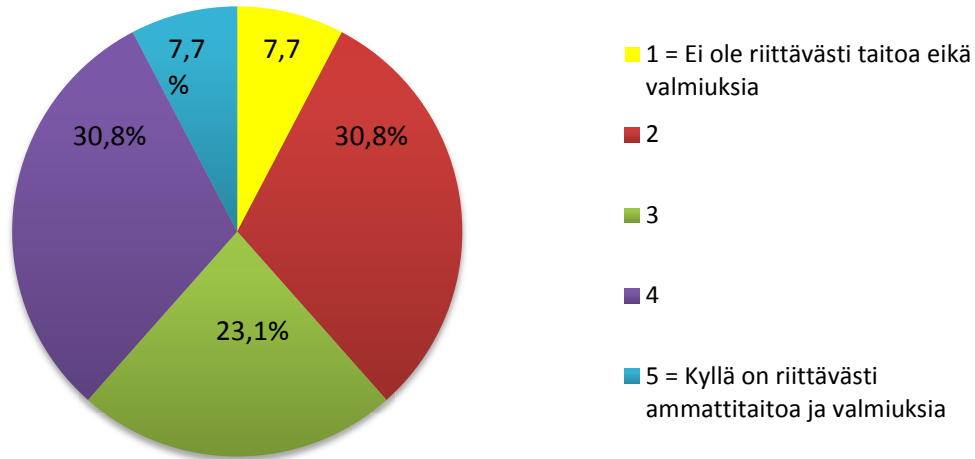
Yläkoulun aineenopettaja vastasi seuraavasti:

”Tunneillani on joskus yksilöllistettyjä oppilaita, sekä oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. Oppilaiden välinen yhteistyö on tärkeää. Eritasoiset oppilaat voivat oppia toisiltaan opiskellessaan samassa ryhmässä.”

Kaksi aineenopettajaa mainitsivat yksilöllistymisen, ja myös Saloviita (1999) korostaa jokaisen oppilaan yksilöllistä opetussuunnitelmaa yleisen opetussuunnitelman lisäksi. Vastauksissa näkyi myös osallistumisen ja osallisuuden tärkeys, omalla tasolla toimiminen ja toisilta oppilailta oppiminen. Yhteistoiminnallinen oppiminen, lähikehityksen vyöhyke, tehtävien mukautus, erilaiset tukitoimet sekä kaikkien osallistuminen ovat vahvasti esillä myös kirjallisuuskatsauksessa (Murto 2001, Naukkarinen 2005, Peterson & Hittie 2003, Saloviita 1999).

6.4 Valmiudet toteuttaa inklusiota

Onko sinulla mielestäsi riittävästi ammattitaitoa ja valmiuksia toteuttaa inklusiota?



Kuva 2: Oma arvio ammattitaidoista ja valmiuksista toteuttaa inklusiota

Kuvassa 2 on kuvattu prosentteina vastaajien arvio omasta ammattitaidosta ja valmiuksista toteuttaa inklusiota. 7,7% valitsi vaihtoehdon ”Ei ole riittävästi taitoa eikä valmiuksia” ja vaihtoehdon ”Kyllä on riittävästi ammattitaitoa ja valmiuksia” valitsi myös 7,7%. 30,8% vastaajista valitsi vaihtoehdon 2, ja vaihtoehdon 4 valitsi myös 30,8%. 23,1% vastaajista valitsi vaihtoehdon 3.

Seuraava avoin kysymys oli ”Perustele ammattitaitosi riittävyys/riittämättömyys, johon vastasi kahdeksan henkilöä tutkittavista. Yksi alakoulun luokanopettajista vastasi seuraavasti:

”Minulla ei ole kokemusta asiasta ja vaikka koulutuksessa paljon puhuttiin siitä, että inklusio on tärkeää ja mitä se merkitsee oppilaille, ei meille opettajille annettu tarpeeksi tietoa ja valmiuksia siihen, miten inklusioluokkaa opettaa.”

