



Mehtola Teresa

Inklusiivinen oppimisympäristö vanhemman silmin

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus  
2018



Nyky-Suomessa pyritään monin tavoin kohti kaikille yhteistä koulua. Jotta kaikki oppilaat voisivat käydä kotia lähinnä olevaa koulua yhdessä luokkatovereidensa kanssa ja saada opiskeluun tarvitsemansa tuen, täytyy se turvata lainsäädännöllä. Tämän lisäksi muutoksia on tapahduttava koulun sisäisissä rakenteissa. Ammattilaisten on mahdollistettava inklusiivinen oppimisympäristö. Näiden muutosten lisäksi oppilaiden huoltajia on kuultava kaikissa lapsen koulunkäyntiin vaikuttavissa asioissa.

Tutkielmassa tarkastellaan vanhempien ajatuksia inklusiivisesta oppimisympäristöstä eri näkökulmista. Tutkielma tuo esille sekä positiivisia, että negatiivisia asioita ilmiöön liittyen. Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan inklusioajattelun taustalla olevia tekijöitä ja keskeisiä käsitteitä, lainsäädäntöä inklusion mahdollistajana sekä inklusiivista oppimisympäristöä konkreettisen esimerkin avulla

Tutkielman aineisto on kerätty puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Tutkielmaan valikoituneen koulun kahden inklusioluokan oppilaiden vanhemmista haastatteluihin osallistui seitsemän. Aineisto on analysoitu fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaisesti ja saadut vastaukset on luokiteltu aineistopohjaisesti kategorioihin ja niiden alaluokkiin. Tuloksista on tehty johtopäätöksiä verraten niitä aiheesta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin sekä olemassa oleviin teorioihin.

Tuloksista käy ilmi, että vanhemmat pitävät inklusiivista oppimisympäristöä pääosin positiivisena ympäristönä kaikenlaisille oppilaille. Heille kolme tärkeintä asiaa ovat lapsen saama tuki, lapsen sosiaalisten taitojen kehittyminen, sekä toimiva yhteistyö kodin ja koulun välillä. Negatiivisina ilmenneitä asioita ovat ulkopuolisten kielteiset asenteet, huoli lapsesta sekä inklusioluokan vertaaminen erityisluokkaan tai tavalliseen perusopetuksen luokkaan.

Avainsanat: Inklusiivinen oppimisympäristö, puolistrukturoitu teemahaastattelu, inklusioluokka, fenomenografinen tutkimus

Finnish society runs towards equal education for all the students, in many ways. So that every pupil could go to school near home together with their peers and receive all the support that they need in their studies, it has to be secured by law. In addition to this, changes must happen inside the school structure as well. Professionals have to make sure that the inclusive learning environment is possible. Besides all these changes students' guardians have to be heard in every decision that impacts their children schooling.

In this research parents' thoughts about inclusive learning environment are surveyed from different perspectives. The research brings out both positive and negative aspects according to the phenomena. Factors that had an impact on inclusive education, the most important terms, laws behind the inclusive thinking and inclusive learning environment with a concrete example are reviewed in the theoretic part of the research.

Research material has been collected with a half structured thematic interview. From the two inclusive classes in the school which was selected for the research, seven parents participated to the interview. The collected data was analyzed by the phenomenographic research methods and the answers collected were classified to data based categories and further more lower classes. Conclusions were made and they were compared with earlier studies and existing theories.

The results show that parents think about inclusive learning environment mainly as a positive surrounding for all kind of students. Three most important things for them are the support that is given in the classroom, child's progress in social skills and well functioning co-operation between home and school. Negative things are destructive attitudes of the outsiders, concerns about the child and comparing inclusive class with regular classrooms and special education classrooms.

Keywords: Inclusive learning environment, half structured thematic interview, inclusive classroom, phenomenographic research

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Inklusion lähtökohtia</b> .....	<b>8</b>
2.1	Segregaatio .....	8
2.2	Integraatio .....	10
2.3	Inklusio .....	11
<b>3</b>	<b>Lainsäädäntö inklusion mahdollistajana</b> .....	<b>14</b>
3.1	Lähikouluperiaate .....	14
3.2	Varhainen puuttuminen.....	15
3.3	Kolmiportainen tuki .....	16
<b>4</b>	<b>Inklusiivinen oppimisympäristö</b> .....	<b>21</b>
4.1	Inklusiivinen koulu .....	21
4.2	Inklusiivinen luokka.....	23
4.3	Inklusiivinen opetus .....	26
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>28</b>
5.1	Tutkimustehtävä.....	28
5.2	Laadullinen tutkimus .....	28
5.3	Tapaustutkimus .....	29
5.4	Fenomenografinen näkökulma.....	30
5.5	Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä .....	31
5.6	Aineistonanalyysi.....	32
5.7	Tutkielman eettisyys ja luotettavuus .....	34
<b>6</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>37</b>
6.1	Vanhempien ajatuksia inklusiivisesta oppimisympäristöstä .....	37
6.2	Vanhempien käsitykset inklusiivisen opetuksen toimivuudesta omien lastensa kohdalla .....	45
6.3	Vanhempien ajatuksia yhteisopettajuudesta.....	52
6.4	Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset.....	54
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>66</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>70</b>

# 1 Johdanto

Tilastokeskuksen koulutustilastoista (2017) käy ilmi, että syksyllä 2016 peruskoulun oppilaista noin joka kuudes sai tehostettua tai erityistä tukea. Tehostettua tukea sai 49 900 oppilasta ja erityistä tukea 41 000 oppilasta. Yhteensä 90 900 peruskoulun oppilasta sai tehostettua tai erityistä tukea koulunkäyntinsä sujumiseksi. (Tilastokeskus 2017.) Tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden määrän lisääntyminen johtuu vuoden 2010 lakimuutoksesta (Perusopetuslaki), jonka mukaan kouluissa tulee siirtyä tuen kolmiportaisuuteen. Tukea pyritään tarjoamaan oppilaan lähikoulussa ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Kaikki tämä osa pyrkimystä kaikille yhteiseen, inklusiiviseen kouluun.

Inklusio on Suomen koulujärjestelmässä ilmiönä suhteellisen uusi. Inklusiossa on kyse siitä, että kaikilla lapsilla on oikeus käydä tavallista koulua riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalisesta, kielellisestä tai muusta statuksesta. Kuitenkaan inklusio ei ole pelkästään periaate, jonka mukaan jokaisella lapsella on oikeus käydä lähikouluun, vaan siinä on kyse myös oppilaiden välisestä tasa-arvosta. (Takala 2016, 13.) Inklusio herättää ihmisissä monenlaisia ajatuksia. Luokanopettajat, luokanopettajaopiskelijat, erityisopettajat, sekä muut ammattinsa puolesta käsitteeseen tutustuneet saattavat ajatella inklusiosta hyvinkin ristiriitaisesti. Toiset ovat ehdottomasti sen kannalla, toiset sitä vastaan. Osa hyväksyy sen, mutta ei ehkä itse olisi valmis toteuttamaan sitä. Juuri tuo ristiriitaisuus luo tarvetta jatkuvalle tutkimukselle.

Tämä tutkielma on saanut alkunsa kandidaatin työstä, jossa tutkittiin vanhempien huolia liittyen inklusiiviseen opetukseen. Kiinnostukseni inklusiioon lähti oman tyttären erityisen tuen tarpeesta. Tuen tarve oli tiedossa jo ennen peruskoulun alkua, joten minulla oli aikaa pohtia mihin kouluun tyttäreni haluan laittaa. Vanhempana halusin hänen voivan käydä koulua yhdessä ikätovereidensa kanssa. Tuolloin perehdyin inklusiiviseen opetukseen ja kiinnostuin aiheesta tehdystä tutkimuksista. Jo kandidaatin tutkintoa tehdessäni huomasin, että vaikka inklusiota on tutkittu Suomessa paljon, niin vanhempien ajatuksia kyseisestä ilmiöstä on tutkittu lähinnä kansainvälisellä tasolla. Tutkimuksista nousi esille vanhempien monenlaisia huolia liittyen heidän lapsensa opiskeluun inklusiivisessa luokassa. Kirjallisuuskatsauksen tulokset olivat niin lähellä omaa elämäntilannettani, että päätin tehdä myös pro gradu -tutkielmani aiheeseen liittyen. Tähän minulle tarjoutui tilaisuus keväällä 2016, jolloin pääsin tutustumaan erään Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevan peruskoulun

inklusiiviseen luokkaan, jota kutsuttiin inklusioluokaksi. Inklusioluokka-systeemi on toiminut kaupungissa useamman vuoden ajan. Päätin kerätä tutkielmani empiirisen aineiston kyseisellä koululla, haastatellen inklusioluokkien oppilaiden vanhempia. Otin tutkimustehtäväkseni selvittää näiden vanhempien ajatuksia inklusiivisesta oppimisympäristöstä. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat: Miten inklusioluokka on tullut tutuksi vanhemmalle ja millaisia ajatuksia hänellä on inklusiivisesta oppimisympäristöstä? Mikä on vanhemman käsitys inklusiivisen opetuksen toimivuudesta oman lapsensa kohdalla? Millaisia ajatuksia vanhemmalla on yhteisopettajuudesta?

Tässä tutkielmassa tarkastellaan aluksi inklusioajattelun taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu inklusio -käsitteen ympärille, johon liittyy myös käsitteet segregatio sekä integraatio. Seuraavaksi käydään läpi lainsäädännöllisiä asioita, kuten lähikouluperiaate, varhainen puuttuminen sekä kolmiportainen tuki, jotka pyrkivät toteuttamaan inklusiota kouluympäristössä. Sitten perehdytään inklusiiviseen oppimisympäristöön tarkastellen inklusiivista koulua, luokkaa ja opetusta. Teoriaosuuden jälkeen keskitytään tutkimuksen toteutukseen, sen metodologiaan, etenemiseen sekä eettisyyden ja luotettavuuden tarkasteluun. Lopuksi käydään läpi saadut tutkimustulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset, sekä pohditaan mahdollisen jatkotutkimuksen tekemistä.

Vaikka kyseessä on pieni ja tarkkaan rajattu tapaustutkimus, tämä tutkielma voi kenties toimia pohjana laajemmalle tutkimukselle aiheesta. Kansainvälisistä tutkimuksista käy ilmi eroavaisuudet vanhempien ajatusten välillä heidän lapsensa tuen tarpeesta riippuen. Tämä tutkielma pyrkii saamaan selville millaisia ajatuksia suomalaisilla vanhemmilla on kaikille yhteisestä oppimisympäristöstä. Ovatko tutkielmaan osallistuneet vanhemmat systeemiin tyytyväisiä, vai ovatko he tavalla tai toisella huolissaan lapsensa koulunkäynnistä?

## 2 Inklusion lähtökohtia

Inklusioajattelun historia kulkee segregatiosta vähitellen kohti osittaista integraatiota ja lopulta kohti täydellistä integraatiota, eli inklusiota. Tässä luvussa avataan inklusion käsitettä koulumaailmassa historian näkökulmasta ja käydään läpi edellä mainitut käsitteet.

Teoksessaan erityispedagogiikka ja kouluikä, Takala (2016) käy läpi inklusioon liittyviä keskeisiä käsitteitä. Matka inklusioon on kulkenut läpi segregatian ja integraation aikakauden. Nämä käsitteet on lainattu englannin kielestä *segregation*, eli eristäminen sekä *integration*, eli yhdistäminen. Käsitteet segregatio ja integraatio ovat osaltaan olleet edistämässä inklusioajattelun syntyä ja kehitystä. (Takala 2016, 14.)

Inklusio yksistään on käsitteenä laaja ja sisältää monia erilaisia painotuksia ja tulkintoja. Sana inklusio tulee englannin kielen sanasta *inclusion*, eli mukaan ottaminen. Koulumaailmassa inklusiolla tarkoitetaan periaatetta, jonka mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten koulutus tulee järjestää heidän lähikouluissaan, siis kouluissa, joihin he menisivät, jos heillä ei olisi erityisen tuen tarvetta. Inklusio sisältää myös tukitoimien järjestämisen lähikouluun lapsen erityisluokalle siirtämisen sijaan. (Rafferty, Boettcher & Griffin 2001, 266.)

### 2.1 Segregatio

Inklusioajattelua edeltäneeseen aikaan on liittynyt poikkeavien yksilöiden, kuten vammaisten kaltoinkohtelua, hylkäämistä, pahoinpitelyä ja eristämistä, eli segregointia (Takala 2016, 14).. Jotta voitaisiin ymmärtää, mistä segregatio on saanut alkunsa, täytyy tarkastella poikkeavuuden määrittelyä. Durkheimin (1982) mukaan se on normaali ilmiö yhteiskunnassa, eli kaikissa yhteiskunnissa esiintyy poikkeavuutta. Hän kuvailee myös normaalin ja poikkeavuuden epäselvää rajalinjaa, jonka jokainen yhteiskunta ja koulu joutuu määrittämään. Tuon rajalinjan ylittävät teot nimetään poikkeavuudeksi. Kussakin ajassa tuo raja piiryy eri tekijöiden vaikutuksesta. (Durkheim 1982.) Yhteiskunnan humanisuutta ja tasa-arvoa voidaan arvioida sen mukaan, miten se kohtelee valtaväestöstä poikkeavia kansalaisia (Rawls 1988).



## *Erityisopetuksen synty*

Vammaisten yksilöiden systemaattista opettamista on tapahtunut vasta kolmen vuosisadan ajan. Valistuksen aikakaudella vammaisia alettiin pitää kehittyvinä yksilöinä. Tuon ajan lastensuojelun periaatteisiin kuului suojeleminen, eristäminen ja holhoaminen. Näihin samoihin periaatteisiin perustui myös vammaisten lasten kasvatusta, jota toteutettiin laitoksissa. Laitokset pitivät huolen siitä, että tuo marginaalinen ja kuluttava väestönosa saatiin sijoitettua hyödyllisen tekemisen pariin. Tavoitteena oli, että vammaiset pystyisivät elättämään itsensä. Nämä erillisilaitokset ovat säilyneet tähän päivään saakka ja ovat peruja ajalta, jolloin perusopetusta antava koulujärjestelmä ei ollut vielä syntynyt. (Winzer 2007.)

Yhteiskunta alkoi totaalisen segregaaation sijaan vähitellen suopua ajatukseen, että myös vammaiset olivat oikeutettuja jonkinlaiseen opetukseen. Sen tuli kuitenkin edelleen tapahtua muusta väestöstä erillään ja opetuksen tuli olla erillistä, erityisesti vammaisille suunnattua. Yhteiskunnan sijaan rahoittajina toimivat usein erilaiset yksityiset hyväntekeväisyysjärjestöt tai esimerkiksi kirkko. Ensimmäisiä tietyille väestöryhmälle suunnattuja erityiskouluja olivat esimerkiksi kuurojen ja sokeiden koulut, joita on olemassa yhä edelleen. Kehitysvammaiset joutuivat kuitenkin olemaan pitkään vailla opetusta. (Winzer 2007.)

Seuraava vaihe erityisopetuksen synnyssä oli erityisluokkien perustaminen. Se oli perusopetusta antavien koulujen tapa selvittää oppilaiden erilaisista tarpeista. (Kivirauma 2015, 27.) 1900-luvun alussa voimistui rotuhygieeninen liike, jolla tavoiteltiin geneettisesti ja sosiaalisesti puhdasta kansakuntaa. Tällä oli kielteisiä seurauksia vammaisille, kuten esimerkiksi sterilisaatiolakien säätäminen. Poikkeavat yksilöt olivat taakka muille yhteiskunnan jäsenille. Tuohon aikaan erityisluokkien puolustajat vetosivat siihen, että erityisluokat ovat tehokas keino suojella yhteiskuntaa vajaamielisiltä ja samalla tehdä heistä tuottavia yhteiskunnan osia. Erityisluokka-käytäntö vakiintui ja jatku 1900-luvun lopulle saakka. (Winzer 2007, 28.)

1950-luvulla tutkijoiden epäilykset heräsivät erityisluokilla annettavan opetuksen tehokkuudesta (Moberg & Savolainen 2015, 77). Silti 1960-luvulle saakka erityisoppilaat nähtiin nimenomaan erilaisina muista ja heidän parastaan ajatellen heidät segregoitiin, eli eristettiin muista oppilaista. 1960-luvun lopulla syntyi niin kutsuttu uudelleenarvioinnin aalto, joka kohdistui segregoituun erityisopetukseen. Erityisluokkasysteemiin liittyvää nimeämistä alettiin pitää leimaavana ja oltiin sitä mieltä, että normaaliluokissa pystytään antamaan tehokasta opetusta myös kehitysvammaisille. Myöhemmin tehdyt tutkimukset ovat tukeneet

näkemyistä, joissa erityisoppilaiden koulumenestys ja sosiaalinen kehitys tavallisilla luokilla ovat jopa parempia kuin vertailuryhmien vastaavat tulokset erityisluokilla. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2003, 176-177.) Vuonna 1985 Suomessa astui voimaan peruskoululaki, joka esti oppivelvollisuudesta vapauttamisen. Tästä huolimatta vaikeasti kehitysvammaiset pääsivät koulutoimen piiriin vasta 1997. (Takala 2016, 14.)

## 2.2 Integraatio

Yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteensovittamisesta on 1970-luvulta alkaen käytetty nimitystä integraatio, jonka idealistisena tavoitteena on luoda yksi, kaikkia koulutettavia palveleva koulujärjestelmä (Moberg & Savolainen 2015, 85). Sananmukaisesti integraatiolla tarkoitetaan kahden toisistaan erillisten osien yhdistämistä siten, että uudessa kokonaisuudessa alkuperäiset osat eivät enää erotu toisistaan. Integraatiosta voidaan erottaa kaksi näkemyssuuntaa. *Desegregatio*, eli pois segregatiosta -näkemys perustuu siihen, että erilliset koulut ja laitokset ovat tehottomia ja ne alentavat ihmisarvoa. Integraatio viittaa juuri tähän näkemykseen. Integraatiossa on siis oltava kaksi osaa, jotka yhdistetään. Jotta osat voidaan yhdistää, niiden on ensin oltava erillään. Toisin sanoen integraatiota ei ole ilman segregatiota. Toinen näkemys on ei segregointi, eli *nonsegregatio*. Sen lähtökohtana on yksi yhteinen koulu, jossa ketään ei tarvitse segregoida ulkopuolelle. Tällä viitataan selvästi inklusion käsitteeseen. (Moberg & Savolainen 2015, 81.)

YK:n vammaisten vuosikymmeneksi kutsutaan vuosien 1983 ja 1992 välistä aikaa. Tuolloin integraatioliike huipentui vammaisten yhdenvertaisia oikeuksia koskeviin yleisohjeisiin *The Standard Rules* vuonna 1993 ja lopulta Salamancan julkklausumaan kesällä 1994 (Unesco 1994). Yleisohjeissa on kyse vammaisten mahdollisuuksien yhdenvertaistamisesta, mikä tarkoittaa kehitystä, jonka avulla kaikki yhteiskunnan järjestelmät saatetaan vammaisten henkilöiden ulottuville. Salamancan julistuksen allekirjoittaneet hallitukset ja kansainvälisten järjestöjen edustajat sitoutuivat taistelemaan syrjiviä asenteita vastaan ja toteuttamaan yhdenvertaista kasvatusta kaikille. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 13.)

### *Integraation tasot*

Integraatiota voidaan tarkastella syvemmin erottamalla sen tavoittelemisen eri tasot toisistaan (ks. Hautamäki ym.1993). Fyysinen integraatio on perustaso, jossa kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä. Toiminnallinen integraatio tarkoittaa sitä, että fyysisen integraation lisäksi toimivat

opetusjärjestelyt on taattu jokaiselle oppilaalle. Seuraava taso, eli psykologinen ja sosiaalinen integraatio tarkoittaa kaikkien osallistujien kehittymistä ja hyväksymistä, sekä sosiaalisten suhteiden, osallisuuden ja yhteisöllisyyden syntymistä. Integraatio luo myös pohjaa koulun jälkeiselle ihmisten väliselle tasa-arvolle yhteiskunnassa. Korkein taso ja onnistuneen integraation mittari onkin yhteiskunnallisen integraation toteutuminen. (Moberg & Savolainen 2015, 82-83.)

Takalan (2016, 15) mukaan lapsen perustarpeet, kuten turvallisuus, lämpö ja nälkä tulee olla tyydytettynä ennen kuin hän kykenee oppimaan. Integraatio, vaikka edes osittainen, on hänen mukaansa askel oikeaan suuntaan, sillä integraation tausta-ajatus on pojimmiltaan inklusion kaltainen; poikkeavat yksilöt halutaan osittain kasvattaa osaksi yhteiskuntaa. Integraatiosta puhuttaessa, viitataan usein sosiaaliseen tai fyysiseen integraatioon. Fyysinen integraatio on sitä, että oppilas on fyysisesti integroitu yleisopetukseen, mutta välttämättä siihen ei liity minkäänlaisia tukitoimia. Tällainen integraatio ei kuitenkaan vie lähemmäs inklusiota. Sekä integraatio, että inklusio vaativat onnistuakseen paljon suunnittelua ja vaivannäköä. (Takala 2016, 16)

### **2.3 Inklusio**

Inklusion ydinajatus on taata samat mahdollisuudet kaikille. Ajatus on ideologinen ja se perustuu ihmisten väliseen tasa-arvoon. Koulumaailmassa inklusiolla tarkoitetaan sitä, että lapsi aloittaa lähikoulussa, jossa hän saa tarvitsemaansa tukea. Missään vaiheessa lasta ei siirretä erityisluokalle tai -kouluun, vaan lapselle järjestetään tuki lähikouluun ja omaan luokkaan. (Takala 2016, 16.) Tähän päivään mennessä useat maat ovat virallisissa ohjelmissaan ottaneet tavoitteeksi sellaisen koulujärjestelmän, jossa kaikki voivat käydä koulua yleisopetuksen piirissä. (Moberg & Savolainen 2015, 76.) Suomessa sovelletaan edellä esitettyjä periaatteita. Osa lapsista käy koulunsa osittain tai täysin segregoidusti erityisluokalla tai -koulussa, osa on osittain tai kokonaan integroituna tavalliseen yleisopetuksen luokkaan ja osa saa alusta saakka kaiken tuen yleisopetuksessa, jolloin heidän opetusratkaisunsa on inklusiivinen. (Takala 2016, 16.)

Ajatus inklusiosta on siis yhdenvertainen, mutta pyrkimyksistä huolimatta monilla mailla on vaikeuksia toteuttaa inklusiivista opetusta yleisopetuksen järjestämiseen liittyvien rakenteellisten esteiden vuoksi. Oppilaat saattavat jakaantua jo varhaisessa vaiheessa opintoja hyvin erityyppisiin kouluihin ja sitä kautta erilaisiin jatkokoulutuksiin. Sosioekonominen

asema saattaa määrittää lapsen tulevaisuuden, vaikka hän olisi yleisopetuksen lapsi. (Moberg & Savolainen 2015, 76.) Nykyään inklusio on suomalaisissa kouluissa tavoiteltava tilanne, ja tutkimusten mukaan näyttää siltä, että kaiken tuen yleisopetuksessa saaneilla oppilailla on paremmat mahdollisuudet menestyä jatko-opinnoissa, kuin niillä oppilailla, jotka ovat opiskelleet erillisessä erityisopetuksessa (Markussen 2004).

Inklusiivisen yhteiskunnan perustamisessa on omat haasteensa. Asiaa on tutkittu paljon, pyrkien ottamaan kaikkien näkökulmat huomioon. Erityisopetuksen tehokkuutta ja tuloksellisuutta on ollut tarpeen selvittää, sillä sen luonne ja rooli uudenaikaisessa ajattelussa on haluttu selvittää. Suomessa erityisopetuksen laatua on arvioitu esimerkiksi tutkimalla erityisluokilla olleiden oppilaiden kokemuksia. Oppilaat ovat arvioineet opetusympäristön rauhalliseksi ja opetuksen yksilölliseksi. Lisäksi he ovat viihtyneet koulussa, sekä saaneet luotua ystävyys-suhteita. Kielteisinä asioina oppilaat ovat maininneet esimerkiksi kiusaamisen ja leimautumisen, sekä jatko-opintomahdollisuuksien kaventumisen. (Moberg 1985; Niemi, Mietola & Helakorpi 2010; Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004.)

Mietittäessä integraation tehokkuutta, täytyy miettiä myös sitä, vaikuttaako erityistuen tarpeessa olevien oppilaiden opetus yleisopetuksen ryhmissä negatiivisesti muiden oppilaiden oppimiseen. Tällainen integraation kielteisten vaikutusten pelko on ilmiönä aivan tavallinen ja onkin yksi yleisimpiä syitä sille, miksi integraatiota vastustetaan. (Moberg & Savolainen 2015, 78.) Useat opettajat kokevat inklusion lisäävän työmäärää, minkä vuoksi he vastustavat inklusiota. Erityisryhmiä purettaessa vapautuvat kuitenkin erityisopettajan resurssit luokan- ja aineenopettajan käyttöön. Vastuuta onkin siis jakamassa useampi ihminen. Inklusioon kuuluvat juuri tilanteiden ja tarpeiden mukaan joustavat opetusjärjestelyt. (Takala 2016, 17.)

### *Yhteenveto*

Mikäli lapsella ilmenee oppimisvaikeuksia, hän saa niihin apua koulussa. Tuen tarjoamisen paikka ja tapa kuitenkin voivat vaihdella. Segregaatiolla tarkoitetaan sitä, että oppilas opiskelee pienessä ryhmässä erityisluokassa tai -koulussa, eikä hän ole lainkaan mukana yleisopetuksen tunneilla. Integraatiolla tarkoitetaan sitä, että oppilas on ensin ollut yleisopetuksen ulkopuolella, mutta hän siirtyy yleisopetukseen joko osittain tai kokonaan. Inklusiolla tarkoitetaan sitä, että oppilas on alusta saakka ollut mukana yleisopetuksessa, jossa hän saa kaiken tarvitsemansa tuen lisäksi samaa opetusta, kuin muutkin oppilaat.

Suomessa tapahtuu edelleen sekä segregoitua erityisopetusta, että yleisopetukseen integroitumista, mutta myös inklusiota pyritään koko ajan lisäämään. (Takala 2016, 21.)

### **3 Lainsäädäntö inklusion mahdollistajana**

Yhteenkuuluvuuden ja tasa-arvoisuuden edistämisen sekä oppilaan tarpeiden mukaisen opetuksen järjestämisen vaatimukset muodostavat inklusiivisen kasvatuksen perusteet. Suomen perusopetuslaissa ja sen perusteissa nämä peruselementit ovat näkyvissä, mutta inklusiivisuuden määrä opetusjärjestelyissä jää kuntien paikallisten opetusviranomaisten tulkinnan varaan. (Moberg & Savolainen 2015, 92-93.) Tässä luvussa tarkastellaan lainsäädäntöä, jonka tulisi mahdollistaa inklusiivinen opetus jokaiselle lapselle tuen tarpeesta huolimatta. Tähän on pyritty esimerkiksi lähikouluperiaatteen, varhaisen puuttumisen sekä kolmiportaisen tuen avulla.

#### **3.1 Lähikouluperiaate**

Suomessa erilaisuuden, kuten esimerkiksi vammaisuuden, perusteella syrjimisen kieltää hallitusmuoto (969/1995). Lain mukaan erilliskohtelakin on syrjintää, jonka mukaan erityisluokalle siirtäminen ilman muuta perustelua on rikoslain (578/1995) nojalla rangaistavaa. Vammaispalvelulaki (380/1987) puolestaan velvoittaa kunnat huolehtimaan palvelujen soveltuvuudesta vammaisille. Oppilaan koulupaikan määräytymisestä lähikouluperiaatteen mukaan säädetään perusopetuslaissa. Sen mukaan oppilaalle on kunnan toimesta osoitettava lähikoulu, jossa hän saa laadukasta opetusta, sekä tarvitsemansa tuen opiskeluun. (Perusopetuslaki 1998/628, § 6.) Lain tulee taata monelta kantilta turvallinen ja tuettu peruskoulu-aika jokaiselle oppivelvolliselle.

Kaikille avoimella koululla on tutkimusten mukaan positiivisia vaikutuksia sekä vammaisten että tyypillisesti kehittyvien lasten kohdalla. Niiden mukaan esimerkiksi vammaiset oppilaat oppivat enemmän yleisopetuksen luokassa, kuin erityisluokassa. Tyypillisesti kehittyvät luokkatoverit taas oppivat ymmärtämään ja hyväksymään ihmisten erilaisuutta. (Stainback, W. & Stainback, S. 1996.) Erityisopetus ei siis ole paikka, vaan tukitoimi, joka voidaan tuoda tavalliseenkin luokkaan. (Saloviita 1999, 13).

Lähikouluperiaate tukee inklusiivista ajattelua, jonka mukaan koulun tulisi valikoitua jokaisen oppilaan kohdalla hänen asuinpaikkansa mukaan, eikä yksilöön liittyvien syiden mukaan. Mikäli lapsella on oikeus käydä koulua ikätovereidensa kanssa siinä koulussa, joka on omaa kotia lähimpänä, niin silloin koulun resurssien tulee olla sellaiset, että se voi tarjota lapselle hänen tarvitsemaansa tukea. Ajatukseen inklusiivisesta koulusta kuuluu näin ollen vahva

pyrkimys yhteisöllisyyteen ja lasten osallisuuteen. Tämän toteutumiseksi vaaditaan fyysistä yhdessäoloa ikätovereiden kanssa. (Moberg 2001, 85.) Pelkkä fyysinen integraatio ei kuitenkaan voi täyttää lähikouluperiaatteen, eikä inklusiivisen koulun vaatimuksia. Lähikouluperiaatteen mukaan oppilaan tarvitsema tuki tulee nimenomaan järjestää lähikouluun häntä varten, eikä oppilasta tule siirtää tuen tarpeen mukaan toiseen kouluun. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 108.)

### **3.2 Varhainen puuttuminen**

Moberg ja Savolainen (2015, 93) toteavat inklusiivisen kasvatuksen nykytilasta, että suomalaisella erityisopetuksella on ennalta ehkäisevä luonne. Tämä korostuu erityisesti siinä, että oppilaille tarjotaan ensisijaisesti perusopetuksen alkuvuosina osa-aikaista erityisopetusta. Tämä erityispiirre ja sen laajuus tekevät Suomesta erottuvan kansainvälisissä vertailuissa. Ennalta ehkäisevää luonnetta parhaiten kuvaava käsite on varhainen puuttuminen. Varhaisella puuttumisella pyritään siihen, että lapsi saisi tarvitsemansa tuen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jolloin ongelmien syntyä voitaisiin ehkäistä myöhemmässä vaiheessa.

Oja (2012) avaa varhaisen puuttumisen käsitettä, jolla tarkoitetaan paitsi lapsen tuen tarpeiden tunnistamista ja kuntoutuksen aloittamista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, myös toimintaperiaatetta, jonka mukaan toimitaan koko koulutaipaleen ajan. Varhainen puuttuminen ei siis nimestään huolimatta ajoitu pelkästään lapsen varhaisiin elinvuosiin, vaan se pyritään pitämään mukana koko lapsuuden ja nuoruuden ajan. (Oja 2012, 42.)

Perusopetuslaki (30 § 1 mom.) turvaa opetukseen osallistuvan oikeuden saada riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti, kun tuen tarvetta ilmenee. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 61) todetaan, että oppilaiden oppimisen edistymistä ja koulunkäyntiä täytyy arvioida jatkuvasti, jotta tuen tarve voidaan havaita varhaisessa vaiheessa. Oppilaiden oikeus tukeen varhaisessa vaiheessa mahdollistuu vain siten, että koulu itsessään on ajan tasalla. Sellainen koulu, joka ei pysty muuttamaan omia käytäntöjään ennen kuin on ihan pakko, ei ole ennakoiva koulu, vaan reaktiivinen. Reaktiivinen koulu ei ehdi sisäistää tekemiään muutoksia reagoinnin hitauden vuoksi. (Oja 2012, 42.) Ensimmäiseksi on tarkasteltava koulussa vallitsevia järjestelyjä ja oppimisympäristöjä sekä niiden soveltuvuutta oppilaalle. Lisäksi täytyy ottaa huomioon oppilaalle jo annettu tuki. Samoin täytyy huolehtia tuen siirtymisestä eteenpäin lapsen

siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen, perusopetuksen sisällä sekä perusopetuksesta toiselle asteelle siirryttäessä. (Opetushallitus 2014, 61.)

### **3.3 Kolmiportainen tuki**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) ja sen taustalla oleva perusopetuslain muutos (642/2010) pyrkivät huomioimaan oppilaan tuen tarpeet riittävän varhaisessa vaiheessa. Tämän lisäksi tavoitteena on lisätä ennalta ehkäisevien toimintamuotojen käyttöä. Vuonna 2007 opetusministerille luovutettuun Erityisopetuksen strategia – asiakirjaan (Opetusministeriö 2007) ehdotettiin kolmiportaisen tuen käyttöön ottamista peruskoulussa. Tämän strategian mukaan oppimisen ongelmiin tartutaan liian myöhään, eikä yleisopetuksen tarjoamaa tuen mahdollisuutta osata hyödyntää, vaan mennään suoraan erityisopetuksen kentälle. Tällä haluttiin myös vahvistaa lähikouluajattelua, jonka mukaisesti myös erityisopetusta tarvitseva oppilas voi käydä kotiaan lähinnä sijaitsevaa koulua yhdessä naapurustonsa toisten lasten kanssa. Pyrkimys olisi saada tukimuodot kaikkien ulottuville, pois erityisluokista. (Sarlin & Koivula 2009.) Työryhmän mietintö valmistui 15.11.2007, jonka jälkeen aloitettiin välittömästi lakimuutoksen valmistelut. Opetushallitus valjasti KELPO-hankkeen jalkauttamaan kolmiportaisen tuen kaikkiin Suomen kouluihin vuosina 2008-2012.

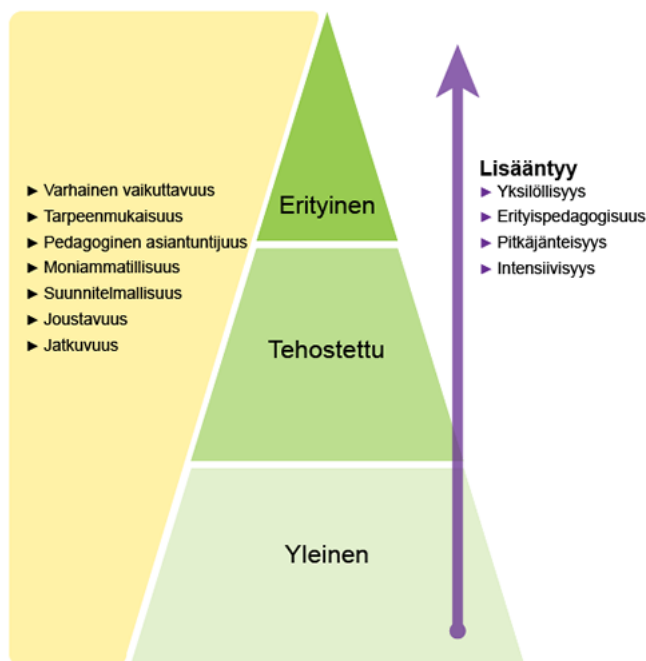
Lain oli tarkoitus astua voimaan vuoden 2009 alussa, mutta aikataulutavoitteeseen ei kuitenkaan päästy. Lopulta kolmiportainen tuki otettiin käyttöön Opetushallituksen määräyksellä ja lailla perusopetuslain muutoksesta 1.1.2011. Tuolloin mm. Opettajien ammattijärjestö OAJ oli lakimuutosta vastaan. (Malinen, Savolainen & Engelbracht 2010, 355.) Lakiesitys ei sellaisenaan mennyt läpi kaikille muillekaan tahoille, joten kompromisseilta ei välttytty. Erityisesti vammaisjärjestöille ja muille inklusiivisen koulun puolesta taisteleville isku oli rankka. He pettyivät siihen, ettei lähikouluperiaate sittenkään toteutuisi täysin. (Oja 2012, 40-41.) Loppujen lopuksi perusopetuksen lakimuutos (642/2010) nimittäin kuitenkin mahdollisti segregoidun opetuksen toteamalla, että ”Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokassa tai muussa sovitussa paikassa.”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ei enää jaottele perusopetusta yleisopetukseen ja erityisopetukseen, vaan oppilaille oppimiseen ja koulunkäyntiin annettava tuki porrastettiin yleiseen-, tehostettuun- ja erityiseen tukeen. Oppilas voi saada kerrallaan



yhden tasoista tukea. (Opetushallitus 2014, 61.) Kun tukimuotoja alettiin kehittää, oli painopiste yleisen tuen vahvistamisessa. Lisäksi kolmiportaisuuden periaatteeksi otettiin samojen tukimuotojen käyttö kaikilla portailla siten, että sen intensiteettiä ja kestoa vaihdeltiin. Tukimuotojen todettiin tarvitsevan uudistusta, tehokkuutta sekä monimuotoisuutta (Oja 2012, 52-53.) Tukimuodot on kehitetty vastaamaan eri tasojen tuen tarpeeseen. Ne pysyvät portaikossa periaatteessa samoina, mutta ne mukautuvat kunkin tason vaatimalla tavalla. Kaikkein yleisin tukimuoto on tukiopetus, jota on pyritty uudistamaan lisäämällä suunnitelmallisuutta ja resursseja kunnissa. Esimerkkeinä tehostetusta tukiopetuksesta ovat esimerkiksi säännölliset tukiopetustunnit ja ennakoiva tukiopetus. Eriyttäminen ja yhteisopettajuus ovat myös tukimuotoja, joilla pyritään tarjoamaan yksilöllistä opetusta oppilaille. (Oja 2012, 53-54.)

Alla olevassa kuvassa havainnollistetaan kolmiportainen tukimalli, siten kun se on kuvattu esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2014).



KUVA 1. Kolmiportaisen tuen malli ja sen tavoitteet (Opetushallitus 2014).

### *Yleinen tuki*

Yleisen tason tarjoama tuki on sellaista, joka kuuluu jokaiselle oppilaalle. Se on luonteeltaan tilapäistä ja sitä täytyy tarjota heti, kun tuen tarvetta ilmenee. Laadukas perusopetus luo pohjan yleiselle tuelle. Siihen kuuluu kaikki se tuki, mitä opettajat ja mahdolliset koulunkäynnin ohjaajat tarjoavat päivittäin kaikille oppilaille ilman, että heillä on mitään

erityisiä tarpeita. Nämä ovat opettajan opetuksensa tueksi tekemiä pedagogisia ratkaisuja ja saattavat vaihdella. Tehostetun ja erityisen tuen tarvetta pyritään ennaltaehkäisemään yleisen tuen muotoja tehostamalla. Yleiseen tukeen kuuluvia tukimuotoja ovat esimerkiksi eriyttäminen, joustava ryhmittely, tukiopetus, oppilaanohjaus, kodin ja koulun yhteistyö, oppilashuollon tuki sekä tukipalvelut. Nämä tukimuodot ovat käytössä jokaisella tuen portaalla, mutta niiden intensiteetti muuttuu tuen tarpeen mukaan. (Oja 2012, 44-57.) Huhtasen (2011) mukaan opettaja on vastuussa laadukkaasta opetuksesta. Oppilaan tuntemus ja opettajan oma huomiointikyky ovat tärkeitä, kun lapsen oppimisessa havaitaan pulmia. Pulmat eivät pääse kasvamaan liian suuriksi, jos asioihin pystytään puuttumaan tarpeeksi varhaisessa vaiheessa. (Huhtanen 2011, 170.)

### *Tehostettu tuki*

Kun oppilas tarvitsee yhtäaikaan monia eri tukimuotoja ja tarvitsee tukea jatkuvammin, on kyseessä tehostetun tuen taso. Tehostetulla tasolla tuella pyritään ehkäisemään oppimisen pulmien ja sopeutumisvaikeuksien syvenemistä aloittamalla interventiot tarpeeksi aikaisessa vaiheessa. (Opetushallitus 2010.) Jotta oppilas voisi saada tehostettua tukea, hänelle tulee sitä varten tehdä pedagoginen arvio, jonka perusteella siirrytään tehostettuun tukeen. (Perusopetuslaki 642/2010 §16.) Pedagoginen arvio käsitellään oppilashuoltoryhmässä ja siinä on tultava ilmi oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne. Lisäksi siinä täytyy olla näkyvillä oppilaan saama yleinen tuki ja sen vaikutukset oppimiseen, koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet, oppimisvalmiudet, sekä arvio muista oppilaan tarvitsemista tukijärjestelyistä. Kun tehdään pedagogista arviota, sen on välttämätöntä tapahtua yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa. (Oja 2012, 44-57.)

Kun oppilas siirretään tehostettuun tukeen, hänelle on pedagogisen arvion pohjalta laadittava oppimissuunnitelma, joka on opetussuunnitelmaan perustuva pedagoginen asiakirja, jossa on kuvattuna oppilaan vahvuuksien ja tuettavien osa-alueiden lisäksi tavoitteet, tukitoimien toteuttaminen ja seuranta. (Huhtanen 2011, 123-124) Tehostetulla tuella pyritään ehkäisemään havaittujen ongelmien kasvamista ja monimuotoistumista. Tuen vaikutuksia tulee arvioida säännöllisesti moniammatillisen yhteistyön voimin vähintään kerran lukuvuodessa. Mikäli todetaan, että oppilas ei enää tarvitse tehostettua tukea, hänet voidaan siirtää yleisen tuen piiriin. Tarpeen vaatiessa tehostetun tuen antamista jatketaan, tai siirrytään ylimmälle tuen portaalle, mikäli oppilaalle annetut tehostetun tuen toimet eivät ole olleet

riittävät. (Huhtanen 2011, 110-112; Oja 2012, 56-58) Ylimmälle portaalle siirryttäessä oppilaalle tulee laatia pedagoginen selvitys (Perusopetuslaki 642/2010 § 17).

### *Erityinen tuki*

Ne oppilaat, joiden kasvun tai oppimisen tavoitteet eivät ole saavutettavissa muilla tukitoimilla, kuuluvat erityisen tuen piiriin, mikä voidaan järjestää yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden mukaan. Ennen päätöstä erityiseen tukeen siirtämisestä on tehtävä pedagoginen selvitys, jonka yhteydessä opetuksen järjestäjän tulee kuulla oppilasta ja hänen huoltajaansa ja selvittää, onko oppilaan tarvitsemat tukitoimet mahdollista järjestää ensisijaisesti muun opetuksen yhteydessä oppilaan lähikoulussa. (Oja 2012, 56-58.)