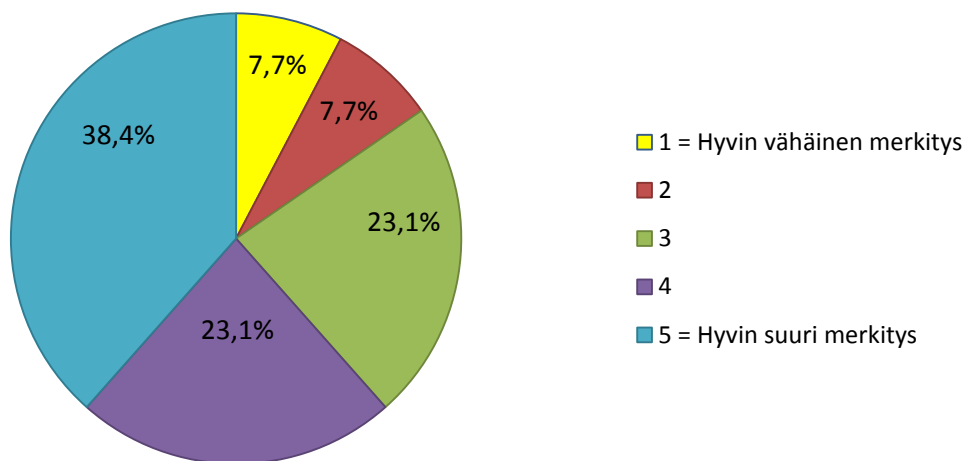
Yläkoulun rehtori vastasi tähän seuraavasti:

”Ammattitaitoa sinänsä on, mutta haastavat oppilaat osana suuria ryhmiä voivat joskus olla tekemätön paikka. Joidenkin oppilaiden tarpeet ovat sellaisia, että niihin ei pystytä yleisopetuksessa vastaamaan, mutta muutakaan opiskeluympäristöä ei ole useinkaan tarjolla.”

Vastauksissa korostui ammattitaidon, koulutuksen ja valmiuksien puute. Tästä voidaan päätellä, että kun tälläkin otannalla lähes kaikki korostivat ammattitaidon, koulutuksen ja valmiuksien puutetta, on se ongelma myös laajemmalla tasolla kasvatusalan ammattilaisten keskuudessa. Opettajakoulutuksessa on siis selkeä puute tällä saralla. Kuorelahden ym. (2004) tekemän tutkimuksen mukaan monet opettajat kokivat, että heillä ei ollut tarpeeksi valmiuksia kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Lakkalan (2008) mukaan kykyyn opettaa inklusiivisessa luokkahuoneessa vaikuttaa voimakkaasti koulutuksen aikana saatujen kokemusten määrä ja laatu, ja inklusion onnistuminen käytännössä riippuu siitä, millaiset tiedot ja taidot sitä toteuttavilla opettajilla on. Opettajien valmius inklusion toteutumiseen opetuksessa on liitoksissa opettajankoulutukseen, joka vaatii tässä asiassa paljon uudistuksia (Moberg 2002, 48). Hautamäen ym (2015) mukaan opettajankoulutuksessa pitäisi kiinnittää huomiota myös yhteistyötaitojen kehittämiseen, sillä inklusio on laaja asia, joka koskettaa jokaista opetusalaalla toimivaa.

6.5 Muun henkilökunnan merkitys ja koulun onnistuminen inklusiivisessa

Kuinka suuri merkitys mielestäsi koulun muulla henkilökunnalla (esim. siivoojat, keittäjät ym.) on inklusion onnistumisen kannalta?



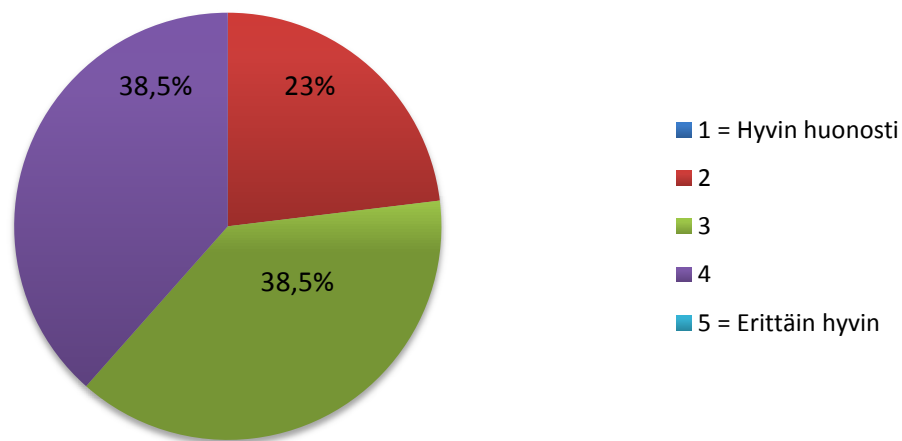
Kuva 3: Muun henkilökunnan merkitys inklusiivisessa