Kuten tehostetussa tuessa pedagogisen arvion, myös erityiseen tukeen kuuluvan pedagogisen selvityksen on oltava hyvin yksityiskohtainen asiakirja oppilaan oppimisvalmiuksista ja tuen tarpeista. Opetuksen järjestäjä tekee tämän selvityksen perusteella päätöksen oppilaan erityisen tuen tarpeesta. Päätöksessä tulee ilmetä esimerkiksi opetuksen järjestämispaikka, opetusryhmä, poikkeusjärjestelyt sekä oppiaineiden oppimäärien laajuudet. Päätöksen antamisen jälkeen oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Se on asiakirja, joka perustuu opetussuunnitelmaan, ja sen laatimiseen osallistuvat esikoulu-, luokan- tai aineenopettaja sekä erityisopettaja. Saatuaan erityisen tuen päätöksen oppilas voi opiskella joko yleisopetuksen ryhmässä, osittain integroituna yleisopetuksen ryhmässä, kokonaan erityisopetuksen pienryhmässä, kotikoulussa tai valtion erityiskoulussa. (Opetushallitus 2010, 15-16; Opetushallitus 2014.) Tavoitteena erityisessä tuessa on vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja opiskelumotivaatiota sekä kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan. Suunnitelmallista tukea on tarjottava siten, että oppivelvollisuutensa suorittuaan oppilas omaa pohjan opintojen jatkamiseen peruskoulun jälkeen. Tuen tarpeen säännöllinen arvioiminen on tärkeää erityisesti nivelvaiheissa tai tuen tarpeen muuttuessa. (Opetushallitus 2010, 15-17.)

### *Yhteenveto*

Suomessa kaikkien lasten yhtäläinen oikeus koulunkäyntiin on pyritty turvaamaan lailla. Tähän on vastattu mm. lähikouluperiaatteen, varhaisen puuttumisen ja kolmiportaisen tuen avulla. Lähikouluperiaatteen mukaan kunnan on määrättävä jokaiselle lapselle lähikoulu, jossa perusopetus tulisi ensisijaisesti toteuttaa. Varhaisen puuttumisen tavoitteena on havaita oppilaan oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyvät pulmat ajoissa ja tarjota hänen

tarvitsemaansa tukea välittömästi havaitsemisen jälkeen. Tällä pyritään välttämään ongelmien kasaantuminen ja kasvaminen. Kolmiportainen tuki sisältää erilaisia tukimuotoja joiden vahvuutta voidaan säätää oppilaan tuen tarpeen mukaan. Yleinen tuki kuuluu kaikille oppilaille. Tehostettua tukea annettaessa oppilaalle on pitänyt tehdä pedagoginen arvio, jossa arvioidaan jo annetun tuen tehokkuus sekä lisätuen tarve ja tukimuotojen vahvuus. Erityistä tukea varten on tehtävä vastaava pedagoginen selvitys. Tuen portailla voi edetä molempiin suuntiin, mutta aina portaalta toiselle siirryttäessä, on tehtävä tarvittavat selvitykset ja suunnitelmat oppilaan tarvitseman tuen takaamiseksi. (Perusopetuslaki 1998, Oja 2012, Opetushallitus 2014.)

## 4 Inklusiivinen oppimisympäristö

Oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa melkeinpä mitä tahansa ympäristöä, jossa oppimista tapahtuu. Koska tutkielma keskittyy koulumaailmaan, käytetään tässä tapauksessa käsitettä inklusiivinen koulu. Tämä käsite kohdistaa inklusioajattelun koskemaan nimenomaan koulumaailmaa ja erityisesti sitä, millainen inklusiivinen koulu on oppimisympäristönä.

Inklusion rakentumisessa tärkeitä tekijöitä ovat koulutusjärjestelmän rakenne, kunnallinen päätöksenteko, sekä kussakin koulussa vallitseva kulttuuri. Koulun muuttuminen inklusiiviseksi on siis monen asian summa. Se ei ole pelkästään sitä, että yksittäisen koulun kulttuuria muutetaan inklusiivisemmaksi, vaan se on aluetason, kuntatason ja valtakunnan tason kokonaisuus. Muutoksen täytyy tapahtua näillä kaikilla tasoilla. Puhutaan siis suuresta ja kompleksisesta kokonaisuudesta, jopa lainsäädännöllisellä tasolla tehtävistä muutoksista inklusion edistämiseksi. (Naukarinen 2001; Ainscow, Booth & Dyson 2006.)

Tässä luvussa tarkastellaan inklusiivisen koulun käsitteen rinnalla käsitettä *inklusioluokka*. Inklusioluokalla viitataan tutkielmaan osallistuneiden vanhempien lasten käymää koululuokkaa, jolla pyritään inklusiivisen oppimisympäristöön. Inklusioluokka on olennainen osa tutkimusta ja sen esittely tapahtuu tämän luvun aikana. Luvussa tarkastellaan yleisellä tasolla myös inklusiivista opetusta, mikä sekin on osa inklusiivista koulua ja luokkaa. Tulosten tarkastelun yhteydessä avataan tarkemmin käsitettä yhteisopettajuus, jota kuitenkin sivutaan jo inklusioluokasta kertovassa alaluvussa.

### 4.1 Inklusiivinen koulu

Inklusiivista koulua on tutkittu paljon. Inklusiivisen ajattelun ydin kiteytyy siinä, että ihmisellä on oikeus olla osallisena omassa yhteisössään, minkä vuoksi koulun ei yhteisönä tulisi sulkea ketään ulkopuolelle fyysisesti eikä henkisesti. Inklusiivisessa koulussa tulisi vallita hyväksyvä ilmapiiri. Sellainen, jossa inklusiivinen, eli kaikille yhteinen opetus on toteutettu oppilaiden yksilöllisten kykyjen mukaan, eikä siinä keskitytä oppilaiden puutteisiin, vaan ennemminkin vahvuuksiin. (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw 2000, 19-20 sekä Thomas, Walker & Webb 1998, 14.)

Petersonin ja Hittien (2003) mukaan inklusiivinen koulu on yhteisö, johon kuuluvat oppilaiden ja opettajien lisäksi koko koulun henkilökunta sekä vanhemmat. Inklusiivisessa

koulussa opetetaan akateemisten taitojen rinnalla sosiaalisia taitoja ja kiinnitetään erityistä huomiota kaverisuhteisiin. Inklusiivinen koulu pyrkii vastaamaan erilaisiin tuen tarpeisiin kaikin mahdollisin toimin, jotta erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voidaan pitää yleisopetuksen luokassa. Tukea tarjotaan oppilaiden lisäksi myös opettajille ja vanhemmille. (Petersin & Hittie 2003, 43-44.)

Ainscow (2007) on esittänyt neljä tekijää, jotka ovat keskeisiä kaikille yhteisen koulun rakentamiseksi. Koulun tulee ensinnäkin luoda sopivat olosuhteet opetuksen ja oppimisen kehittämiseksi. Toiseksi, tätä kehittämistyötä tulee johtaa koulun sisältä käsin siten, että kehitystyö kohdennetaan juuri sen koulun tärkeisiin asioihin. Kolmanneksi tekijäksi Ainscow nimitti aineiston keräämisen ja kehittämisprosessin jatkuvan arvioinnin. Neljäntenä hän korostaa yhteistoiminnallisuuden merkitystä. Opettajat ovat hänen mukaansa avaintekijänä koulun kulttuurin kehittämisessä (Ainscow 2007, 148-149).

Rimpiläisen ja Bruunin (2007) mukaan oppilaiden ei tarvitse oppia asioita samalla tavalla, vaan yksilöllistä oppimista tuetaan inklusioajattelun mukaisesti. Tämä voi tapahtua esimerkiksi siirtymällä opettajajohtoisesta opetuksesta lähemmäs oppilasjohtoista opetusta, sekä ottamalla huomioon erilaiset älykkyyden ja lahjakkuuden muodot. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 15.) Inklusiivisen koulun muodostavat yhdessä koulun henkilökunta ja koulun oppilaat. Kukin opettaja luo omat käytänteensä oman heterogeenisen ryhmänsä kanssa. Koulun tulisi tarjota resurssit, joiden avulla koulu ja opettajat yhdessä pystyvät tarjoamaan kullekin oppilaalle heidän tarvitsemaansa tukea. Inklusiivisen koulun toteutuminen käytännössä vaatii koululta resurssien lisäksi paljon joustavuutta, sekä jatkuvaa uudelleen arviointia. Arvioinnin tulee kohdistua oppilaiden lisäksi myös opettajien ja ohjaajien osaamiseen ja vahvuuksiin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98-102.)

Villa ja Thousand (2005) ovat tehneet aiheesta laajan tutkimuksen. He suorittivat kyselyn kymmenille tuhansille ihmisille. He halusivat selvittää kyselyn avulla millaisia asenteita, kykyjä ja taitoja ihmiset toivovat heille tärkeiden lasten omaavan. Heidän tutkimustuloksensa olivat mielenkiintoisia, sillä vaikka kyselyyn vastanneet olivat erilaisista taustoista ja omasivat erilaisia näkökulmia, niin vastaukset olivat hämmästyttävän samankaltaisia. He loivat neljä pääkategoriaa, joihin kaikki vastaukset menivät. Nämä kategoriat olivat yhteenkuuluvuus, pätevyys, avarakatseisuus ja itsenäisyys. (Villa & Thousand 2005, 42-43.) Myös Peterson ja Hittie (2003, 47) tarkastelevat koulun inklusiivisen ilmapiirin rakentamista lapsilähtöisestä näkökulmasta, nimittäin heidän mukaansa oppiminen on täysin mahdotonta,

mikäli lapsi ei tunne oloaan turvalliseksi ja välitetyksi. Tämän vuoksi koulusta on ensisijaisesti rakennettava lämmin, turvallinen ja välittävä yhteisö, jossa aikuiset omalla esimerkillään näyttävät mallia yhteistoiminnallisuudesta sekä kunnioittavasta käyttäytymisestä toisia kohtaan.

## **4.2 Inklusiivinen luokka**

Kun rakennetaan inklusiivista koulua, myös koululuokan rooli korostuu. Savolainen (2009, 128) on pohtinut inklusiivisen koulun kehittämistä ja yhtyy Ainscowin (2007) mielipiteeseen opettajien ja erityisopettajien roolin tärkeydestä pyrittäessä kohti inklusiivista koulua. Hänen mukaansa tärkeämpää kuin se, millainen luokka on ja missä se sijaitsee, on se, kuinka siellä opetetaan ja mitä siellä tapahtuu. Hän lisää vielä, että opetuksen laadun parantumiseen johtaa tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoittelu. Itse luokkatilaa tärkeämmäksi nousee se luokka, jonka ihmiset luovat. Luokka, johon kuuluu oppilaiden lisäksi myös opettajat ja mahdolliset ohjaajat. Luokkahenkeen vaikuttavat myös vanhemmat, joten luokka on paljon enemmän kuin huone. Inklusiivinen luokka luo oman pienen yhteisönsä inklusiiviseen kouluun ja toimii itsessään inklusiivisena oppimisympäristönä. (Savolainen 2009, Ainscow 2007.)

Inklusiivisen luokan toiminnalle on määritelty luonteenomaisia piirteitä, joita ovat esimerkiksi ystävällisyys, huomaavaisuus, yksilöllisyys, avoimuus ja huumori. Inklusiivisessa luokassa on lupa erehtyä, sillä tiedostetaan, että kukaan ei voi olla hyvä kaikessa, vaan jokaisella on omat lahjansa ja taitonsa. Erilaisuutta ei kielletä tai jätetä huomiotta, vaan siitä puhutaan avoimesti ja myönteisesti. Ongelmat ratkaistaan tapauskohtaisesti niiden osuessa tielle. Ei ole olemassa valmiita kaavoja, joiden mukaan toimitaan. (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw 2000, 19-20; Thomas, Walker & Webb 1998, 14.)

### *Esimerkki inklusioluokan rakentamisesta*

Tässä alaluvussa kerrotaan mistä nimi inklusioluokka juontaa juurensa, ja millaisia muita ominaispiirteitä juuri tähän tutkielmaan liittyvillä inklusioluokilla on. Vaikka tutkielma keskittyy vanhempien ajatuksiin inklusiosta, on tutkielman tätä alalukua varten haastateltu myös kahta opettajaa, jotka perustivat alunperin inklusioluokan vuonna 2012. Opettajien haastattelua ei ole analysoitu erikseen, vaan se tehtiin ainoastaan selventämistarkoituksessa.

Kaupungissa, jossa tämän tutkielman empiirinen aineisto kerättiin, järjestettiin vuonna 2012 inklusiiviseen opetukseen liittyvä koulutus, jossa kouluttajina toimivat kuopiolaiset opettajat Päivi Rimpiläinen ja Jarno Bruun, jotka ovat toimittaneet Opetushallitukselle julkaisun Värikkäät oppilaamme (Rimpiläinen & Bruun 2007). Rimpiläinen ja Bruun ovat kehittäneet Kuopiossa sijaitsevaan Pirtin kouluun Luotsi-malliksi kutsumansa menetelmän. Koulutuskierue järjestettiin, koska Opetushallitus halusi rohkaista opettajia yhteisölliseen toimintakulttuuriin. Tähän koulutukseen osallistuneista kaupungin opettajista kaksi kiinnostui ajatuksesta. Toinen opettajista oli luokanopettaja ja toinen erityisluokanopettaja. He pitivät Rimpiläisen ja Bruunin kehittämää Luotsi-mallia erinomaisena esimerkkinä erityisluokan ja tavallisen peruskoululuokan yhdistämisestä. Opettajat päättivät ryhtyä yhteistyöhön ja perustaa sellaisen luokan, jossa kaikenlaiset oppijat voisivat käydä koulua yhdessä.

Haluttiin saman tien laittaa koko järjestelmä uusiksi. Meillä on molemmilla semmoinen ajatus, että kaikille lapsille yhteinen koulu on tärkeä. Molemmat ajatellaan erilaisista oppijoista samalla tavalla. Me vaan päätettiin, että kyllä me pärjätään. Se kevät suunniteltiin ja seuraavana syksynä aloitettiin. (Erityisopettaja)

Ajatus inklusioluokasta aiheutti alussa epätietoisuutta koulun muun henkilökunnan parissa, mikä aiheutti vastahakoisuutta. Muulla henkilökunnalla ei ehkä ollut tarpeeksi tietoa inklusiosta, minkä vuoksi he olivat systeemiä vastaan. On mahdollista, että he olisivat toivoneet enemmän sananvaltaa tällaiseen asiaan, tai miettivät miten tämä vaikuttaa heidän työhönsä. Opettajapari ei luovuttanut, vaan heidän yhteistyönsä seurauksena syntyi sellainen luokka, jossa on kaksi opettajaa. Toisen vastuulla hallinnollisesti katsoen, on erityisen tuen tarvitsijat ja toisen vastuulla yleisen ja tehostetun tuen oppilaat. Käytännössä he kuitenkin tekivät päätöksen yhdestä isosta ryhmästä ja siitä, että lapsille he molemmat olisivat omia opettajia. Opettajat nimesivät yhteistyönsä tuloksen inklusioluokaksi, koska kokivat, että luokka tulisi nimetä jotenkin. Alussa 1-2 BE nimisenä luokkana toiminut systeemi nimittäin tarvitsi selkeyden vuoksi yksinkertaisen nimen. Opettajat eivät kuitenkaan ole nimivalintaan täysin tyytyväisiä. He pyrkivät eroon siitä, että heidän luokkaansa pidetään erityisluokkana, mutta nimitys inklusioluokka saattaa päinvastoin pitää yllä mielikuvaa poikkeavasta luokasta.

Mutta näin jälkikäteen on ajateltu, että ois voinu olla joku parempikin nimi, mutta ei me olla vielä keksitty sitä. Jos joltakin tulis hyvä nimiehdotus tälle meidän yhteistyölle, niin otamme mielellämme vastaan. Kaikilla luokilla pitää kuitenkin joku tunnus olla...mutta siitä, että ”tuolla on ne kaikki erityisoppilaat”, me halutaan pois. (Luokanopettaja)



Inklusiivisen oppimisympäristön luominen on ollut tärkeä osa prosessia. Alussa kaadettiin seinä ja pystytettiin toisaalle sermien avulla pienempiä tiloja opiskeluun. Opettajat halusivat muutoksilla luoda yhden ison tilan, jossa kaikki päivät aloitetaan yhdessä. Isossa luokassa opetetaan lisäksi reaaliaineet, kuten esimerkiksi ympäristöoppi ja uskonto. Koko luokka toimii yhdessä myös kaikkien taito- ja taideaineiden oppitunneilla. Ainoastaan äidinkielen ja matematiikan tunnit toteutetaan pienemmissä ryhmissä.

Meidän mielestä hyvä inklusiivinen opetus on sitä, että kaikilla on oikeus siihen samaan. Kaikilla on oikeus olla yhdessä isossa ryhmässä ja saada tukea lähikoulussaan. Mutta erityiset oppilaat tarvii välillä myös pienryhmää, sellaista opetusta, joka ei koko ajan tapahdu tämmöisessä isossa, 26 oppilaan ryhmässä. Pitää olla mahdollisuus myös jakaa ryhmiin. Oppimisympäristön pitää olla joustava. (Erityisopettaja)

Opettajat, jotka systeemin kehittivät, opettavat joka vuosi 1.-2. -yhdysluokkaa. Koulussa toimii myös muita inklusioluokkia. Vanhempien haastatteluiden aikaan koululla toimi 1.-2. -luokan lisäksi 3.-4. -yhdysluokka. Opettajien haastattelun hetkellä inklusioluokkasysteemi kattaa koko alakoulun, sillä koululla toimii myös 5.-6. -yhdysluokka.

Opettajat pitävät tämän systeemin etuna sitä, että myös luokassa olevat tehostetun tuen oppilaat saavat erityisopettajan tukea tarvittaessa päivittäin. Luokissa pyritään käyttämään joustavan ryhmittelyn lisäksi mahdollisimman paljon apuvälineitä oppimisen tukena. Eriyttämistä tapahtuu sekä ylös-, että alaspäin. Opetus on erittäin strukturoitua, sillä usein oppilailla on oma toiminnanohjauksen pulmia. Kuvallinen työjärjestys, henkilökohtaiset kortit ja palkintojärjestelmät ovat käytössä riippuen lapsen tarpeista. Nimityksiä tukiopetus ja laaja-alainen erityisopetus ei käytetä inklusioluokassa, vaan oppilaat pääsevät tarpeen vaatiessa varikkotunnille, joka on torstai-aamuisin kouluajan ulkopuolella. Oppilaat eivät tiedä tunnista muuta, kuin että siellä on aina jotain mielekästä tekemistä. Inklusioluokalla on sama resurssi käytettävissä, kuin pienluokalla, eli pienluokkakohtainen koulunkäynnin ohjaaja. Joskus lasta hoitavalta taholta tulee päätös henkilökohtaisen ohjaajan tarpeesta, mutta silloin kyseessä on lapsen sidonnainen asia, ei luokkaan.

Yhteistyö on tärkeää inklusioluokan sisällä, mutta myös eri inklusioluokkien opettajien välillä. 3.-4.-inklusioluokka sai alkunsa, kun sen toinen opettaja teki aikoinaan harjoittelun alkuopetuksen inklusioluokassa ja innostui systeemistä. Tämä opettaja teki työparinsa kanssa inklusioluokastaan oman näköisen. Alkuopetusympäristö on luonnollisesti hyvin erilainen, kuin ylemmillä luokka-asteilla, joissa ainemäärä kasvaa, kuin myös lasten väliset erot. Tämä

vaatii tietyiltä osin erilaista systeemiä, vaikka edelleen puhutaan inklusioluokasta. Ylempien luokkien inklusioluokat tekevät keskenään paljon yhteistyötä. Kuitenkin kaikki toimivat yhdessä aina, kun se vain on mahdollista. Alkuopetuksen inklusioluokan opettajat ovat kuitenkin sitä mieltä, että ylempien luokka-asteiden inklusioluokkien kehitystä on jarruttanut henkilökunnan suuri vaihtuvuus.

### **4.3 Inklusiivinen opetus**

Bakerin ja Zigmondin (1995) mukaan inklusiivinen toimintatapa ei voi perustua vapaaehtoisuuteen. Tällä he tarkoittavat sitä, ettei inklusiivinen opetus voi olla sellaisten opettajien harteilla, jotka siihen vapaaehtoisesti ryhtyvät, vaan koko koulun henkilökunnan on tehtävä yhteistyötä. Yhdessä toimimiseen ei kuitenkaan liity oletusta siitä, että kaikkien opettajien taidot olisivat samanlaiset, ja että jokaisen tulisi pystyä opettamaan samalla tavalla inklusiivisesti. (Baker & Zigmond 1995, 17-18.)

Kamppailtaessa syrjiviä asenteita vastaan sekä luotaessa positiivisia yhteisöjä, nähdään inklusiivisesti suuntautuneet koulut kaikkein tehokkaimpina aseina (Unesco 1994, 2). Inklusiivisen opetuksen kulmakivi onkin rakentaa koululuokasta välittävä yhteisö (Peterson & Hittie 2003, 93). Opettaja on tärkeä esimerkki oppilaille ja hän tahtomattaankin välittää omalla toiminnallaan suvaitsevia arvoja oppilailleen. Sama pätee tietysti myös toisin päin. Jos opettajan arvot ja asenteet eivät ole kohdallaan, myös se välittyy eteenpäin. Keskeisin arvo, joka opettajalla tulisi olla, on se, että jokaisella oppilaalla on oikeus opiskella samassa luokassa, eikä kenenkään paikka ole ulkopuolella. (Sapon-Shevin 2007.)