Kuvassa 3 on kuvattu prosentteina osallistujien näkemys koulun muun henkilökunnan merkityksestä inklusion onnistumisen kannalta. Vastausvaihtoehdoissa oli lineaarinen asteikko, jossa vastausvaihtoehto 1 oli ”hyvin vähäinen merkitys” ja vastausvaihtoehto 5 ”hyvin suuri merkitys”. 38,4% valitsi vaihtoehdon ”hyvin suuri merkitys”, 23,1%

vaihtoehdon 4 ja vaihtoehdon 3 valitsi myös 23,1%. Vaihtoehdon 1, joka oli ”hyvin vähäinen merkitys”, valitsi 7,7% ja vaihtoehdon 2 valitsi myös 7,7%.

Mielenkiintoista on, että enemmistö valitsi vaihtoehdon ”hyvin suuri merkitys”. Tästä voidaan ehkä päätellä, että inklusion onnistuminen on opetushenkilökunnan mielestä kokonaisvaltaista, ja se vaatii jokaisen henkilökunnan jäsenen panostuksen. Selkeää on, että myös oppituntien ulkopuolella tapahtuvalla ajalla koulussa on opetushenkilökunnan mielestä suuri merkitys inklusion onnistumiselle. Inklusion tulisikin olla jatkuvasti käynnissä oleva kokonaisvaltainen prosessi, jonka kaikki ovat omaksuneet ajattelu- ja työskentelytapansa. Ihatsu et al. (1999) ovatkin todenneet, että inklusiivisen kasvatuksen on oltava koko koulun yhteinen linjaus, ja esimerkiksi vahtimestarit, keittäjät ja siivoojat ovat tärkeä osa kouluyhteisöä.

Kuinka hyvin koulussanne on mielestäsi onnistuttu inklusion toteuttamisessa?



Kuva 4: Koko koulun onnistuminen inklusiiossa

Kuvassa 4 on kuvattu prosentteina osallistujien vastaukset arvioon koko koulun onnistumisesta inklusiiossa. Tässä kysymyksessä oli myös lineaarinen asteikko, jossa vaihtoehto 1 tarkoitti ”hyvin huonosti” ja vaihtoehto 5 tarkoitti ”erittäin hyvin”. 38,5% valitsi vaihtoehdon 3, ja vaihtoehdon 4 valitsi myös 38,5% vastaajista. 23% valitsi vaihtoehdon 2. Vastausvaihtoehtoa 1 ja 5 ei valinnut kukaan osallistujista.

Kukaan osallistujista ei ollut sitä mieltä, että inklusion toteuttamisessa olisi onnistuttu hyvin huonosti tai erittäin hyvin. Enemmistö valitsi vaihtoehdon 3 tai 4, ja tästä voidaankin ehkä

päätellä, että vaikka inklusion onnistumisessa ei olla vielä täydellisesti onnistuttu, ollaan mahdollisesti jo oikealla tiellä kuitenkin. Kuitenkin vaihtoehdon 2 valitsi kolme henkilöä, eli heidän mielestään inklusiossa ei vielä ainakaan ole onnistuttu kovin hyvin. Inklusion toteutumisen onnistumisen asteen arviointi on melko subjektiivista, ja eri henkilöt voivat pohtia eri osa-alueita miettiessään onnistumisen astetta. Matkaa täydelliseen onnistumiseen on kuitenkin ainakin tämän kyselyn mukaan vielä paljonkin, eikä täydelliseen onnistumiseen välttämättä koskaan päästäkään. Kuitenkin parantamisen varaa on selkeästi koulu-, kunta ja valtiotasollakin. Inklusiossa onnistuminen voi olla hyvin koulukohtaista, sillä esimerkiksi koulurakennuksen tulee olla fyysisesti sellainen, että se sopii kaikenlaisille oppilaille, teknologian tulee olla ajantasaista ja toimivaa sekä tietysti rahoitusta tarvitaan kattamaan näitä resursseja. (Peterson & Hittie 2003). Myös moniammatillinen yhteistyö ja positiivinen ilmapiiri koulussa on mainittu inklusion onnistumisen edellytyksiksi (Huttunen & Ikonen 1999).

7 Yhteenveto ja pohdinta

Inklusion käsitteeseen ja ilmiöön on päädytty integraation käsitteen myötä, ja inklusiivinen kasvatus ja opetus on julkilausuttu niin kansainvälisesti kuin suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin. Inklusio nähdään yhdenvertaisuutta tavoittelevana ja hienona ideologiana, mutta toisaalta utopiana, koska sen käytännön toteuttaminen on vielä ainakin rajallista monelta osin. Suomalainen opettajakoulutusjärjestelmä vaatii tässä asiassa paljon uudistuksia. Opettajaksi opiskelevat käyvät pakollisena hyvin vähän erityiskasvatusta esimerkiksi Oulun yliopistossa tämänhetkisen opetussuunnitelman mukaan. Toki valinnaisena voi suorittaa erityispedagogiikan sivuaineen, mutta voidaan perustellusti pohtia, onko tämä riittävä koulutus kohdata erityisoppilaita.

Suomalainen koulutusjärjestelmä on tunnettu yleensä tasa-arvoisena, mutta toisaalta myös tasapäistävä ja kenties liiankin homogeenisena. Perinteisesti Suomen kouluissa vaihtelu alueittain on pientä eikä sosioekonomisella taustalla ole ollut suurta merkitystä osaamisessa. (Asunmaa & Rähä 2010, 141.) Suomalaista koulujärjestelmää on pidetty yhtenä maailman parhaimmista, mutta kauanko se sellaisena pysyy, mikäli vaatimukset ja resurssit eivät kohta koulutuksessa.

Monet opettajat pitävät inklusiota vain ”säästöinklusiona”; resurssien puuttuessa lyödään kaikki oppilaat samaan ryhmään ja toivotaan, että opettaja on saanut riittävän koulutuksen pärjätäkseen heidän kanssaan. Inklusion jokseenkin onnistunut toteutuminen vaatisi monissa kouluissa ympäri Suomen enemmän esimerkiksi koulunkäynninavustajia, mutta varojen puuttuessa kunnat joutuvat tekemään niin sanottuja pakkoratkaisuja. Ryhmäkoot ovat kasvaneet yleisopetuksessa, jo se itsessään vaatii opettajalta venymistä, ilman että ryhmässä olisi yhtään erityisoppilasta. Resurssien puute korostui tässä tutkielmassa niin kirjallisuuskatsauksessa kuin kyselyyn osallistuneiden vastauksissa, ja etenkin tänä aikana, kun koulutuksesta leikataan varoja muutenkin jokseenkin paljon, on se erittäin huolestuttava merkki.

Inklusion käsittelemiseen ja harjoitteluun tulisi panostaa jo opettajien koulutusvaiheessa huomattavasti nykyistä enemmän. Kun suomalainen yliopistokoulutus erottelee vielä erityisopettajat ja niin sanotut tavalliset opettajat, tulisi kaikkien käydä pakollisena edes

erityispedagogiikan sivuaine, sillä todennäköistä on, että joka ikinen työelämään siirtyvä opettaja tulee kohtaamaan inklusion käytännön työssään. Myöskin koulutukseen olisi laitettava niin valtio- kuin kuntatasollakin enemmän resursseja, jotta esimerkiksi koulunkäynninavustajia olisi riittävä määrä.

Inklusiota peräänkuulutetaan tänä päivänä lähes kaikkialla, ja uutisotsikoita sekä artikkeleita sen puolesta tai sitä vastaan saa lukea viikoittain mediasta. Mielenkiintoista olisi myös pohtia vanhempien ja huoltajien sekä oppilaiden kokemuksia inklusion osalta. Monet vanhemmat ja huoltajat saattavat kokea, että heidän lapsensa on ikään kuin jätetty heitteille inklusiivisessa luokkahuoneessa, jossa resurssien puuttuessa ei aika riitä kaikille.