Opettajien asenteita inklusiota kohtaan ollaan tutkittu paljon sekä Suomessa, että kansainvälisesti (mm. De Boer, Pijl ja Minnaert 2011; Teittinen 2005). Tutkimusten mukaan opettajien asenteet ovat muuttuneet myönteisempään suuntaan tultaessa 80- ja 90-luvuilta 2000-luvulle. Kahtiajakautumista on kuitenkin havaittavissa. Osa opettajista suhtautuu edelleen kielteisesti inklusioon, kun taas osan asenteet ovat myönteisiä. (Avramidis & Norwich 2002.) Suomessa erityisopettajat ja erityisluokanopettajat näyttävät suhtautuvat inklusioon avoimesti, mutta selkeästi kriittisemmän linjan ovat ottaneet luokanopettajat ja aineenopettajat. Opettajien asenteisiin vaikuttaa muun muassa se, millainen tuen tarve oppilaalla on. (Moberg 2001.)

Tutkimusten mukaan asenteet eivät yksistään kuitenkaan riitä, vaan myös koulutusta on täydennettävä. Ei esimerkiksi riitä, että luokassa on luokanopettajan lisäksi erityisopettaja, jos luokanopettaja ei ole ajan tasalla pätevyytensä kanssa. Inklusiivista opetusta kohti mennessä, luokanopettajan täytyy pystyä järjestämään kaikille oppilaille positiivinen oppimis- ja sosiaalinen ympäristö kunnioittaen ryhmän heterogeenisyyttä. (Gasteiger-Klicpera ym. 2013, 676.) De Boer kollegoineen (2010) korostaa, että kun otetaan huomioon kaikki tutkimukset, joissa on tutkittu asenteita, yhteistyöhön panostaminen on tärkeää. Heidän mielestään on ilmiselvää, että positiivinen ympäristö luo positiivisia asenteita. Ja positiivisen, kaikki mukaan ottavan ympäristön luominen tarvitsee toteutuakseen yhteistyötä ja vuorovaikutusta eri osapuolten välillä. (De Boer ym. 2010, 178.)

Mobergin (2015) mukaan opettajien luottamusta omaan ammattitaitoon tulee siis kasvattaa, ja suuri merkitys onkin opettajankoulutukseen panostamisella. Yhteistyötaitoihin tulisi koulutuksessa kiinnittää enemmän huomiota, kuin ennen. Lisäksi tulisi kehittää erityispedagogisia tietoja ja taitoja. (Moberg 2015, 97.) Opettajien tulisi saada kokemuksia erityistä tukea tarvitsevista oppilaista jo koulutuksensa aikana, mikä pääsääntöisesti lisää positiivista asennoitumista erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan (Avramidis & Norwich 2002).

Inklusioluokilla opettajuus on jaettu kahden opettajan kesken. Tätä voidaan kutsua jaetuksi opettajuudeksi, samanaikaisopetukseksi tai yhteisopettajuudeksi. Tässä tutkielmassa käytetään selkeyden vuoksi jälkimmäistä käsitettä. Samanaikaisopettajuus myös määritellään tiukemmin, minkä vuoksi päädyttiin käsitettä yhteisopettajuus. Määritelmän sisällä liikuttaessa, samanaikaisopettajuus ei esimerkiksi sallisi ryhmän jakamista pienemmiksi osiksi missään vaiheessa. Yhteisopettajuus ei sulje pois ryhmittelyn mahdollisuutta. Yhteisopettajuudessa korostuvat yhteinen suunnittelu, opetus ja arviointi. Inklusiivinen opetus pyrkii vastaamaan jokaisen oppilaan tarpeisiin yksilöllisesti ja toimintatapana yhteisopettajuus mahdollistaa sen monessa tapauksessa paremmin, kuin mitä opettaja yksin pystyy tarjoamaan. (Takala 2016.)

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään ensin tutkimustehtävä ja siihen kuuluvat tutkimuskysymykset. Seuraavaksi käydään läpi tutkielman metodologiaa, sekä kerrotaan aineistonkeruuprosessista. Lopuksi tarkastellaan valittua aineiston analyysimenetelmää.

### 5.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkielman tarkoitus on selvittää *millaisia ajatuksia inklusioluokkalaisten lasten vanhemmilla on inklusiivisesta oppimisympäristöstä*. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten inklusioluokka on tullut tutuksi vanhemmalle ja millaisia ajatuksia hänellä on inklusiivisesta oppimisympäristöstä?
2. Mikä on vanhemman käsitys inklusiivisen opetuksen toimivuudesta oman lapsensa kohdalla?
3. Millaisia ajatuksia vanhemmalla on yhteisopettajuudesta?

### 5.2 Laadullinen tutkimus

Tässä tutkielmassa päädyttiin laadulliseen tutkimukseen lähinnä sen tarkkaan määritellyn tutkimusjoukon vuoksi. Kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin ei olisi saatu tarvittavaa määrää tutkimusdataa, jotta siitä olisi analyysivaiheessa pystytty tekemään johtopäätöksiä. Lisäksi laadullisen tutkimuksen ymmärrykseen pyrkivä luonne sopii tapaustutkimukseen (Ahonen 1994, 126). Tutkielmassa pyritään ymmärtämään tutkittavien ajatuksia ja käsityksiä tietystä ilmiöstä. Ahosen (1994) mukaan ihmisten käsitykset ovat yksilöllisiä, subjektiivisia ja moniulotteisia. Tämän vuoksi analyyttinen tarkastelutapa ei ole paras mahdollinen. (Ahonen 1994, 122.)

Kvalitatiivinen tutkimus on yleistermi. Se on tietoa, jonka tutkija kerää, organisoii ja tulkitsee toisista ihmisistä ja heidän käyttäytymisestään. Tutkija käyttää suodattiminaan omia silmiään ja korviaan. Siihen liittyy usein syväluotaavia haastatteluita tai ihmisen observointia luonnollisessa ympäristössään tai sosiaalisessa tilanteessa. Se luo kontrastin kvantitatiiviselle tutkimukselle, jossa nojataan vahvasti hypoteeseihin ja testauksiin, syihin ja seurauksiin ja tilastollisiin analyysiin. (Lichtman 2012, 7.)

Laadullisessa tutkimuksessa edetään empiirisestä aineistosta teoreettisiin käsitteisiin. Tätä kutsutaan induktiiviseksi logiikaksi. Induktiivisen logiikan mukaan tutkijalla ei ole ennakkolettamuksia tutkittavasta aiheesta, eli tutkimus alkaa hypoteesittomuudesta. Jotta tutkimus voitaisiin kohdentaa, tutkijalla on yleensä oltava aiheesta kuitenkin jonkinlainen esiyymmärrys, mitä ovat jo tutkimusaiheen valinta sekä alustava tutkimustehtävä. Tutkija lähtee liikkeelle pelkän aineiston perusteella ja etenee siitä muodostaen kategorioita ja mahdollisia niiden välisiä suhteita. Kategoriat ja käsitteelliset luokittelut ovat peräisin tutkittavilta ja ne muotoutuvat ja kehittyvät koko tutkimuksen ajan. (Raunio 1999, 99-100.)

### **5.3 Tapaustutkimus**

Tapaustutkimus on mielenkiintoinen ja monimuotoinen ilmiö, joka antaa tutkijalle mahdollisuuksia tehdä mieleistään tutkimusta. Erikssonin ja Koistisen (2014) mukaan keskeisintä tapaustutkimuksessa on juuri ”tapaus” tai ”tapaukset”. He kehottavat aloittelevaa tutkijaa pohtimaan, voiko hänen tutkimuksestaan helposti löytää ”tapauksen”. Tapausten määrittely ei kuitenkaan aina ole helppoa. Kun pohditaan asiaa pidemmälle, huomataan, ettei tämäkään asia ole yksiselitteinen. Tapauksen määrittelyä voidaan lähestyä hyvin monimuotoisesti ja itse tapauksen määrittely vaikuttaa lopulta koko tutkimuksen luonteeseen. (Eriksson & Koistinen 2014, 1.)

Kuten laadulliseen tutkimukseen yleensä, myös tapaustutkimukseen liittyy kriittistä keskustelua tutkimukseen liittyvästä tulkinnasta ja tulosten yleistettävyydestä (Dyer & Wilkins 1991). Kriittisin vaihe sijoittuu 1930- ja 1940-luvun Pohjois-Amerikkaan, jossa survey-tutkimus oli hyvin suosittu. Muidenkin deduktiivisten, eli teoriasta lähtevien tutkimusotteiden sekä tilastollisten menetelmien käyttö yleistyivät, ja tapaustutkimus näytti soveltuvan vain esitutkimuksen tekemiseen. (Stoecker 1991.) Myöhemmin oman osansa kriittisestä keskustelusta sai myös survey-tutkimus ja muut määrälliset lähestymistavat, minkä ansiosta tapaustutkimus on jälleen saanut jalansijaa, ja sen vahvuus monimutkaisten ja muuttuvien kokonaisuuksien tutkimisessa on huomattu (Eriksson & Koistinen 2014, 3).

Erikssonin ja Koistisen (2014) määritelmän mukaan tapaustutkimuksessa tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta, joiden määrittely, analysointi ja ratkaisu on koko tutkimuksen keskeisin tavoite. Tapaustutkimuksessa ei siis ole koskaan yhdentekevää, miten tapaukset valitaan, rajataan ja perustellaan. (Eriksson & Koistinen 2014, 4.)

Perinteisesti tapaustutkimuksen tarkoitus on ollut yleistää. Tätä perinteistä linjaa on kutsuttu positivistiseksi tapaustutkimukseksi. Vaihtoehtoja tälle mallille kuitenkin löytyy. Nykyään ihmistieteissä pyritään usein yleistämisen sijaan ymmärtämään. (Eriksson & Koistinen 2014, 11.) Tapaustutkimusta tehdessä on syytä muistaa pohtia tutkimukseen liittyviä eettisiä asioita. Esimerkiksi haastateltavien anonymiteetin varmistaminen on erityisen tärkeää, mikäli haastateltavat eivät halua esiintyä omilla nimillään. Tutkijalle voi myös olla vaikeaa esittää mahdollisesti esiin tulleita kriittisiä johtopäätöksiä. (Eriksson & Kovalainen 2008.)

Suppea tutkittavien joukko (n=7) tekee tästä tutkielmasta tapaustutkimuksen. Haastateltavia on vain seitsemän, koska inklusioluokkia oli haastattelujen aikaan vain kaksi. Spesifin tapauksen vuoksi ei voida pyrkiä kovin kattavaan tutkittavien joukkoon. Tutkimustehtävä rajasi itsessään aineistonkeruuprosessia. Tutkielmassa oltiin kiinnostuttu nimenomaan näiden kahden luokan vanhemmista. Vanhemmille yleisesti ottaen inklusio käsitteenä on vieraampi, kuin kasvatusalan ammattilaisille. Tutkimuskysymysten tarkalla rajaamisella saatiin kerättyä sellainen aineisto, jossa haastateltavilla vanhemmilla on jo kehittynyt jonkinlainen kuva inklusiivisesta oppimisympäristöstä.

#### **5.4 Fenomenografinen näkökulma**

Laadullisten menetelmien kirjo tieteellisessä tutkimuksessa on kasvanut merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana. Fenomenografinen tutkimus on tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus, jonka keskiössä ovat ihmisten käsitykset ja kokemukset johonkin ilmiöön liittyen. Fenomenografiassa tavoitteena ei ole niinkään itse ilmiön selittäminen, vaan siihen liittyvät käsitykset, niiden vertailu ja ymmärtäminen (Huusko & Paloniemi 2006, 163-164).

Fenomenografisen tutkimusotteen kehittäjä sai alkunsa, kun lähestymistavan perustajana pidetty Ference Marton alkoi Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla tutkia opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta (Järvinen & Järvinen 2000). Aluksi lähtökohtana olivat puhtaasti käytännön ongelmanratkaisun ja vastausten löytämisen tarpeet. Fenomenografian teoreettisista perusteista alettiin laajemmin puhua vasta 1990-luvulla. (Niikko 2003, 11.) Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina ja niille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografiassa painotetaan ajattelun sisältöä ja yksilön merkityksenantoprosessia tiedon

muodostamisen perustana. Tutkimuksissa paino on ajattelun sisällöllisissä näkökulmissa ja tietyn sisällön laadullisissa eroissa (Järvinen & Järvinen 2000, 9).

Ahosen (1994) mukaan kokemuksilla on merkittävä vaikutus ihmisten muodostamiin käsityksiin ja erityisesti arjessa muotoutuneita käsityksiä kutsutaan esikäsitteiksi. Ne rakentavat pohjan, jolle uudet kokemukset ja käsitykset rakentuvat. Niiden avulla ihminen jäsentää uutta tietoa. Käsitteet ovat pysyvämpiä, kuin mielipiteet, mutta ne voivat muuttua silti nopeasti. Fenomenografinen tutkimus keskittyy erityisesti näiden käsitysten sisäisiin eroavaisuuksiin. (Ahonen 1994, 114-117.) Käsitteiden tarkastelu tapahtuu toisen asteen näkökulmasta, jonka mukaan todellisuus rakentuu vuorovaikutuksellisesti suhteessa maailmaan (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Fenomenografisesti luotettavin tapa tutkia on käyttää kieltä käsityksien ilmaisuun sen sijaan, että tutkittaisiin ulkoisesti havainnoiden (Ahonen 1994, 121-122).

Merkityksenantoprosesseja kuvataan mikä ja miten –näkökulmien avulla (Uljens 1989, 23-27). Mikä –näkökulma liittyy ajattelun rajattuihin kohteisiin ja siinä on keskeistä sisällön tulkinta. Halutaan saada esille yksilön käsitys tietystä ilmiöstä. Miten –näkökulma taas viittaa ajatteluprosesseihin. Se, miten näemme jonkin asian, määrittelee myös sen, mitä me näemme. Mikä- ja miten –näkökulmia ei voida erottaa kokonaan toisistaan. (Uljens 1989, 23)

Lähestymistavaksi tähän tutkielmaan valikoitui fenomenografinen tutkimussuuntaus, sillä tässä tutkielmassa pyritään selittämään ja kuvailemaan vanhempien ajatuksia ja käsityksiä inklusiivisesta oppimisympäristöstä. Tavoitteena oli saada selville ja vertailla nimenomaan vanhempien käsityksiä ilmiöön liittyen. Tässä tutkielmassa toisen asteen näkökulma merkitsee sitä, että tutkimuskohteena ovat tutkittavien erilaiset tavat ymmärtää ja käsittää inklusiivinen oppimisympäristö. (Metsämuuronen 2006, 198.)

## **5.5 Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä**

Sekä fenomenografista, että tapaustutkimusta tehtäessä voidaan hyödyntää erilaisia aineistoja, jotka on muokattu kirjalliseen muotoon. Niitä voivat olla esimerkiksi avoimet tai teemoittain etenevät yksilö- tai ryhmähaastattelut, kirjoitelmat, dokumentit ja kyselyt tai kaikkien näiden yhdistelmiä. Myös havainnointia ja piirroksia voidaan käyttää, kunhan muistetaan että aineistonkeruussa tärkeintä on kysymyksenasettelun avoimuus. Näin erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi. (Huusko & Paloniemi 2006, 163-164.)

Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on yksi useimmin käytetyistä aineistonhankintamenetelmistä. Haastattelemalla ja havainnoimalla saadaan parhaiten selville, mitä ihmiset tekevät, ajattelevat, tietävät tai tuntevat (Patton 2002 145). Teemahaastattelulle ominaista on, että keskustelu pyritään kuitenkin pitämään teemoihin liittyvien kysymysalueiden sisällä. Haastattelijan tehtävä on rohkaista ja kannustaa tutkittavia kertomaan asiansa. Haastattelijan tulee osata kuunnella, jolloin tutkijan rooli ei korostu. Teemahaastattelussa korostuvat haastateltavien tulkinnat ja merkitykset, joita he ovat antaneet asioille. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48.)

### *Aineistonkeruu*

Tässä tutkielmassa päädyttiin keräämään aineisto puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla, joka etenee etukäteen mietittyjen teemojen mukaisesti. Tutkielman haastattelut päädyttiin suorittamaan yksilöhaastatteluina, sillä vaikka haastattelupyynnö oli välitetty kaikille vanhemmille, kenenkään lapsen vanhemmista ei saapunut paikalle kahta vanhempaa. Tuossa tapauksessa yksilöhaastattelu oli looginen valinta, sillä ryhmähaastattelussa vanhemmat olisivat saattaneet jättää asioita kertomatta ryhmän vuoksi, mikä olisi vaikuttanut olennaisesti tutkimustuloksiin. Tavoitteena oli saada tutkittavien joukosta otos, jossa on vähintään yksi vanhempi jokaisen tuen piiristä.

Haastatteluihin osallistui seitsemän vanhempaa. Haastattelut toteutettiin toukokuun ja kesäkuun aikana vuonna 2016. Osa vanhemmista pyysi mahdollisuutta tutustua haastattelukysymyksiin etukäteen, joten haastattelukysymykset lähetettiin kaikille tutkimukseen osallistuville vanhemmille (liite 2). Haastattelut toteutettiin kahden kesken vanhemman kanssa rauhallisessa paikassa. Kaikilta vanhemmilta pyydettiin lupa nauhoittaa haastattelu mp3-soittimelle, josta haastattelut oli helppo siirtää tietokoneelle heti haastattelun päätyttyä. Vanhempien haastattelut olivat kestoltaan 7 minuutista 20 minuuttiin.

## **5.6 Aineistonanalyysi**

Tässä tutkielmassa aineistoa lähestytään fenomenografisen analyysimenetelmän avulla. Fenomenografisessa lähestymistavassa käsityksiä luokitellaan kategorioihin ja laajempiin merkitysluokkiin (Ahonen 1994, 115). Aineistoanalyysia on ohjannut myös aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet, joiden avulla aineistosta etsitään tietynlaisia merkityksiä.



Sisällönanalyysin tehtävä on aineiston tiivistäminen, yleistäminen ja johtopäätösten tekoon järjestäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Sisällönanalyysi on yleisin menetelmä laadullisia tutkimuksia käsiteltäessä. Siinä pyritään tiivistämään aineisto ymmärrettävään muotoon, nostaan siitä esille ydinsisällöt ja merkitykset. Induktiivisen, eli aineistolähtöisen laadullisen tutkimuksen analyysia voidaan kuvata karkeasti kolmivaiheiseksi prosessiksi. Ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen. Toinen vaihe on aineiston klusterointi eli ryhmittely. Kolmas vaihe on aineiston abstrahointi, eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-126.)

Sisällönanalyysissa tulee määrittää analyysiyksikkö ennen kuin aloitetaan analyysi. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita lauseita. Tutkimustehtävä ja aineiston laatu ohjaavat analyysiyksikön määrittämistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Tässä tutkielmassa analyysiyksikkö on ajatuskokonaisuus. Aineistosta etsitään vanhempien ajatuksia inklusiivisesta oppimisympäristöstä.

#### *Redusointi*

Ensimmäinen vaihe sisällönanalyysissa on alkuperäisdatan pelkistäminen eli redusointi. Alkuperäisdata tulee olla aukikirjoitettuna. Tässä vaiheessa aineistosta karsitaan pois kaikki epäolennainen. Pelkistäminen on esimerkiksi sitä, että auki kirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. Tässä vaiheessa voidaan käyttää värikoodeja apuna. Samaa kuvaavat ilmaisut voidaan korostaa samalla värillä. Etsitään siis tutkimustehtävää kuvaavat alkuperäisilmaukset, sekä alkuperäisilmauksia kuvaavat pelkistetyt ilmaukset. Seuraavaksi pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain kadottamatta mitään datasta. Tässä vaiheessa tulee ottaa huomioon myös, että yhdestä ilmaisusta voidaan löytää useampia pelkistettyjä ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123-124.)

#### *Klusterointi*

Redusoinnin jälkeen seuraa aineiston klusterointi eli ryhmittely. Edellisessä vaiheessa pelkistetyiksi ilmauksiksi koodatut alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Käsitteet, jotka kuvaavat samaa ilmiötä ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi, jotka puolestaan muodostavat alaluokkia. Alaluokat nimetään niille sopivilla käsitteillä. Käsitteet voivat liittyä esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuuksiin, piirteisiin tai käsitteisiin. Aineisto siis tiivistyy myös tässä vaiheessa,

sillä yksittäiset pelkistetyt ilmaukset sisällytetään yleisempiin alaluokkiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.)

### *Abstrahointi*

Klusteroinnin jälkeen vuorossa on aineiston abstrahointi, eli käsitteellistäminen. Tässä vaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja sen tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahointi jatkuu luokittelujen yhdistämisellä niin kauan kuin se on mahdollista aineiston sisällön kannalta. Alaluokista yhdistetään yläluokkia, joista puolestaan yhdistetään pääluokkia. Käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimustehtävään. Reitti alkuperäisdataan on kuitenkin oltava koko ajan selkeä. Sisällönanalyysi perustuu siis tulkintaan ja päättelyyn. Siinä edetään empiirisestä aineistosta kohti teoreettisia käsitteitä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125-127.)