Kun Suomessa on suosittu erityisopetusta, kieliikö tämä myös siitä, että erilaisuus on meidän koulujärjestelmässämme jotain, joka tulee eristää perusopetuksen ulkopuolelle? Asettavatko hyvät tulokset esimerkiksi PISA-kokeissa paineita jatkuvasta menestyksestä, ja sitä myötä myös ajatusta siitä, että kaikkien tulisi pärjätä yhtä hyvin? Toisaalta on hienoa, että ongelmiin pyritään puuttumaan ajoissa ja tunnistamaan ongelmat varhain, ja antamaan myös mahdollisuuksia oppia omalla tavalla, vaikkapa osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Kuitenkin mieleen tulee myös se, että kaikkien oppilaiden tulisi jollain tavalla sulautua johonkin muottiin, joka on valettu vuosikymmenien saatossa suomalaiseen peruskoulujärjestelmään. Jos et mene tähän “normaalin” muottiin, alkaa jatkuva tarkkailu ja diagnosoinnin ja arvioinnin kierre, jossa yksilön sopeutumattomuudelle pyritään antamaan jokin nimi tai merkitys, esimerkiksi ADHD. Voidaan pohtia, minkälaiset jäljet tällainen jättää oppilaaseen, joka kokee, ettei ole tarpeeksi hyvä tai kykenevä siihen, mihin muut ikätovereista. Toisaalta taas joidenkin oppilaiden kohdalla erityisopetus voi olla hyödyllistä ja täysin oikeakin vaihtoehto.

Monesti inklusion uskotaan epäonnistuvan opettajien huonojen asenteiden tai resurssien puutteiden takia. Onko ongelma kuitenkin syvemmällä koulutusjärjestelmän perustavissa rakenteissa? Pitäisikö oppivelvollisuuden käytännöllisen toteutuksen radikaalisti muuttua, jotta inklusion toteutuksessa päästäisiin lähemmäksi tavoitteita? Toisaalta voidaan pohtia, rajoittaako täysin toteutunut inklusio liikaa oppilaiden oikeuksia, sillä ala-asteikäistenkin pitäisi oppia lukemaan ja kirjoittamaan sekä muita perustavanlaatuisia yhteiskunnallisia taitoja. Resurssien puutteessa ja opettajan energian mennessä niin sanottuihin erityisoppilaisiin nämä taidot voivat osalla oppilaista jäädä heikolle tasolle, ja siitä on haittaa

myöhemmässä vaiheessa koulutiellä. Vaikka suomalaista koulujärjestelmää yleisesti pidetään tasa-arvoisena, onko tasa-arvoisuus sitä, että kaikki resurssit käytetään enemmän oppimisongelmaisten tasapäästämiseen muiden kanssa kuin kaikkein lahjakkaimpien oppilaiden tukemiseen ja edistämiseen? Tulevat vuodet näyttävät minne päin suomalainen koulujärjestelmä on menossa inklusion osalta.

Lähteet

Ainscow, M. & Booth, T. (2011). Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Third edition. Bristol: CSIE.

Antikainen, A., Koski, L. & Rinne, R. (2000). Kasvatussosiologia. Juva: WS Bookwell Oy.

Asunmaa, T., & Räihä, P. (2010). Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010. PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

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

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna: Raamatutrükikoda.

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 inkluusio tarua vai totta? (s. 12-30). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. (2009). Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

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

Leskinen, M. & Moberg, S. (2002). Erityisopetuksen tilanne hankekunnissa 1998-1999. Moniste 9. Helsinki: Opetushallitus.

Moberg, S. (1984). POIKKEAVIA LAPSIAKO NORMAALILUOKILLE? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisä-Suomi.

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

Murto, P. (1999). Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Yliopistopaino.

Murto, P. (2001). Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Naukkarinen, A. & Väyrynen, S. (2007). You have to go into water to learn how to swim. Presentation at Patandi Teachers' College. Arusha, Tanzania.

Naukkarinen, A. (2005). Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Edita Prima Oy Ab.

Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy.

Peters, S. (2007). Inclusion as a atrategy for achieving education for all. Teoksessa Florian, L. (toim.) The Sage handbook of special education. Great Britain: The Cromwell Press Ltd.

Peterson, J. & Hittie, M. (2003). Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston, MA: Pearson Education Inc.

Saloviita, T. (1998). Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Juva: Atena-kustannus, 162-181.