Tässä tutkielmassa sisällönanalyysia ja fenomenografista analyysia on toteutettu seuraavalla tavalla. Litteroitu aineisto luokiteltiin haastattelukysymysten mukaan. Aineisto redusoiitiin etsimällä siitä tutkielman kannalta merkityksellisiä tekstejä. Tekstit pelkistettiin siten, että niistä jätettiin jäljelle vain tekstin sisältämä tärkein ajatus. Pelkistämisen avulla aineistosta oli helpompi havaita samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ryhmitellen ne alakäsitteiksi. Abstrahointia tehtiin niin kauan, kunnes jäljellä olivat pääkäsitteet. Tulokuvauksessa aineisto käydään ensin läpi tutkimuskysymys kerrallaan. Lopuksi tulokset kootaan yhteen tarkastelua ja johtopäätöksiä varten. Kohdejoukossa on yleisen, erityisen ja tehostetun tuen lasten vanhempia. Jos tulostarkastelussa em. vastaajien vastauksissa ei ole eroja, niin vastauksia käsitellään yhtenä kokonaisuutena. Jos em. ryhmien välillä on selkeitä eroja, niin ne huomioidaan tulokuvauksessa.

## **5.7 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus**

Tässä luvussa käsitellään tutkielman eettisyyttä sekä tutkimusmenetelmän, aineiston keruun ja analysoinnin luotettavuutta. Mäkisen (2006) mukaan tiede on yksi ihmisten välisen sosiaalisen toiminnan muoto. Siihen liittyy luonnollisena osana paljon ihmisten välistä kilpailua. Se, että tieteen tulisi olla kriittistä ja pyrkiä aina totuuteen, ei estä vilppiä tieteen piirissä. Vilppi liittyy epärehelliseen kilpailuun tieteen piirissä. Tämän vuoksi on kehitetty eettiset säännöt, jotka määrittelevät ideaaliolotilan. Eettiset normit pyrkivät takaamaan tieteen kriittisen pyrkimyksen totuuteen. (Mäkinen 2006, 28.)

Suomessa toimii opetusministeriön vuonna 1991 perustama Tutkimuseettinen neuvottelukunta, jonka tehtävänä on antaa lausuntoja ja ohjeita sekä mm. ottaa esille tutkimuseettisiä kysymyksiä. Yksi sen keskeisimpiä tehtäviä on tiedottaminen, ja Suomen kaikki yliopistot ja korkeakoulut ovat sitoutuneet noudattamaan sen ohjeita. Neuvottelukunta on julkaissut Hyvä tieteellinen käytäntö –ohjeet (uusin 2012), joiden mukaan tieteen laatu ja eettisesti hyvä tutkimus kulkevat yhtä matkaa. (Mäkinen 2006, 24.)

Lichtmanin (2012) mukaan tutkimuksen eettisyyden takaamisella on tiettyjä perusperiaatteita. Tutkittavia ei tule vahingoittaa millään tavoin. Tämän voidaan sanoa olevan tutkimuksen eettisyyden kulmakivi. (Lichtman 2012, 52-53.) Myös Hyvä tieteellinen käytäntö ohjeistaa eettisyyteen tutkimusta tehtäessä. Sen mukaan tutkijan tulee noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Niitä ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja niiden esittämisessä sekä tutkimustulosten arvioinnissa. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulee olla eettisesti kestäviä, tieteellisen tutkimuksen mukaisia, sekä tulosten julkaisemisen täytyy olla avointa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Haastavaksi tämän tutkielman eettisen puolen tekee se, että kyseessä on pieni kaupunki ja tutkimuksessa on mukana vain yksi koulu, jossa toimi aineistonkeruun aikaan kaksi inklusioluokkaa. Kaikki tutkittavat ovat siis tiiviisti kytköksissä noihin kahteen luokkaan. Tässä tutkielmassa tutkittavat eivät ole tunnistettavissa. Haastatteluissa ilmenneet nimet on muutettu tunnistamattomaan muotoon. Tutkittaville tehtiin selväksi jo ennen haastattelua, että heidän yksityisyytensä ja anonymiteettinsä säilyy huolimatta siitä, että he käyttivät lastensa nimiä haastatteluissa. Tutkielmaan osallistuminen on ollut alusta saakka tutkittaville täysin vapaaehtoista. Mikäli joku tutkittavista ei haluaisikaan osallistua tutkielmaan, niin hänen vastauksiaan ei käytettäisi tässä tutkielmassa lainkaan.

Tutkittavat ovat tarkkaan valikoituneet, sillä tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi tutkittavilla on oltava kokemusta kyseisestä ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87-88). Tähän tutkielmaan on valikoitunut vanhempia, joilla on kokemusta inklusiivisesta oppimisymäristöstä yhden tai useamman vuoden ajalta. Tutkielman luotettavuutta tarkasteltaessa on kiinnitettävä huomiota myös aineiston kokoon (Eskola ja Suoranta 1999, 60–62). Tutkielmaan osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen, joten tutkielman ulkopuolelle on voinut jäädä vanhempia, joilla olisi ollut toisenlaisia ajatuksia ilmiöstä. Fenomenografinen tutkimus ei kuitenkaan pyri yleistettävyyteen, vaan ilmiön ymmärtämiseen, joten tutkimushenkilöiden määrä ei ole

ratkaisevaa (Ahonen 1994, 152). Tähän tutkielmaan osallistui seitsemän vanhempaa. Heidän vastauksistaan löytyi huomattavan paljon yhtäläisyyksiä, minkä vuoksi voidaan sanoa, että tulokset ovat tietyssä määrin yleistettävissä.

Sisällönanalyysissa tutkija tarkastelee aineistoa ulkopuolelta, mikä vaikuttaa tutkijan ajatuksiin aineistosta, joka puolestaan vaikuttaa siihen, miten aineisto tutkijalle näyttäytyy (Tuomi & Sarajärvi 2018, 106). Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan aineiston ja johtopäätösten validiteetin näkökulmasta, johon kuuluu johtopäätösten aitous sekä relevanssi. Aitoudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan tekemät johtopäätökset aineistosta vastaavat tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ajatuksia. Tutkija on siis onnistunut vastausten tulkinnassa siten, kuin tutkittava on ne tarkoittanut. Relevanssilla tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkittavien vastaukset vastaavat tutkimustehtävään. (Syrjälä & al. 1994, 129-130, 152.)

Tässä tutkielmassa aineisto jakautuu kahteen kategoriaan, jotka on edelleen jaettu alaluokkiin. Kategorisoinnin aikana tutkijan tulkinnat ovat vahvassa roolissa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Kaksi yläkategoriaa jakaa tulokset kahteen erilaiseen luokkaan. Näiden kategorioiden alla olevat alaluokat puolestaan vastaavat tutkimuskysymyksiin. Tuloksia on myös tarkasteltu aiheeseen liittyvän teorian ja jo tehtyjen tutkimusten valossa ja niihin verraten.

## 6 Tulokset

Tekstilainoissa alempien luokka-asteiden vanhemmista käytetään tunnistetta 1-2Ya, 1-2Yb sekä 1-2E. Ylempien luokka-asteiden vanhemmista käytetään tunnistetta 3-4Ya, 3-4Yb, 3-4T sekä 3-4E. 1-2 viittaa alkuopetuksen inkluusioluokkaan ja 3-4 ylempien luokka-asteiden inkluusioluokkaan. Kirjain Y, T tai E viittaa lapsen tuen asteeseen. Y-kirjaimella tarkoitetaan yleisen tuen lapsen vanhempaa, T-kirjaimella tehostetun tuen lapsen vanhempaa ja E-kirjaimella erityisen tuen lapsen vanhempaa. Pieni a- tai b-kirjain Y-kirjaimen perässä yksilöi vastaajan., sillä molemmissa luokissa yleisen tuen lapsen vanhempia oli kaksi, vanhempi a ja vanhempi b. Muut erottelut on tehty, jotta aineistosta mahdollisesti nousevat erot pystytään helpommin havaitsemaan. Tässä tutkielmassa ei olla haluttu erotella tyttöjen ja poikien vanhempia, sillä sen tiedon ei nähdä vaikuttavan tutkimustuloksiin olennaisesti.

Tässä kappaleessa tulokuvaus rakentuu siten, että alaluvuista kussakin tarkastellaan yhtä tutkimuskysymystä. Empiirisen aineiston keräämiseksi suunnitellut haastattelukysymykset on jaoteltu siten, että kysymykset 1 ja 7 vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, kysymykset 2, 3, 4, 5 ja 8 toiseen tutkimuskysymykseen ja kysymys 6 kolmanteen tutkimuskysymykseen. Jokainen haastattelukysymys on otsikoitu alaluvuissa. Viimeisessä luvussa kootaan tulokset yhteen lopputarkastelua varten. Lopputarkastelussa aineistosta on eroteltu vanhempien positiiviset ja negatiiviset ajatukset, jotka on jaettu alakategorioihin. Lopuksi esitetään johtopäätökset aineiston pohjalta.

### 6.1 Vanhempien ajatuksia inkluusiivisesta oppimisympäristöstä

*Milloin inkluusioluokka -systeemi on tullut teidän perheelle tutuksi ja miten?*

Kunnan alueella, jossa tämän tutkielman aineisto kerättiin, on ainoastaan yksi koulu, jossa toteutetaan luvussa neljä esitettyä inkluusiivista opetusta nimityksen *inkluusioluokka* alla. Inkluusioluokat, joita oli koulussa aineistonkeruun aikaan kaksi, ovat koulun ainoat yhdysluokka-muotoiset luokat. Haastattelussa ensimmäinen haastattelukysymys koski inkluusioluokka-systeemiin tutustumista; milloin ja miten inkluusioluokka-systeemi on tullut perheelle tutuksi.

Tutkielmaan osallistuneita vanhempia oli yhteensä seitsemän. Näistä kolmella vanhemmalla oli kokemusta ainostaan 1.-2. -inkluusioluokasta. Heistä kaksi oli yleisen tuen lasten

vanhempia ja yksi oli erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhempi. Neljällä vanhemmalla oli kokemusta ainoastaan 3.-4. -inklusioluokasta. Heistä kaksi oli yleisen tuen lasten vanhempia, yhden lapsi sai tehostettua tukea ja yhden erityistä. Ylemmältä luokka-asteelta siis oli vanhempia jokaiselta tuen portaalta. Näistä erityistä tukea tarvitseva lapsi oli haastattelun hetkellä systeemissä neljättä vuotta. Hän oli ollut ensin yleisessä tuessa, mutta siirtynyt siitä tehostetun tuen kautta erityisen tuen piiriin.

Inklusioluokka termi tuntui tulleen jokaiselle vanhemmalle uutena asiana siinä vaiheessa, kun oma lapsi meni kyseiselle luokalle. Kahdella vanhemmalla (vanhemmat 3-4T ja 1-2E) oli kokemusta inklusioluokasta yhden vuoden ajalta. Tehostetussa tuessa olevan lapsen vanhempi (3-4T) kertoi, että lapsen ollessa toisella luokalla alettiin puhua lapsen selkeästä tarpeesta tuetulle opiskelulle. Lapselle haettiin paikkaa erityisopettajan toimesta jo erityisluokalta, mutta sitten erityisopettaja oli kuullut inklusioluokasta ja piti sitä erityisluokkaa parempana vaihtoehtona tämän lapsen kohdalla. Myös vanhempi oli sitä mieltä, että erityisluokka ei olisi ollut hänen lapselleen paras vaihtoehto.

3-4T: Sillä ei käytöshäiriöitä ole niinku velleilyyn, eikä semmoseen...sen takia se erityisluokka ei välttämättä ollut se paras vaihtoehto. Se on enemmän semmonen haaveilija-tyyppi.

Toinen, saman verran kokemusta omaava, vanhempi (1-2E) kertoi kuulleensa puheita etukäteen inklusioluokasta, mutta hänellä ei kuitenkaan ollut käsitystä luokan toiminnasta. Lapsen erityisen tuen tarve oli selvillä jo esikoulussa, joten tiedossa oli lapsen siirtyminen joko erityisluokalle kotia kauempana olevaan kouluun tai inklusioluokalle. Esikouluvuoden keväällä inklusioluokan erityisopettaja osallistui lasta koskevaan palaveriin ja kertoi siellä inklusioluokasta.

1-2E: J:llä oli erityisen tuen päätös jo kouluun mennessään, niin mä olin aivan innoissaan, että on ihana kun tällainen on, kun mä mietin hirveästi sitä koulua, että mitenhän se lähtee menemään...

Nämä kaksi vanhempaa olivat olleet systeemissä vajaan vuoden. Heillä kummallakaan ei ollut etukäteen tietoa inklusioluokan toiminnasta, muuta kuin mahdollisesti kuulopuheiden kautta. Heidän molempien lapset tarvitsivat korkeampaa tuen astetta, kuin mitä yleisessä tuessa voidaan tarjota. Lasten siirtyminen inklusioluokalle oli etukäteen suunniteltu ja vanhemmille esitelty erityisopettajien toimesta. Vanhemmat vaikuttivat tyytyväisiltä ratkaisuun laittaa lapsensa inklusioluokalle.

Kahden vuoden kokemus oli kolmella vanhemmalla (1-2Ya, 3-4Ya ja 3-4Yb). Nämä vanhemmat olivat kaikki yleisen tuen vanhempia, joista kahden lapset olivat 3.-4. -luokassa ja yhden lapsi 1.-2. -luokassa. Vanhemman 1-2Ya lapsi oli ollut inklusioluokalla ensimmäiseltä luokalta lähtien. Inklusioluokka ei ollut perheelle entuudestaan tuttu, vaan vanhemmat saivat tietää siitä vanhempainillassa, joka järjestettiin, kun koulupaikat oli päätetty. Vanhemman 3-4Ya lapsi oli käynyt kaksi ensimmäistä kouluvuotta ”tavallisella luokalla” ja siirtynyt kolmannelle luokalle inklusioluokkaan. Inklusioluokka -käsitteen sisällöstä vanhempi ei ollut koulun alkaessa omien sanojensa mukaan aivan varma. Myöskään vanhemmalle 3-4Yb inklusioluokan toimintaperiaatteet eivät olleet tuttuja ennestään, mutta ovat herättäneet mielenkiintoa alusta saakka. Hänenkin lapsensa siirtyi inklusioluokalle kahden tavallisella luokalla vietetyn kouluvuoden jälkeen.

3-4Yb: ...lähinnä se nyt oli semmonen mielenkiintoinen juttu, että kun ei ollut ikinä tiennyt, että minkälainen se tämmönen systeemi on. Itse ajattelin sitten, että kun siellä on kaksi opettajaa, niin musta se on vain hyvä juttu, kun on aikuisia enemmän.

Näillä kolmella vanhemmalla oli inklusioluokka -systeemistä kokemusta kahden vuoden ajalta. Yhdellä kokemusta oli 1.-2. -luokasta ja kahdella 3.-4. -luokasta. Heidän kaikkien lapset olivat yleisen tuen oppilaita, joten mitään syytä erityisesti inklusioluokalle siirtymiseen ei ollut. Kenellekkään vanhemmista systeemi ei ollut ennestään ollut tuttu, mutta heillä oli avoin suhtautuminen inklusioluokan toimintaan.

Kahdella haastateltavista oli kertynyt kokemusta neljän vuoden ajalta (1-2Yb ja 3-4E). Näistä kuitenkin vain toisella (3-4E) kokemusta oli molemmista luokista. Hänen lapsensa oli ollut inklusioluokalla ensimmäisestä luokasta lähtien. Kaksi ensimmäistä kouluvuotta hän oli ollut yleisen tuen oppilaana, mutta siirtynyt tuen tarpeen kasvaessa ensin tehostettuun tukeen ja siitä erityisen tuen piiriin. Toisen vanhemman (1-2Yb) neljän vuoden kokemus oli tullut siitä, kun hänen kaksi lastaan oli käynyt alkuopetuksensa inklusioluokassa. Vanhempi näistä lapsista oli siirtynyt ”tavalliselle luokalle” kahden ensimmäisen kouluvuoden jälkeen, mutta nuorempi oli edelleen 1.-2. -luokalla.

Ennakkokäsitykset inklusioluokan toiminnasta puuttuivat useimpien vanhempien kohdalla joko täysin, tai sitten ne olivat kuulopuheiden perusteella muokkautuneet. Yksikään vanhemmista ei ollut aikaisemmin tiennyt inklusioluokkien olemassa olosta mitään. Vain ne kaksi vanhempaa, joiden lapset olivat siirtyneet tavalliselta luokalta inklusioluokalle erityisopettajan suosituksesta tuen tarpeen vuoksi, olivat tietoisia millaiseen luokkaan heidän

lapsensa ovat tulossa. Kuitenkin myös heille tuli yllätyksenä, että on olemassa vaihtoehto erityisluokalle. Muut vanhemmat saivat tietää toiminnasta joko koulun alkaessa, kouluun tutustumisessa tai asiaan liittyvässä vanhempainillassa. Vain yhden vanhemman ajatukset inklusioluokasta olivat alkuun negatiiviset. Hän oli järkyttynyt lapsensa inklusioluokalle menosta. Hän kertoi miettineensä sitä, kuinka eri tasoisia lapset luokalla ovat ja miten se vaikuttaa hänen lapsensa koulunkäyntiin. Hänen lapsensa oli yleisen tuen tarvitsija ja kouluun mennessä lukeva, joten hän oli huolissaan opetuksen kärsimisestä

1-2Yb: Se oli sillain aika järkyttävä se uutinen minun mielestä. Se kuvitelma siitä, että mitä se tulee olemaan, että kuinka eritasoisia ne oppilaat oikein on. Sitä mietti, että mikä tää oikein on tää homma, että nyt ne niinku kärsii siellä. Mutta ei se sitten mennytkään niin. Se meni oikeesti tosi hyvin. Meillä tyttö osas lukea silloin, kun se meni kouluun, niin se pääsi sitten semmoseen ryhmään, jossa osa oli niitä kakkosluokkalaisia.

Toinen huolestunut vanhempi oli 1-2E, joka puolestaan huolehti siitä, kuinka hänen erityistä tukea tarvitsevan lapsensa koulunkäynti lähtisi sujumaan. Hän oli pohtinut lapsensa laittamista erityisluokalle toiseen kouluun. Seitsemästä vanhemmasta kaksi ilmaisi tunteneensa huolta inklusioluokalle siirtymisestä. Muiden vanhempien ajatukset siitä olivat neutraaleja.

Haastateltujen vanhempien lapsista vain kaksi siirtyi inklusioluokalle suunnitellusti. Suunnitellun siirtymisen taustalla oli jo tiedossa ollut tuen tarve esimerkiksi jossain tietyissä oppiaineissa. Loput viisi lasta päätyivät luokalle sattumalta. Siitä, monenko vuoden kokemus vanhemmilla on inklusioluokan toiminnasta, ei voida päätellä mitään tutkielman kannalta olennaista. Kokemus vuosina ei ole tässä aineistossa yhteydessä lasten tuen tarpeeseen. Mikäli samoja vanhempia haastateltaisiin myöhemmin, voitaisiin siitä tehdä jo jotain päätelmiä. Esimerkiksi yleisen tuen oppilaat ovat inklusioluokalla yleensä ainoastaan kaksi vuotta ja siirtyvät sitten ”tavalliselle luokalle”. Mikäli lapsella säilyy tehostetun tai erityisen tuen tarve, niin hän todennäköisesti jatkaa inklusioluokalla, ellei hän sitten siirry erityisluokalle toiseen kouluun.

*Mitä ajattelet inklusioluokasta yleisesti ottaen?*

Kysyttäessä vanhempien ajatuksia inklusioluokasta yleisesti ottaen, vanhemmat miettivät asiaa monesta näkökulmasta. He pohtivat inklusiivista oppimisympäristöä sekä oman lapsensa, että toisten vanhempien näkökulmasta. Myös opettajien jaksamista mietittiin. Haastatteluissa tuli selkeästi esille se, miten vanhemmat vertasivat inklusioluokkaa



tavalliseen luokkaan ja erityisluokkaan. Lisäksi pohdittiin ulkopuolelta tulevia negatiivisia asenteita.

Vanhempi 1-2Ya piti inklusioluokka-systeemiä hyvänä ajatuksena, sillä kaikkien ikätovereiden kehityksen ei hänen mielestään tarvitsekaan olla samalla tasolla. Jokainen lapsi on yksilö ja kehittyy omaan tahtiin. Vanhemmalla oli kokemuksia inklusiosta lapsensa päiväkotiajoilta. päiväkodissa otettiin vanhemman mukaan huomioon lasten yksilöllinen kehitys. Hän epäili, että juuri päiväkodin heterogeenisen ryhmän vuoksi lapsi ei ole inklusioluokassa kiinnittänyt huomiota eri ikäisiin ja eri tasoisiin luokkatovereihin. Hän oli sitä mieltä, että inklusioluokka toimii hyvänä jatkumona päiväkodille. Lapsen lukemisen kangertelu oli vanhemman mukaan otettu hyvin huomioon inklusioluokassa ja tukea lukemiseen oli saatu. Hän mietti olisiko lukemiseen pystytty kannustamaan yhtä hyvin tavallisessa luokassa. Vanhempi piti lasten jakamista väriryhmiin positiivisena asiana. Ryhmissä pystytään seuraamaan lasten etenemistä yksilöllisemmin, kuin isossa ryhmässä. Lapsi voi myös vaihtaa ryhmää tuen tarpeen mukaan. Vanhemman mukaan inklusiivinen opetus ei ole keneltäkään pois, vaikka luokassa on myös tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Hän on tyytyväinen, ettei luokassa ole kurinpito-ongelmia, sillä niitäkin tuntuu joillain luokilla usein olevan.

1-2Ya: En mä tiiä onko semmosta luokkaa ikinä olemassakaan missä tulis tilanne että siellä kaikki toimis niinku aina täydellisesti tai ois vaikka semmonen, ettei ikinä ois mitään melua. Ainahan varmaan jossakin tulee semmonen tilanne mutta eiköhän se kuulu asiaan.

Toisen 1.-2.-luokassa olevan yleisen tuen lapsen vanhemman (1-2Yb) kokemuksen mukaan inklusioluokka-systeemi on ollut toimiva. Hän mainitsi kuitenkin, ettei hänellä ole kokemusta muusta, kuin alkuopetuksen inklusioluokasta. Ylempien luokka-asteiden inklusioluokasta hän oli kuullut joiltain toisilta vanhemmilta kuullut vähän negatiivista palautetta siitä, että sen inklusioluokan lapset eivät saa tehdä asioita, joita tavallisella luokalla olevat saavat. Haastattelussa ei kuitenkaan käynyt ilmi millaisista asioista oli kyse. Hänen mukaansa alkuopetuksen luokka-asteet ovat vielä kouluun opettelua, joten inklusiomuotoinen opetus sopii juuri tuohon koulun aloitusvaiheeseen. Läksyjä annetaan kohtuudella ja oppilaan yksilöllinen eteneminen mahdollistetaan räätälöimällä läksyjä. Lapseltakaan ei vanhempi ollut kertaakaan kuullut minkäänlaista negatiivista palautetta ja koulussa on mennyt muutenkin hyvin.

Kolmas alkuopetuksessa olevan, erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhempi (1-2E) oli haastattelun hetkellä positiivisella mielellä. Hän kertoi, että alussa häntä mietitytti eri ikäiset luokkatoverit. Vanhempi kuitenkin totesi itsekin käyneensä aikanaan yhdysluokkaa, joten se ei vaivannut sittemmin ollenkaan. Hän suosittelisi luokkaa kaikille, mutta eniten erityistä tukea tarvitseville lapsille. Hänen mukaansa luokassa ei edes huomaa kuka tarvitsee minkäkinlaista apua oppimiseen. Tämä vanhempi nosti haastattelussa esiin ulkopuolelta tulleet negatiiviset kommentit. Hänen mielestään ulkopuolisilla on sellainen asenne, että inkluusioluokka on erityisluokka. Tämä on tullut ilmi puheissa. Vanhempi kertoi esimerkin, joka oli tapahtunut vähän aikaa sitten puistossa.

1-2E: Puistossa tuli ilmi yheltä vanhemmalta, että kun siinä oli semmosia poikasia jotaki. Niin mä sanoin että minä kävin kieltämässä niitä. Niin se vanhempi sanoi että no sehän kuuluukin sille luokalle. Mä olin niin yllättynyt, että mä en hoksannut...oisinhan mä voinut sanoa että on siellä ihan kaikenlaisia oppilaita, että se on ihan vain yksi luokka muitten joukossa.

Vanhempi kertoi koulun alkaessa miettineensä miksi ei laittanut lastaan erityisluokalle toiseen kouluun. Alku oli niin vaikeaa, sillä lapsi tunsu itsensä huonommaksi kuin muut. Toisella koululla olisi ehkä ollut enemmän erityisen tuen tarvitsijoita. Hänen lapsensa itsetunto olisi voinut parantua ja lapsi olisi voinut kokea osaavansa ja olevansa hyvä. Inkluusioluokassa lapsen tuen tarpeet korostuivat ja lapsi tunsu olonsa yksinäiseksi kaikkien vaikeuksiensa kanssa. Vanhempi oli miettinyt jopa luokan vaihtamista, mutta sitten inkluusioluokan erityisopettaja oli kirjoittanut hänelle pitkän viestin, jossa kaikki asiat oli selitetty lapsen näkökulmasta. Opettaja vakuutti, että tilanne helpottaa ajan kanssa. Koulun aloitus on iso muutos lapsen elämässä ja vie aikaa tottua siihen. Kirjeen myötä vanhempi luopui luokan ja koulun vaihtamiseen liittyvistä suunnitelmistaan, mutta alku oli silti haasteellista. Lapsi oli koulusta tullessaan aggressiivinen ja sanoi kotona, ettei koulunkäynti olekaan yhtään kivaa. Koulussa esiintyi paljon kiusaamista ja ensimmäinen syksy jäikin mieleen juuri kiusaamisen vuoksi. Vanhempi kertoi, kuinka toiset lapset olivat kiusanneet hänen lastaan ja sitten juosseet karkuun tietäen, ettei lapsi saa heitä kiinni. Kevät on kuitenkin ollut erilainen. Asiat ovat helpottuneet, eikä lapsi enää puhu koulusta ikävään sävyyn.

Alkuopetuksen inkluusioluokassa olevien lasten vanhemmista kaksi oli yleisen tuen lasten vanhempia ja yksi erityisen tuen. Tämän kysymyksen kohdalla tämän inkluusioluokan vanhempien ajatuksissa oli selkeä ero. Kaksi yleisen tuen vanhempaa kertoivat pelkästään positiiviseen sävyyn inkluusioluokasta. He pohtivat esimerkiksi yksilöllisen tuen tarjoamista ja omaan tahtiin opinnoissa etenemistä. He eivät nähneet inkluusioluokka-systeemissä mitään

negatiivista ainakaan oman luokkansa suhteen. Samassa luokassa olevan erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhempi (1-2E) puolestaan nosti esille ulkopuolelta tulevat negatiiviset asenteet sekä kiusaamisen, jota koulussa tapahtuu ja jonka uhriksi hänenkin lapsensa oli joutunut. Hänen mukaansa lapsen tuen tarve liittyi olennaisesti kiusaamiseen. Kuitenkaan hän ei väittänyt kiusaamisen johtuvan lapsen inklusioluokalla olemisesta. Vanhempi oli selvästi joutunut käsittelemään oman lapsen erityistarpeisiin liittyviä asioita, kuten huonoa itsetuntoa sekä lapsen erityisluokalle siirtämistä. Nämä ovat sellaisia asioita, joita yleisen tuen lasten vanhempien ei ollut tarvinnut käsitellä.

Ylempien luokka-asteiden inklusioluokassa olevan yleisessä tuessa olevan lapsen vanhempi (3-4Ya) halusi kertoa esimerkin kahdesta koulussa tapahtuneesta asiasta, jotka hänelle oli jäänyt erityisesti mieleen.

3-4Ya: ...niillä oli tullu semmonen ryhmätyö, ryhmäkoee jostaki aiheesta, niin sille oli hirveä stressin paikka se, kun sillä oli omassa ryhmässä semmosia poikia, jotka ei oikein osannu. Niin se mulle sano, että äiti, jos me saadaan huono numero, niin se ei oo sitte yksinään mun syy, että ku siinä on semmosia poikia ja ne ei tee mitään. Että hän yksin tekee kaikki hommat. Että tuomosen se lapsi koki tosi stressaavana. Kun oli ryhmäkoee. Ja sitten, kun niillä oli semmonen...siitä se sitten tykkäs...kun niillä oli semmonen ryhmäopetustilanne, joka liittyi uskoon, että niiden ryhmän piti opettaa se joku asia sille muulle luokalle. Ne sai tehdä siitä semmosen näytelmän. Niin se oli ollu ihan hauska

Vanhempi sanoi lapsensa väsyvän välillä koulussa, koska luokalla on joku lapsi, joka huutaa paljon. Lapsi purkaa koulussa kerääntyneitä paineita kotona huutamalla vanhemmille. Hän oli sitä mieltä, että lapsen inklusioluokalla oleminen on ajoittain raskasta kovan metelin ja suuren ryhmäkoon vuoksi. Vanhemman näkökulmasta luokan oppilasmäärä on liian suuri. Hänen lapsensa oli maininnut kotona myös, että jos hän olisi tavallisella luokalla, niin siellä saataisiin nopeampaa tehtyä asiat. Yhteisillä tunneilla edetään kuulemma hitaasti. Ryhmän suuruudesta huolimatta vanhempi on sitä mieltä, että lasten kannalta on parempi, kun saadaan käydä koulua yhdessä. Hän toimi itse ammattikoulussa opettajana, joten hänellä oli kokemusta myös oppilaiden eristämisestä.

3-4Ya: Itse olen opettaja myös ja meille tulee kans paljon semmosia erityisopiskelijoita meidän kouluun. Niin on semmosia, joilla on tosi pahoja traumoja siitä kun ne on eristetty. Että on haukuttu vammaseksi ja oikeestaan kun ne tulee tuonne meille, niin ne sen kolme vuotta vähän niinku toipuu. Tiiän useammankin jolla on tämmönen tausta. Että kyllä se varmaan kuitenkin parempi on, että yhdistetään. Jotenki vaan tuntuu tuo ryhmä niin kauhean isolta.

Toinen 3.-4.-luokan yleisen tuen lapsen vanhemmista (3-4Yb) tarkasteli inklusioluokkaa erityisesti kodin näkökulmasta. Hänen mukaansa luokan toiminta vaikuttaa normaalilta koulutyöskentelyltä. Pohja-ajatus inklusioluokassa on hänen mielestään todella hyvä. Hän piti tärkeänä sitä, ettei erityistä tukea tarvitsevia lapsia jaotella automaattisesti erityisluokkiin, vaan lapsilla olisi mahdollisuus käydä koulua yhdessä. Hän totesi, että oman lapsen inklusioluokalla olemiseen liittyy paljon erilaisia tunteita, riippuen lapsen tarvitseman tuen määrästä. Hänen lapsellaan ei ollut erityisen tuen tarvetta, mutta hän sanoi, että jos olisi, niin hänestä tuntuisi hyvältä jos lapsi saisi käydä koulua ikäluokan mukana tavallisessa luokassa. Vanhempi kertoi miettineensä hienon ajatuksen toteutumista käytännössä. Vaatii paljon opettajilta pystyä tarjoamaan jokaiselle lapselle oikea määrä tukea ja ohjausta. Vanhempi mainitsi myös inklusioluokassa olevan leiman. Hänen mielestään tämä tuli esille keskustelussa erään toisen äidin kanssa, sekä vanhempainillassa. Ajatus inklusioluokasta tuntuu kummalliselta monen vanhemman mielestä. Hän arveli tämä johtuvan siitä, ettei aiheesta vielä tiedetä tarpeeksi. Hän totesi perheensä olleen onnellisessa asemassa, kun koulunkäynti on sujunut helposti, eikä tiennyt olisiko hänen näkökulmansa erilainen, jos vaikeuksia olisi ilmennyt.

3-4Yb: ...hän oli hyvin tuohtunut, kun hänen lapsensa laitetaan tämmöiseen luokkaan, eikä ole mitään ilmoitettu...että tämmöiseen yhdistelmäluokkaan laitetaan. Että se oli huonompi asia, kuin tavallinen luokka. Sitten toisen kerran tuli, kun olin keväällä vanhempainillassa...kun tää mun nykyinen tokaluokkalainen siirtyy kolmannelle...niin siellä oli sitten vanhempien kanssa puhetta näistä inklusioluokista ja tästä niin sanotusta tavallisesta luokasta, niin siinäkin mulla tuli olo, että opettaja ja erityisopettaja kauheasti puolusti tätä inklusioluokkaa ja muuta...

3.-4. -luokalla olevan tehostetun tuen lapsen vanhempi sanoi, että tuen saamisen tärkeyden ymmärtää vasta, kun oma lapsi sitä tarvitsee. Kaikki lapset eivät mitenkään voi oppia yhtä matkaa. Hänen mielestään on hyvin tärkeää, että on olemassa inklusioluokan kaltainen paikka, jossa tukea pystytään tarjoamaan yksilöllisesti ilman, että lapsi joutuu erityisluokalle. Vanhempi ajatteli, että hänen lapsensa ei etenisi erityisluokalla opinnoissaan mihinkään, sillä se ei ole tehostetun tuen oppipaikka. Hän mielsi erityisluokan sellaiseksi paikaksi, jossa lapsilla on käytöshäiriöitä, tai he ovat muulla tavoin sopeutumattomia tavalliseen luokkaan. Inklusioluokassa otetaan esiin lapsen vahvuudet ja heikkoudet ja huomioidaan ne opetuksessa. Systemi toimii niin kauan, kuin opettajat pärjäävät oppilaiden kanssa ja tukea pystytään tarjoamaan kaikille. Myös lapsille on hyödyllistä tutustua erilaisiin

luokkatovereihin. Hänen lastaan ei häiritse eri ikäiset luokkatoverit tai heidän käyttäytymisensä, vaan hän näkee toiset lapset pelkästään kavereina.

3-4T: ...mutta sitten, jos menee siihen, että on liian kirjava joukko, niin jos se alkaa häiritsemään sitä opiskelua, niin silloin täytyy sitten miettiä niitä muita vaihtoehtoja. Mutta niin kauan kuin se toimii, niin se on tosi hyvä. Ja mun mielestä se nyt toimii tosi hyvin, ainakin tuon luokan kanssa. Mun mielestä se on vaan tosi hyvä juttu, että niitä on erilaisia siellä.

3.-4. -luokkien inklusioluokkalaisten lasten vanhemmista kaksi oli yleisen tuen lasten vanhempia, yksi tehostetun tuen ja yksi erityisen tuen lapsen vanhempi. Tässä luokassa, toisin kuin alkuopetuksen inklusioluokassa, yleisen tuen vanhemmat suhtautuivat ajatukseen inklusioluokasta hieman varautuneesti. Toinen vanhemmista (3-4Ya) kertoi lapsensa väsymisestä jatkuvaan meteliin, sekä siitä, kuinka lapsi toivoisi välillä olevansa tavallisella luokalla. Hän koki myös oppilasmäärän suurena. Toisen vanhemman (3-4Yb) mielestä pohja-ajatus on hyvä, mutta hän epäilee sen käytännön toteutumista.. Ulkopuolisten silmissä inklusioluokka tuntuu näyttävän erityisluokkana. Tehostetun tuen lapsen vanhempi kehui inklusioluokkaa hyväksi vaihtoehdoksi erityisluokalle. Hänen lapsensa sai tarvitsemaansa tukea. Erityisen tuen lapsen vanhemmalla ei ollut paljon sanottavaa aiheesta, mutta hän totesi, että inklusioluokalla on pienempi riski jäädä yksin. Tämän haastattelukysymyksen kohdalla muodostui selkeä ero ylempien ja alemmien luokka-asteiden vanhempien välille.

## **6.2 Vanhempien käsitykset inklusiivisen opetuksen toimivuudesta omien lastensa kohdalla**

*Mistä asioista/oppiaineista lapsesi pitää eniten/vähiten luokassaan?*

Vanhemmilta kysyttiin haastattelussa mistä asioista tai oppiaineista heidän lapsensa eniten ja vähiten pitävät omassa luokassaan. Aineistosta ei noussut esiin merkittäviä eroja. Taito- ja taideaineista mainittiin kuvataide, käsityöt ja liikunta. Näistä oppiaineista pitävät lapset olivat yhtä lukuunottamatta yleisessä tuessa olevia lapsia. Seitsemästä haastateltavasta neljä mainitsi lapsensa pitävän eniten jostain taito- ja taideaineesta. Vanhemman 1-2E lapsi oli ainoa, joka oli erityistä tukea tarvitseva. Vain kaksi lasta piti eniten matematiikasta. Toinen heistä oli yleisen ja toinen erityisen tuen lapsi. Myös ympäristöoppi ja uskonto saivat kannatusta kahden lapsen verran. Kaverit mainittiin neljässä haastattelussa tärkeimmiksi asioiksi, kylläkin ainoastaan yleisen tuen lasten mielestä. Vain yksi vanhempi (3-4E) mainitsi lapsensa pitävän jostain inklusioluokalle ominaisesta piirteestä.

3-4E: Se varmaan tykkää just siitä, kun niitä oppilaita jaotellaan sen tason mukaan. Niin mun mielestä sillä on hirveästi mennyt eteenpäin se, että se ei koe tavallaan semmoista huonommuutta sitten siinä äidinkielessä tai matikassa.

Vähiten kannatusta lasten keskuudessa vanhempien mielestä sai äidinkieli. Kaksi neljästä vastanneesta oli yleisen ja kaksi erityisen tuen vanhempia. Syy tähän tuntui useimpien vanhempien mielestä olevan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Matematiikan mainitsi kolme vanhempaa, joista kaksi oli yleisen tuen oppilaiden vanhempia. Yksi vanhempi (3-4Yb) mainitsi englannin vaikeimpana aineena lapselleen. Lapsi on yleisessä tuessa, eikä hänellä ole ollut aiemmin vaikeuksia minkään oppiaineen kanssa, joten vanhempi koki harmilliseksi noin tärkeän aineen vähäisen kiinnostuksen. Hän ajatteli sen johtuvan siitä, että kielen opiskelu vaatii paljon töitä. Negatiivisina asioina ei mainittu mitään muuta kouluun liittyvää. Yksi erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhempi (1-2E) nosti esille sen, miten rankkaa on, kun useat terapiat menevät koulun kanssa samaan aikaan.

1-2E: Menee niin hirveästi niitä terapioita tuossa, että kolmekin...niin se on aika raskasta vaikka niitä on yritetty nyt pienentää. Sillä on toimintaterapia, puheterapia ja fysioterapia. Se oli tosi rankkaa välillä, kun ne on kouluajan ulkopuolella. Mutta nyt kun on oppinut ne koulujutut, niin on jotenkin alkanut helpottaa.

### *Onko lapsesi hyötynyt opiskelusta inkluusio-luokassa?*

Tämän haastattelukysymyksen aineistoa käsiteltiin siten, että ensin tarkasteltiin neljän yleisen tuen lapsen vanhemman vastauksia ja sitten muiden vanhempien. Yleisen tuen lapsen vanhempi 1-2Ya mainitsi heti alkuun inkluusioluokan mahdollistamat pienet opetusryhmät. Tällä hän viittasi väriryhmiin, joiden avulla on pystytty esimerkiksi porrastamaan koulun alkamis- ja päättymisaikoja, sekä tarjoamaan yksilöllistä opetusta. Vanhemmalla oli sellainen käsitys, että sekä opettajat, että oppilaat hyötävät joustavista väriryhmistä. Tällä tavalla ryhmäkoko ei kasva isoksi ja lapsen omia kehityskohteita pystytään parantamaan ja antamaan lapsen kulloinkin tarvitsemaa tukea. Toinen alkuopetusluokan yleisen tuen lapsen vanhempi 1-2Yb oli sitä mieltä, että hänen lapsensa on ehdottomasti hyötynyt inkluusioluokalla opiskelusta. Hänen lapsensa oli yleisen tuen tarvitsija, mutta on silti tarvinnut enemmän apua opiskeluun, kuin mitä hän oli ehkä saanut tavallisella luokalla. Lapsen vanhemmat olivat toivoneet, että hän saisi jatkaa inkluusioluokassa kolmannella luokalla, mutta sitä opettajat eivät pystyneet lupaamaan, sillä avun tarvitsijoita on paljon. Vanhempi oli pitänyt erityisesti siitä, että hänen lapsensa on pystynyt etenemään omaan tahtiin, eikä lapsen ole tarvinnut

tuntea painetta siitä, että toiset oppilaat lukevat jo sujuvasti ja hänellä lukeminen kangertelee huomattavasti. Molempien alkuopetuksen yleisen tuen lapsen vanhemmat olivat samaa mieltä siitä, että yleisen tuen tarpeesta huolimatta heidän lapsensa ovat saaneet inkluusioluokassa yksilöllistä tukea. Molempien lapsilla oli tuen tarvetta äidinkielellä ja he ovat saaneet inkluusioluokalla ollessaan huomattavasti enemmän erityisopettajan tukea, kuin yleinen tuki pystyy normaalisti tarjoamaan.

Toisin kuin alkuopetuksen inkluusioluokalla, ylempien luokka-asteiden inkluusioluokalla olevien kahden yleisen tuen lasten vanhemman ajatukset poikkesivat toisistaan. Vanhempi 3-4Y<sub>a</sub> ei oikein osannut sanoa onko hänen lapsensa hyötynyt opiskelusta inkluusioluokalla. Hänen mukaansa kaikki tieto on toisen käden tietoa, joten omakohtaista kokemusta ei ole. Kaikki mitä hän kuulee, tulee joko lapselta tai opettajalta. Hän sanoi voivansa vastata ainoastaan kuulopuheiden perusteella. Perheen nuorempi lapsi on tavallisella kakkosluokalla, joten vanhempi pystyi vertailemaan inkluusioluokkaa ja tavallista luokkaa. Hänen mielestään inkluusioluokalla opetus ei ole ollut yhtä eriytettyä, kuin tavallisella luokalla. Vanhempi oli kysellyt myös vanhemman lapsen näkemystä asioista. Vanhempi oli saanut sellaisen kuvan, että inkluusioluokassa vietetään suurin osa päivästä isossa ryhmässä. Tämä on ristiriidassa alkuopetuksen inkluusioluokan lasten vanhempien ajatusten kanssa. Toki kyseessä on kaksi eri opettajaparia, jotka ovat luoneet omanlaisensa käytännöt omaan inkluusioluokkaansa. Tämän vuoksi vanhempien käsitykset luokan toiminnasta voivat vaihdella.

3-4Y<sub>a</sub>: Se (nuorempi lapsi) monesti kertoo, kun se on hirveän hyvä matematiikassa, niin se sanoo vaikka että hän ja ne pari poikaa, jotka on hyviä, että ne pääsee erityisopettajan luokse pelaamaan pelejä, kun muut vielä tekee niitä samoja tehtäviä, jotka ne on jo saanu tehtyä. No mä oon sitten kysynyt tältä isommalta lapselta, että onko teillä sitten tämmöstä, että jos saa jonku tehtävän tehtyä niin pääsee sitte tekemään jotain tommosta, niin ei oo. Sitten kun mä vähän kyselin, että minkälainen se päivä on. Että minkä verran ootte siinä isossa ryhmässä ja minkä verran niissä pienissä ryhmissä, niin kyllä ne aika paljon on sillä isollakin porukalla...aika ison osan päivästä.