Saloviita, T. (1999). Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Saloviita, T. (2002). Inklusio eli osallistava kasvatus. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan.

Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37, 4, 326-342.

Kainuun Sanomat. Näkökulma: Opettajan ammatin vetovoima hiipuu. <https://www.kainuunsanomat.fi/kainuun-sanomat/kolumnit/nakokulma-opettajan-ammatin-vetovoima-hiipuu/> Haettu 5.3.2018.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Erityistä tukea saavien oppilaiden opetusjärjestelyt. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Erityista%20tukea%20saavien%20oppilaiden%20opetusjarjestelyt> Haettu 20.2.2018.

Satakunnan Kansa. Palkkoja on korjattava tai suomalaisen koulun menestystarina on pian lopussa. <https://www.satakunnankansa.fi/satakunta/palkkoja-on-korjattava-tai-suomalaisen-koulun-menestystarina-on-pian-lopussa-200189629/> Haettu 5.3.2018.

Savon Sanomat. Yhä harvempi haki luokanopettajaksi: ”Julkisuudella voi olla merkitystä”. <https://www.savonsanomat.fi/kotimaa/Yha-harvempi-haki-luokanopettajaksi-Julkisuudella-voi-olla-merkitysta/999156> Haettu 5.3.2018

Liite

Kyselylomake

Kyselyn tavoite on selvittää opettajien ja opetushenkilökunnan ajatuksia ja asenteita inklusion osalta omassa koulussaan. Tuloksia käytetään kasvatopsykologian kandidaatintutkielmassa. Vastaamalla tähän kyselyyn annat luvan käyttää vastauksiasi tulosten analysointivaiheessa. Vastaukset käsitellään täysin nimettöminä.

Kyselyn ensisijainen tarkoitus on selvittää opetushenkilöstön tietämystä ja asenteita inklusion osalta. Tietämyksellä tarkoitetaan esimerkiksi, mitä inklusio käsitteenä tarkoittaa. Asenteilla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, kokeeko opetushenkilöstö, että heillä on valmiuksia inklusiiviseen opettajuuteen ja kouluun.

Vastaisitko mielellään 19.4.2017 mennessä.

Kiitos paljon osallistumisestasi!

1. Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot, oletko

- Luokanopettaja
- Aineenopettaja
- Erityisopettaja
- Rehtori
- Luokanvalvoja
- Ryhmänohjaaja
- Koulunkäynninohjaaja
- Muu:

2. Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot, työskenteletkö

- Alakoulussa
- Yläkoulussa
- Lukiossa

- Muu:
3. Onko inklusio käsitteenä sinulle tuttu? Valitse vain yksi vaihtoehto seuraavista:
 - Kyllä, inklusio on käsitteenä tuttu ja olen kohdannut sitä työssäni paljon
 - Kyllä, inklusio on käsitteenä tuttu, ja olen kohdannut sitä työssäni jonkin verran
 - Kyllä, inklusio on käsitteenä tuttu, mutta en ole kohdannut sitä työssäni
 - Inklusio on käsitteenä ja ilmiönä minulle täysin tuntematon
 4. Selitä lyhyesti, mitä inklusiosta sanotaan Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteissa.
 5. Mitä positiivisia/negatiivisia ajatuksia inklusio ilmiönä herättää? Perustele vastauksesi.
 6. Jos toteutat inklusiota päivittäisessä opetuksessasi, niin miten?
 7. Onko sinulla mielestäsi riittävästi ammattitaitoa ja valmiuksia toteuttaa inklusiota?

	1	2	3	4	5	
Ei ole riittävästi ammattitaitoa eikä valmiuksia						Kyllä on riittävästi ammattitaitoa ja valmiuksia
 8. Perustele ammattitaitosi riittävyys/riittämättömyys.
 9. Kuinka suuri merkitys mielestäsi koulun muulla henkilökunnalla (esim. siivoajat, keittäjät ym.) on inklusion onnistumisen kannalta?

	1	2	3	4	5	
Hyvin vähäinen merkitys						Hyvin suuri merkitys
 10. Kuinka hyvin koulussanne on mielestäsi onnistuttu inklusion toteuttamisessa?

	1	2	3	4	5	
Hyvin huonosti						Erittäin hyvin

Kiitos vastauksistasi!