Toinen yleisen tuen lapsen vanhempi (3-4Y<sub>b</sub>) ylempien luokka-asteiden inkluusioluokassa kertoi lapsensa hyötynneen inkluusioluokassa opiskelusta eniten sosiaalisissa suhteissa. Lapsi on kuvaillut kotona esimerkiksi sitä, miten joku lapsi on reagoinut tietyissä tilanteissa huutamalla tai tavaroita heittelemällä. Näiden tilanteiden kautta perheessä on voitu jutella syistä, minkä vuoksi joku lapsi saattaa reagoida johonkin uuteen asiaan kyseisellä tavalla. Vanhemman mukaan lapsi on oppinut luokalla ollessaan ymmärtämistä. Vanhempi pohti sitä,

kuinka hänen lapsensa peittää herkkyytensä uhmakkuudella ja kaikki uudet asiat pelottavat häntä. Inklusioluokalla ollessaan lapsi on joutunut kohtaamaan hyvin erilaisia lapsia ja erikoista käyttäytymistä, mikä on ollut vanhemman mielestä hyvä asia. Lapsen ihmiskäsitys on laajentunut, kun hän on oppinut kuinka erilaisia koululaisia on olemassa.

Tehostettua tukea saavan lapsen vanhempi (3-4T) kertoi lapsensa käyneen toista koulua ja olleen tavallisella luokalla ennen tehostetun tuen päätöksen saamista. Lapsi on hyötynyt todella paljon inklusioluokalla olemisesta. Vanhemman mukaan lapsi lamaantui tavallisella luokalla, koska siellä on pidettävä yllä tiettyä etenemistähtia, eikä tukea ole aina saatavilla. Ensimmäisellä luokalla lapsella oli ollut avustajia jonkun verran. Lapsi ei saanut henkilökohtaista avustajaa, mutta aina, kun apuna oli joku aikuinen hänellä meni koulu ihan hyvin. Mutta heti kun tuki loppui, koulunkäynniltä putosi pohja. Lapsella on vaikeuksia oman toiminnan ohjaamisessa, joten hän ei pääse etenemään tehtävissä tai saa aloitettua tehtävää lainkaan, vaikka kyseessä olisi lapselle tuttu asia. Inklusioluokassa ymmärretään tuen tarve ja siellä lapsi saa kokea myös onnistumisen tunteita, millä on iso vaikutus hänen itsetunnolleen.

Erityistä tukea saavien lasten molemmat vanhemmat olivat sitä mieltä, että heidän lapsensa olivat hyötäneet inklusioluokalla opiskelusta. Vanhempi 1-2E sanoi, että luokassa otetaan kaikki asiat huomioon. Opettajat ovat hänen mukaansa tukena sekä oppilaille, että vanhemmille.

1-2E: Meillä on Tervaväylällä (valtion erityiskoulu) ne (tutkimukset)...käydään kerran vuodessa...sielläkin olivat mukana nämä molemmat opettajat. Ja ne niin tukee vanhemmuutta ja oli mitä vaan, niin aina voi ottaa yhteyttä mitä vaan tulee lapsella, niin sitten ne osaa niin hienosti tukea. Ja sitten kaikki tuo yksilöllisyys, kun kaikki otetaan niin hyvin huomioon ja oman tahdin mukaan.

Toinen erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhempi (3-4E) sanoi, että hänen lapselleen olisi ollut vaikeaa mennä erityisluokalle, jossa ei tunne ketään. Sosiaaliselle lapselle oli tärkeää, että kaverisuhteet säilyivät. Lapsi oli käynyt kaksi ensimmäistä kouluvuotta alkuopetuksen inklusioluokassa, mutta erityisen tuen oppilaana. Hänen oppimisen pulmansa huomattiin tuolloin ja hän siirtyi tehostetun tuen kautta erityiseen tukeen ja sai jatkaa ylempien luokkasteiden inklusioluokassa.

Yleisen tuen lasten vanhemmista kolme neljästä kertoi lapsensa hyötäneen inklusioluokassa opiskelusta. Näiden vanhempien lapsilla oli yleisen tuen piiriin kuulumisesta huolimatta



haasteita opiskelussa. Kaksi lasta tarvitsi tukea äidinkielessä ja yksi sosiaalisessa kanssakäymisessä. Yksi vanhemmista ei kokenut lapsensa selkeästi hyötynneen inkluusioluokalla opiskelusta. Hän ajatteli, että tavallisella luokalla tapahtuu enemmän ylöspäin eriyttämistä. Kaikkien vahvempaa tukea saavien lasten vanhemmat olivat yhtä mieltä inkluusioluokan hyödyllisyydestä.

*Saako lapsesi tarvitsemaansa tukea luokassa?*

Kaikista vanhemmista vain yksi yleistä tukea saavan lapsen vanhempi (3-4Ya) oli sitä mieltä, että hänen lapsensa ei ole tarvinnut minkäänlaista tukea opiskeluunsa. Loput kuusi vanhempaa kertoivat lapsensa saaneen tarvitsemaansa tukea inkluusioluokassa. Yleisen tuen lasten vanhemmistakin näin ollen kolme kertoi lapsensa saaneen tukea opiskelussa. Vanhempi 1-2Ya kertoi keskustelleensa opettajan kanssa lapsen lukemisesta, kun se ei oikein ole sujuvoitunut. Perustavoitteet oli kuulemma saavutettu, mutta ei ylimääräistä, koska omaa kiinnostusta lukemiseen ei ole. Vanhempi kuitenkin uskoi, että tukea ja kannustusta lukemiseen on koulussa tarjottu. Vanhempi 1-2Yb oli myös varma, että jos verrattaisiin tavalliseen koululuokkaan, niin tukea pystytään inkluusioluokassa tarjoamaan huomattavasti enemmän. Hänen lapsensa oli myös saanut tukea lukemiseen mm. varikotunnin, eli tukiopetuksen muodossa. Tukiopetukseen on vanhemman mukaan paljon menijöitä, joten hänen lapsensa ei siellä käynyt kuin muutaman kerran. Hän oli sitä mieltä, että myös kotona tulisi panostaa lukemiseen enemmän. Vanhemmalla 3-4Yb oli sellainen käsitys, että koulussa oli tarjottu hänen lapselleen kaikki mahdollinen tuki, ja että yhteistyö opettajien kanssa on ollut toimivaa.

Vahvempaa tukea saavat vanhemmat olivat yhtä mieltä siitä, että tuen tarve on huomioitu luokassa hyvin ja heidän lapsensa on alusta saakka saanut kaiken mahdollisen tuen. Vanhempi 3-4T sanoi, että hänen lapsellaan tuen tarve vaihtelee viikoittain, tai jopa päivittäin. Välillä lapsi ei pääse alkuun tehtävissä, mutta joskus ne sujuvat helposti. Ajoittain lapsi tarvitsee muistuttelua syömisessä tai ulkovaatteiden laittamisessa. Lapsen tuen tarve on siis kausittaista, mikä on huomioitu opetuksessa. Vanhempi 1-2E kertoi miettineensä ennen koulun alkua monia asioita koulunkäyntiin liittyen. Hän oli kuullut, että kyseisellä koululla esiintyy paljon kiusaamista ja oli siitä hyvin huolissaan. Inkluusioluokassa kiusaamisasiat on hoidettu heti. Mikäli kiusaamista on tapahtunut, siitä on ilmoitettu ja asiat on käsitelty mahdollisimman pian. Lapsen sosiaaliset taidot eivät vanhemman mukaan olleet vielä

tarpeeksi kehittyneet, joten hän oli altis kiusaamiselle. Vanhemman 3-4E mukaan lapsi on saanut tukea alusta saakka ja tuen määrää on voitu vähentääkin tietyissä asioissa.

*Ovatko lapsesi sosiaaliset kyvyt kehittyneet inklusiivisessa opetuksessa?*

Neljä vanhempaa ajattelivat lastensa sosiaalisten taitojen ehdottomasti kehittyneen inklusiivisessa opetuksessa. Kaksi heistä otti esille erityisesti toisten auttamisen. Vanhempi 1-2Ya kertoi lapsensa nykyään pystyvän ottamaan huomioon muitakin lapsia. Vanhempi oli saanut opettajalta palautetta, että hänen lapsensa oli auttanut pienempiä oppilaita luokassa. Toinen vanhempi (3-4Yb) oli myös saanut hyviä uutisia opettajalta. Uutiset olivat vanhemman mielestä erityisen hyviä siksi, koska hän huomasi, että hänen lapsensa pystyy tulemaan toimeen erilaisten oppilaiden kanssa, vaikka lapsi usein kotona ihmetteleekin toisten erikoista käyttäytymistä luokassa.

Suvaitsevaisuudesta ja erilaisuuden kohtaamisesta kertoi myös vanhempi 1-2Yb. Hänen lapsensa oli myös ihmetellyt aluksi erilaisia luokkatovereita ja kysynyt kotona heihin liittyviä kysymyksiä. Lapsi oli huomannut heti, että osa oppilaista oli häntä huomattavasti vanhempia. Hän oli kiinnittänyt herkästi huomiota esimerkiksi toisen lapsen pakkoliikkeisiin. Vanhempi oli sitä mieltä, että hänen lapsestaan on kasvanut suvaitsevaisempi. Asioista oli keskusteltu kotona ja lapsi ei enää myöhemmin kiinnittänyt moisiin seikkoihin huomiota, vaan hyväksyne.

Vanhempi 3-4T kertoi, että hänen lapselleen on inklusioluokalla tullut lisää malttia ja hän osaa kommunikoida entistä paremmin. Aiemmin lapsi puhui usein toisten ihmisten puheen päälle, koska hänen oli saatava sanoa asiansa välittömästi. Inklusioluokassa on käyty rauhallisesti läpi mm. oman vuoron odottamista, sekä muita luokan pelisääntöjä, joita kaikki ovat sitoutuneet noudattamaan.

3-4T: Monesti opettajat sanoo että poika huomaa itsekin sen, että se on ainoa joka täällä on äänessä. Niin sitten se itse vähän aikaa katsoo ja on kuulemma ihan hiljaa...

Kolme vanhempaa eivät olleet täysin samaa mieltä toisten vanhempien kanssa. Vanhempi 3-4Ya ei suoraan vastannut kysymykseen. Sen sijaan hän pohti sitä, kuinka yhdistämisestä huolimatta lapset kuitenkin aina tietävät kuka on erilainen. Vanhempi 3-4E puolestaan ei ehkä täysin ymmärtänyt kysymyksen sisältöä, sillä hän kielsi sosiaalisten taitojen kehittymisen, vaikka kertoikin lapsen riitelevän vähemmän kuin ennen. Hän ei nähnyt riitelyn vähenemisellä olevan yhteyttä sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Vanhempi 1-2E totesin

sosiaalisten taitojen kyllä hieman kehittyneen, mutta alussa ne olivat ottaneet jopa takapakkia. Esikouluaikana lapsi ei ollut osannut pitää puoliaan, mutta kun hän oli aloittanut koulun lapsen luonne oli muuttunut äkäiseksi. Hän oli saattanut mennä koulumatkalla kiusaamaan toisia ja sanonut sitten, ettei tiennyt koulun sääntöjen pätevän myös koulumatkoilla. Lapsi oli käyttäytynyt jopa väkivaltaisesti. Vanhemman mukaan tilanne oli jo helpottanut, mutta itsetunnon kehittämisessä oli vielä haastetta. Inklusioluokka on ottanut lapsen mukaan hienosti. Lapsi kokee olevansa erilainen, kuin muut ja pitää itseään huonona oppilaana, opettajien kehuista huolimatta.

1-2E: ...sillä on se kolmirattainen pyörä. Niin siitä oli, että miksi sulla on tommonen pyörä. Niin se oli sanonu että kun mulla on semmonen liikuntavamma. Sitä ne kauheesti...nyt sillä on semmoinen uho tullut, että hänen pitää saada kaksirattaisella ajaa, vaihdepyörällä, kun muillakin on..

*Haluaisitko lapsesi jatkavan inklusioluokalla myöhemmillä luokka-asteilla?*

Viisi vanhempaa toivoi lapsensa jatkavan inklusioluokalla myöhemmin. Näistä vanhemmista kolme oli vahvempaa tukea saavien lasten vanhempia ja kaksi yleisen tuen lasten vanhempia. Yksi vanhemmista ei haluaisi lapsensa jatkavan inklusioluokalla ja yksi vanhempi ei vastannut kysymykseen.

Vanhempi 1-2Ya uskoi inklusioluokalla jatkamisen olevan positiivinen asia hänen lapsensa kohdalla. Ryhmäkokojen hallitseminen väriyhmien kohdalla oli tässä perheessä hyväksi havaittu ja sille toivottiin jatkoa. Työrauhan säilyminen ja yksilöllisen tuen saaminen olivat tärkeimmät seikat, jotka puolsivat inklusioluokalla jatkamista. Vanhempi pelkäsi ryhmäkokojen kasvavan entisestään ja hän toivoisi lapsensa saavan käydä koulua mahdollisimman pienessä ryhmässä. Toisella yleisen tuen lapsen vanhemmalla (3-4Yb) oli kokemusta tavallisesta ja inklusioluokasta ja hän näki molemmat vaihtoehdot hyvänä tulevaisuutta ajatellen. Inklusioluokalla olisi hyvä jatkaa siksi, koska se on ennestään tuttu, mutta vanhempi uskoi lapsen pärjäävän hyvin myös tavallisella luokalla. Hän sanoi tyytyvänsä siihen, kuinka opettajat jaottelevat oppilaat.

Tehostettua tukea saavan lapsen vanhempi (3-4T) uskoi, että inklusioluokalla jatkaminen on hänen lapselleen ehdoton edellytys koulussa pärjäämiselle. Eteneminen on tähän saakka ollut hidasta, eikä vanhempi usko seuraavanakaan vuonna tapahtuvan ihmeitä. Myös opettajat ovat vanhemman mukaan tehneet lapsen koulunkäynnin eteen paljon töitä. Molemmat erityisen tuen lapsen vanhemmista halusivat lapsensa jatkavan inklusioluokalla. Vanhempi (1-2E)

sanoi haluavansa jatkaa systeemissä mahdollisimman pitkään ja hänkin mainitsi jatkamisen olevan edellytys koulunkäynnille. Vanhempi kertoi luopuneensa aikeista siirtä lapsi erityisluokalle toiseen kouluun. Hänen mielestään tarvittava tuki on saatu inklusioluokallakin. Toinen erityisen tuen lapsen vanhempi (3-4E) toivoi hänkin jatkoa, vaikka 5-6-inklusioluokkaa ei vielä ole olemassakaan. Lapsen kehitys inklusioluokalla on ollut vanhemman mukaan huimaa ja opettaja oli sitä mieltä, että lapsi hyötyisi pienestä ryhmästä jatkossakin.

Yleisen tuen lapsen vanhempi 1-2Yb ei vastannut suoraan kysymykseen. Vanhempi 3-4Ya ei halunnut lapsensa jatkavan inklusioluokassa. Hän oli kysynyt asiaa lapseltaan, joka oli sanonut ettei halua jatkaa. Vanhempana hän ei voi olla lapsensa kanssa eri mieltä. Hänen mielestään on hyvä järjestely, että yleisen tuen lapset vaihtavat inklusioluokalla vietetyn kahden vuoden jälkeen tavalliseen luokkaan.

### **6.3 Vanhempien ajatuksia yhteisopettajuudesta**

*Mitä mieltä olet kahden opettajan yhteistyöstä?*

Kaikki seitsemän vanhempaa pitivät yhteisopettajuutta positiivisena asiana. Molempien inklusioluokkien opettajien keskinäinen yhteistyö on toimivaa. Molemmissa inklusioluokissa on opettajaparin lisäksi koulunkäynnin ohjaaja. Vanhemmat arvostavat erilaisia vahvuuksia, joita aikuisilla on. Haastatteluissa tuli esille useaan otteeseen se, kuinka vanhemmat pitävät arvossa sitä, että luokassa on useampi aikuinen. Heidän mukaansa usean aikuisen läsnäolo lisää lapsen turvallisuuden tunnetta. Lisäksi vastuu jakaantuminen monen aikuisen kesken isossa ryhmässä tuntuu positiiviselta ajatukselta. Vanhempien mukaan molemmat opettajat tuntuvat olevan perillä heidän lastensa asioista, vaikka toinen opettaja saattaisikin tuntua enemmän oman lapsen opettajalta, kuin toinen. Kuitenkin lähes poikkeuksetta vanhemmat kertoivat molempien opettajien tuntuvan tutulta. Välillä vanhempia tuntui mietityttävän, kummalle opettajalle laittaa viestiä, jos lapsi vaikka sairastuu.

Eriyistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden vanhemmat korostavat yhteistyön merkitystä. Vanhempi 3-4T kertoi kodin ja koulun välisen yhteistyön toimivan todella hyvin. Vanhempi oli tehnyt alusta saakka selväksi, että asioista on puhuttava suoraan. Tällä tavoin ajatellaan lapsen parasta. Järjestely on toiminut hyvin. Opettajista vanhempi sanoi huomaavansa, että he tukevat ja avustavat toisiaan, mikä on ollut mukava huomata. Kolmas ihminen ei ole

vanhemman mielestä liikaa luokassa. Koulunkäynnin ohjaaja on ollut lapsen apuna paljon, ja lapsi puhuukin usein ohjaajasta. Toinen vanhempi (1-2E) kertoi opettajien toimivan hyvin yhdessä. He pystyvät ottamaan tuen tarpeet hienosti huomioon. Hän totesi pitävänsä enemmän yhteyttä toiseen opettajaan, mutta oppinut vuoden aikana laittamaan viestiä molemmille opettajille. Hän oli aluksi luullut, että vain toinen opettaja on hänen lapsensa opettaja, mutta myöhemmin hänelle tehtiin selväksi, että opettajat eivät jaottele lapsia keskenään, vaan molemmat ovat kaikkien opettajia. Kolmas vanhempi (3-4E) piti hyvin tärkeänä opettajaparin yhteistyön sujuvuutta. Hän kertoi yhteisopettajuuden vaikuttavan positiivisesti lapseensa, joka on yleensä varautunut vieraiden aikuisten seurassa. Vanhemman mielestä lapselle tekee hyvää tottua useampiin aikuisiin.

Yleisen tuen lasten vanhemmat olivat yhtä mieltä siitä, että useampi aikuinen luokassa tuo turvallisuuden tunteen lapsille ja vanhemmillekin. Vanhempi 1-2Ya ajatteli, että erityisopettaja tuo mukanaan erilaisia vahvuuksia, kuin luokanopettaja. Hän sanoi systeemin olevan toimiva myös lapsia ajatellen, sillä se luo luottamusta aikuisiin. Toinen vanhempi (3-4Ya) sanoi yhteisopettajuuden näkyvän lapsen arkipäivässä. Lapsi puhuu joka päivä molemmista opettajista, vaikka vanhempi sanoi tietävänsä kumpi on lapsen ”oikea” opettaja. Toinen opettaja on vanhemman mukaan enemmän erityisluokkalaisten kanssa. Siirtyminen yhden opettajan luokasta inklusioluokkaan on ollut luontevaa, vaikka alussa mietityttiin kummalle opettajalle tulisi laittaa viestiä esimerkiksi sairastapauksissa. Opettajien välinen yhteistyö vaikuttaa tämänkin vanhemman mielestä saumattomalta. Kolmas vanhempi (1-2Yb) kertoi yhteisopettajuuden vaikuttaneen positiivisesti lapsensa opiskeluun. Hän sanoi, että tuntuu turvalliselta, kun auttajia on monta. Molemmat opettajat tuntuvat olevan lapsen asioista yhtäläillä selvillä, olipa vanhempi juttusilla kumman kanssa vain. Erityisesti, kun lapsi on tarvinnut apua enemmän, niin myös erityisopettajan läsnäolo on ollut hyvin tärkeää. Neljäs vanhempi (3-4Yb) oli sitä mieltä, että mitä enemmän luokassa on vastuun jakajia, niin sitä parmpi. Vanhempi on ollut yhteyksissä molempien opettajien kanssa, mutta lapselle on selkeää, kumpi on ”oma opettaja” ja tuntuu turvautuvan enemmän juuri häneen.

Näissä vastauksissa ei ollut havaittavissa eroavaisuuksia erilaista tukea tarvitsevien lasten vanhempien välillä. Yksikään vanhemmista ei pitänyt yhteisopettajuutta huonona asiana tai edes keksinyt siitä mitään negatiivista sanottavaa. Lukuunottamatta pientä hämmennystä siitä, kummalle opettajalle viestiä tulisi laittaa, kaikki tuntui sujuvan hyvin molemmissa luokissa. Näinollen myöskään inklusioluokkien välillä ei ollut eroa vanhempien näkemyksissä opettajien yhteistyöstä. Molemmissa luokissa opettajat tukivat toisiaan, pystyivät tarjoamaan

yksilöllistä tukea oppilaille ja heidän taitonsa täydensivät toisiaan. Jokainen vanhempi lähestyi kysymystä oman lapsensa näkökulmasta.

#### **6.4 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset**

Vanhempien ajatuksiin inklusiivisesta oppimisympäristöstä vaikuttivat monet asiat. Heidän kokemustensa määrä riippui vuosista, jotka he olivat systeemin parissa viettäneet. Vanhemmilla oli kertynyt kokemusta inklusioluokasta yhdestä neljään vuotta. Se, kuinka inklusioluokka-systeemi oli tullut perheelle, vaikutti osalla vanhemmista ennakkokäsityksiin luokasta. Yleisen tuen lasten vanhemmille systeemi oli tullut tutuksi sattuman kautta, kun taas tehostetun ja erityisen tuen lasten vanhemmille siirtyminen luokalle oli ollut suunniteltu. Näin ollen oman lapsen tuen määrä on alusta saakka muokannut vanhempien ajatuksia kyseisestä systeemistä.

Alkuopetuksen ja ylempien luokka-asteiden inklusioluokkien vanhempien ajatuksissa ilmeni selkeitä eroja. Inklusioluokkien sisällä eroja löytyi riippuen lapsen tuen tarpeesta. Alkuopetuksen inklusioluokassa yleisen tuen lasten vanhemmat suhtautuivat molemmat positiivisesti inklusioluokka-systeemiin. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhempi oli huolissaan lapsensa koulunkäynnistä, vaikka se inklusioluokalla on lähtenyt sujumaankin. Hän oli miettinyt aluksi jopa koulun vaihtoa ja lapsen erityisluokalle siirtoa. Ylempien luokka-asteiden inklusioluokassa tilanne oli päinvastainen; tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmat olivat systeemiin hyvin tyytyväisiä, mutta yleisen tuen lasten vanhemmat suhtautuivat lapsensa inklusioluokalla olemiseen negatiivisemmin. Yhteneviä tuloksia kaikkien saman tasoisessa tuessa olevien lasten vanhempien välillä ei saatu.

Kainsainvälisesti on jo 90-luvulla tehty tutkimusta siitä, miten erityistä tukea tarvitsevat lapset pärjäävät yleisopetuksessa. Tulokset viittaavat siihen, että vanhemmat pitivät lastensa koulumenestystä keskimäärin parempana inklusiivisessa opetuksessa, kuin erityiskoulussa (ks. Hinz, Katzenbach, Rauer, Schuck, Wocken & Wudtke 1998). Tutkimuksista on ilmennyt, että erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmat, jotka kannattavat inklusiota, uskovat että inklusiivinen opetus parantaisi heidän lastensa oppimista ja tarjoaisi stimuloivan oppimisympäristön. Suurin osa vanhemmista ajattelee, että inklusiivinen opetus ajaa sellaisia asioita, kuten esimerkiksi positiiviset roolimallit, ystävyys, jatko-opintomahdollisuudet, sekä sosiaaliset, kielelliset ja motoriset taidot. (Bennet, Deluca & Bruns 1997.)

Tässä tutkielmassa ollaan saatu vastaavanlaisia tuloksia. Haastatteluihin osallistuneista vanhemmista suurin osa ajattelee, että inklusiivisessa opetuksessa erityisesti sosiaaliset taidot karttuvat ja erilaisuuden kohtaaminen ja hyväksyminen helpottuu. Saadut tutkimustulokset voidaan jakaa kahteen yläkategoriaan; positiivisiin ja negatiivisiin ajatuksiin inklusiivisesta oppimisympäristöstä. Positiiviset ajatukset voidaan jakaa kolmeen alakategoriaan. Näitä kategorioita ovat lapsen saama tuki, sosiaaliset taidot sekä toimiva yhteistyö. Negatiiviset ajatukset puolestaan voidaan jakaa kahteen alakategoriaan, joita ovat vanhemman huoli ja ulkopuolisten negatiiviset asenteet. Lopuksi tarkastellaan vielä inklusioluokan vertaamista tavalliseen ja erityisluokkaan. Tämä ei kuulu kumpaankaan yläkategoriaan, sillä periaatteessa tulokset ovat positiivisia, mutta ylipäättään se, ettei inklusioluokkaa pidetä tavallisena luokkana on negatiivinen asia.

### *Lapsen saama tuki*

Yhtä vanhempaa lukuunottamatta kaikki vanhemmat olivat sitä mieltä, että inklusioluokassa ollaan pystytty tarjoamaan lapsen tarvitsemaa tukea. Tuen tarve vaihteli lapsesta riippuen. Tyytyväisimpiä olivat vahvempaa tukea saavien lasten vanhemmat, mutta myös yleisen tuen vanhemmat kertoivat lapsensa saaneen tukea koulunkäynnissä. Kaksi vanhempaa mainitsi lapsensa lukemisen vaikeuden ja he olivat molemmat tyytyväisiä tarjottuun tukeen.

1-2Ya: Joo, kyllä saa. On ollu ainaki opettajan kans puhetta justiin siitä lukemisesta, että ainaki tietää sen että ei sitä hirveesti sitä kiinnostusta oo. Kuitenki sitä on tuettu ja yritetty kannustaa varmasti siihen asiaan.

1-2Yb: Se pääsi muutaman kerran käymään sitä lukemista harjoittelemassa, mutta se vaatisi kotonakin sitä lukemista enempi. Kyllä se mun mielestä siellä kuitenkin sitä tukea saa. Varmasti jos vertais tavalliseen koululuokkaan, niin huomattavasti enemmän pystyvät keskittymään aina yhteen.

Erityisen hyvin toimivana mallina vanhemmat pitivät väriryhmiin jakamista, joilla isokin ryhmä saadaan jaoteltua pienemmiksi. Jako väriryhmiin tapahtuu siten, että ensimmäisen luokan oppilaat jaetaan sen perusteella, missä vaiheessa luku- ja kirjoitustaito on kouluun tullessa. Oppilaan tuen tarve ei kuitenkaan välttämättä määritä automaattisesti väriryhmää. Vakiintunutta systeemiä ei ole, vaan aina katsotaan tilannekohtaisesti, millä tavoin oppilaat ryhmitellään milloinkin. Väriryhmien sisällä voi siis tapahtua muutoksia. Jotkut oppilaat saattavat olla matematiikan ja äidinkielen tunneilla eri väriryhmissä. Useat vanhemmat kertoivat positiiviseen sävyyn lasten väriryhmiin jakamisesta. Siten pystytään säätämään

ryhmäkokoja, sekä porrastamaan koulun alkamis- ja päättymisaikoja. Pienemmät ryhmäkoot mahdollistavat vanhempien mielestä yksilöllisemmän opetuksen antamisen.

1-2Ya: Siinä sitte ryhmäkoko ei kasva isoksi ja pystytään paremmin niitä lapsen omia kehityskohteita parantaan ja antaaan semmosta tukia mitä lapsi just sillä hetkellä tarvii.

1-2Yb: Mutta oon kyllä tykännyt siitä, että on pystynyt pienissä ryhmässä ihan muutaman lapsen kans vaan omaan tahtiin menemään sitä. Ettei ole sitä painetta siitä, että toiset lukee jo niin sujuvasti ja itellä on tosi kangertelevaa vielä.

Tichenor, Heins ja Piechura-Couture tutkivat vanhempien ajatuksia inklusiivisesta oppimisympäristöstä vuonna 2000. Heidän tutkimustuloksensa olivat hyvin samankaltaisia tässä tutkielmassa esitettyjen tulosten kanssa. Erityisesti tukea tarvitsevien lasten vanhemmat olivat sitä mieltä, että heidän lastensa taidot olivat kehittyneet inklusiivisessa opetuksessa enemmän, kuin ne olisivat kehittyneet tavallisessa koululuokassa. Syynä tähän pidettiin juuri yksilöllisen tuen saamista luokassa. Myös heidän tutkimuksessaan inklusiivisessa luokassa harjoitettiin yhteisopettajuutta. (Tichenor ym. 2000.)

On todettu, että inklusiivisin opetusjärjestelyin toimiva luokka parantaa oppilaan suoritusta, edistää oppimismotivaatiota sekä rohkaisee oppilaita osallistumaan (Sapon-Shevin 2007, 3). Oppilaan osallisuus on yksi inklusioluokan kulmakivistä. Jokainen oppilas osallistuu kaikkeen tekemiseen omilla taidoillaan. Jos lapsella ei ole tarvittavaa taitoa esimerkiksi itsensä ilmaisemiseen, niin hän saa siihen aikuisen apua. Luokassa ei tehdä sellaista mihin joku oppilas ei kykenisi mitenkään osallistumaan. Eräs vanhemmista painotti haastattelussa lapsen kokemia onnistumisen tunteita, kuinka niillä on positiivinen vaikutus lapseen.

3-4T: Tuolla koulussa toimii se tosi hyvin se tuki just. Ja ymmärtävät sitten sen tarpeen. Niin se myös tsemppaa sitä, että kun se saa niitä onnistumisen tunteita. Niin se vaikuttaa poikaan ihan hirveesti. Huomaa, että nyt menee hyvin, niin se oikein kiihtyy se, että jes, tää onkin hänelle helppoa.

### *Sosiaaliset taidot*

Sosiaalisten taitojen alakategoriaan sisältyy sosiaalisten taitojen kehittymisen lisäksi erilaisuuden kohtaaminen. Seitsemästä vanhemmasta neljä oli ehdottomasti sitä mieltä, että heidän lastensa sosiaaliset taidot ovat kehittyneet tavalla tai toisella. Yleisen tuen oppilailla tämä näkyi enemmänkin suvaitsevaisuuden lisääntymisenä ja toisten auttamisena, kun taas



tehostettua tukea tarvitsevalla lapsella se näkyi kärsivällisyyden lisääntymisenä. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhempi ajatteli taitojen kehittyneen, vaikkakin hitaasti.

Petersonin ja Hittien (2003) mukaan Inklusiivisessa luokassa oppilaat tietävät toistensa tuen tarpeet sekä vahvuudet. Oppilaat pyrkivät käyttämään omia vahvuuksiaan toisten auttamiseen. Opiskelu inklusiivisessa luokassa kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja siten, että he pärjäävät monenlaisissa tilanteissa ja he tietävät, että opettajalle on turvallista sanoa, jos jokin asia painaa mieltä. Oppilaat uskaltavat kokeilla rajojaan, sillä epäonnistumisille ei naureta. (Peterson & Hittie 2003, 47.) Tutkielmassa kävi ilmi samankaltaisia tilanteita. Kaksi vanhempaa kertoi ilahtuneena huomanneensa, että hänen lapsensa pystyy ottamaan huomioon muita oppilaita. Tästä he ovat saaneet kotiin positiivista palautetta opettajilta.

1-2Ya: Ainaki semmosia tilanteita on välillä tullu, että on saanu ihan palautetta että on vähän niinku auttanu muita, tai pienempiä auttanu. Se on sillain ihan kiva ollu huomata. Varsinki, että jos on joku pienempi, niin kyllä se vähän yrittää sitte isoveljenä olla.

3-4Yb: Joo, vielä käytännön esimerkkinä semmoinen, että mä kuulin opettajalta semmosen, että sillä oli ollut parina tällainen kolmasluokkalainen, joka oli enemmän tuen tarpeessa oleva oppilas. Ja opettaja sanoi, että niillä tosi nätisti...että se on osannut ohjata sitä.

Inklusiivisessa luokassa esiintyy tavallista vähemmän käytösongelmia, mikä johtuu siitä, että oppilaat tuntevat kuuluvansa joukkoon. Oppilaille annetaan vastuuta ja heidät otetaan mukaan päätöksentekoon. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että inklusiivisessa luokassa elämä olisi ongelmaton, vaan siellä esiintyneet ongelmat ratkaistaan yhdessä. (Peterson & Hittie 2003, 47.)

1-2E: Kai se haki sitä paikkaansa ryhmässä. Ja musta tuntui, ettei se ole sama poika...se ei ollut yhtään empaattinen, eikä semmoista. Mutta ne semmoisetkin taidohan kehittyä. Niin nyt on sitten taas ihan eri tilanne. Se oli varmaan niin hankalaa se alku, tai semmoista opettelua. Että nyt se on oppinut jo hienosti minusta, vaikka siinä itsetunnon kehittymisessä on vielä haastetta.

Eräs yleisen tuen oppilas reagoi kotona alussa voimakkaasti erilaisiin luokkatovereihin, toisin kuin sisaruksensa. Myös perheen sisällä voi lapsilla olla vaihtelevia näkemyksiä erilaisuudesta. Kuitenkin myös herkempi lapsi oli vanhemman mukaan tullut suvaitsevaisemmaksi ajan kanssa, eikä esimerkiksi luokkatoverin ääntelyt ja pakkoliikkeet enää häirinneet. Mikäli lapsi on ilmaissut ihmetystä erilaisuudesta kotona, on siitä käyty myös kotona avointa keskustelua, joka osaltaan on myös auttanut lasta muodostamaan laajempaa ihmiskäsitystä.

1-2Yb: Sen huomasi työstä, että se aluksi oli vähän...että kun ne on niin erilaisia...niinku että miksi se tekee tollain...kun oli jotaki ääntelyitä tai liikkeitä tai jotakin. Mutta minusta tuntuu, että siitä on suvaitsevaisempi tullut sitten. Pojasta taas, jos ajattelee, niin se nyt ei ole missään vaiheessa ketään ajattelutkaan, että kuka nyt kuuluu mihinki juttuun, mutta tyttö oli jotenkin tarkempi havainnoimaan näitä.

3-4Yb: Kun se on kuvaillut kotona, että joku saattaa vaikka huutaa tai heitellä tavaroita...niin esimerkiksi tämmösten tilanteiden kautta on sitten voitu jutella, että no miksi joku lapsi reagoi johonkin uuteen juttuun...että semmosta ehkä ymmärtämistä tai oppimista on tapahtunut.

Inklusiivisesta luokasta ei ole hyötyä ainoastaan vammaisille ja muille erityistä tukea tarvitseville oppilaille, vaan siitä hyötyvät myös yleisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat (ks. Villa & Thousand 2005, 5; Peterson & Hittie 2003,57). Lapsille, joilla itsellä ei ole oppimisvaikeuksia, käyttäytymisen pulmia tai apuvälineiden tarvetta, yksi suurimmista hyödyistä on erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyvä suhtautuminen, mikä on yksi arvokkaimmista taidoista jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa (Dahlgrén & Partanen 2012, 234; Villa & Thousand 2005, 9-10; Saloviita 1999, 32).

3-4Yb: Ja kumminkin tuossa iässä vielä se sosiaalisten taitojen kehittyminen on tärkeämpää kuin vaikkapa joku matikan säännön muistaminen tai joku.

### *Toimiva yhteistyö*

Opettajien välinen yhteistyö sekä vanhempien ja opettajien välinen kanssakäyminen herättivät paljon keskustelua haastatteluiden aikana. Kaikki seitsemän vanhempaa olivat sitä mieltä, että yhteisopettajuus luokassa on positiivinen asia. Yhteisopettajuudessa parasta oli vanhempien mielestä se, että luokassa oli koulunkäynninohjaaja mukaan laskettuna useampi aikuinen läsnä. Tämä helpottaa lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Erityisluokanopettajan läsnäolo nähtiin vahvuutena. Yhteistyö opettajien välillä näytti vanhemmista toimivalta. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö sujui.

Rimpiläinen ja Bruun (2007) määrittelevät hyvän tiimin ominaisuuksia. Heidän mukaansa hyvän tiimin jäsenet ovat tasapainoisissa rooleissa keskenään. Roolien tasapaino näkyy työnjaossa, keskustelussa ja kaikessa muussakin toiminnassa. Kukaan tiimin jäsenistä ei voi olla liian hallitseva tai vetäytyvä. Tiimin jäsenillä tulee olla yhteinen kasvatusnäkemys, mikä korostuu luokan arkipäivässä. Helakorven (2001) mukaan tiimityö edellyttää yhteisiin päämääriin sitoutumista ja vastuuntuntoa tiimin onnistumisista ja epäonnistumisista. Tiimityö vaatii tekijöiltään keskinäistä luottamusta, joustavuutta, oma-aloitteisuutta ja avoimuutta.

Pelkästään omiin työtehtäviin pidättäytyminen ei kehitä tiimiä. Tiimin jäsenten on pystyttävä toimimaan nopeasti, jos tarve vaatii, ja pystyä ottamaan vastuu myös toisten töistä. (Rimpiläinen & Bruun, 2007.) Vanhemmat kommentoivat inklusioluokan tiimin toimivuutta esimerkiksi seuraavalla tavalla.

3-4Ya: Yhteistyö kyllä vaikuttaa saumattomalta.

1-2Yb: Ja ne on kuitenkin molemmat aina asioista perillä, olipa juttusilla kumman kanssa vain...Varsinkin nyt, kun poika on tarvinnut apua, niin sitä on paljon ollu kyllä myös erityisopettajan kanssa tekemisissä.

3-4T: ...kun niillähän toimii tosi hyvin yhteistyö opettajilla. Ja opettajista huomaa sen, että tukevat toisiaan ja avustavat toisiaan. Se on tosi mukava ollut huomata.

Jotta tiimityö toimisi tehokkaasti, täytyy viestintään kiinnittää erityistä huomiota. Dialogimainen viestintä tiimin sisällä sekä tiedonkulku tiimin ja muun työyhteisön välillä on tiimin onnistumisen kannalta keskeistä. Mitä suuremmasta tiimistä on kysymys, sitä suurempi rooli tiedonkululla on. Tiimiin voi kuulua opettajien lisäksi koulunkäynnin ohjaaja sekä mahdollisesti jonkun oppilaan henkilökohtainen avustaja. Jotta työskentely luokassa sujuisi toivotulla tavalla, opettajien on muistettava tiedottaa keskenään sopimista asioista myös muille tiimin jäsenille. Jokainen kouluviikko tuo mukanaan monenlaisia muutoksia. Paljon aikaa kuluu asioista sopimiseen ja tiedottamiseen. (Helakorpi 2001.)

Asiantuntijoiden ja vanhempien välinen yhteistyö on kokenut aikojen saatossa melkoisen muutoksen. Alun perin vanhempien rooli päätöksenteossa oli vähäinen. Silloiset lähestymistavat nostivat esille perheen puutteet ja vajavaisuudet sekä tekivät selväksi vanhempien alempiarvoisen aseman verrattuna asiantuntijoihin. (Turnbull, Turbiville & Turnbull 2000, 631.) Tänä päivänä päätöksenteossa on edetty tasavertaisempaan suuntaan ja vanhemmilla on enemmän sananvaltaa lastaan koskevien asioiden suhteen. Sekä akateemiset, että poliittiset tahot ovat yhtä mieltä siitä, että vanhempien ja asiantuntijoiden välisen yhteistyön tulee perustua kumppanuuteen, jotta pystyttäisiin parhaiten vastaamaan lapsen tarpeisiin (Pinkus 2003, 156-161).

Inklusioluokassa molemmat opettajat ovat jokaisen lapsen opettajan. Tämän vuoksi myösviestiminen toimii siten, että vanhemman toivotaan laittavan viesti esimerkiksi sairastumisesta molemmille opettajille. Osa vanhemmista ja lapsista kokee kuitenkin toisen

opettajan enemmän omakseen, kuin toisen. Yhdelläkään vanhemmalla ei ollut negatiivista sanottavaa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

1-2E: Nykyään laitan viestin molemmille. Se kun ne on molemmat niinku J:n opettajia oli vähän itsellekin hakua, että kummalle laitan.

3-4Yb: Mutta molempien kanssa ollaan oltu yhteyksissä ja tällain...mutta E:lle on selkeänä, että kuka on hänen opettaja. Sen kanssa kuitenkin on enemmän sitten viestitty jos on ollut käytännön asioita vaikka. Kumpikin aikuinen tuntuu, että on semmoisia tuttuja.

3-4T: . Ja meillä toimii aivan äärettömän hyvin kodin ja koulun välillä. Me tehtiin heti...mäkin sanoin heti, että joka asiasta saa sanoa ihan suoraan. Se on toiminut tosi hyvin.

### *Vanhempien huoli ja ulkopuolisten negatiiviset asenteet*

Tutkimusten mukaan vanhemmat, jotka eivät kannata inklusiota, pelkäävät että opettajat kokevat erityislapsen lisäkuormana. He ajattelevat, ettei luokka kuitenkaan hyväksyisi ja toivottaisi heidän lapsiaan tervetulleiksi. (Kavale & Mostert 2004, Palmer ym. 2001.) Inklusioluokkien kohdalla tällaista väitettä ei voida ainakaan näiden haastatteluiden perusteella oikeaksi todistaa. Tuloksista ilmeni kuitenkin, että tukea tarvitsevan lapsen vanhempi saattaa olla lapsesta huolissaan, vaikka mieltäisikin inklusioluokan lapselle parhaaksi paikaksi. Lapsi saattaa hakea paikkaansa pitkään, oli ryhmä millainen hyvänsä.

1-2E: Vaikka kyllähän mä silloin mietin, kun oli oikein alussa vaikeeta, niin että miksen mä laittanut J:tä eri kouluun. Että kun se oikein sillain haki sitä paikkaansa. Aattelin, että ois mun pitänyt laittaa, kun J tuntee ittensä niin heikoksi tuossa luokassa. Ei se enää oo puhunut, mutta aiemmin...että hän on huonompi kuin muut. Mä en opi lukemaan ja mä en opi sitä ja tätä.

Kansainvälisistä tutkimuksista ilmenee, että vanhemmat, joiden lapset eivät tarvitse erityistä tukea, suhtautuvat erityislapsen vanhempia positiivisemmin inklusiiviseen opetukseen. Yksi mahdollinen selitys tälle on se, että kaikesta inklusion saralla tapahtuneesta kehityksestä huolimatta inklusiivisessa luokassa olevat erityislapsen lapset ovat yhä usein niitä lapsia, joiden vammaisuus tai muu oppimisen vaikeus on lievä (de Boer ym. 2010, 178). Tässä tutkielmassa saatiin samankaltaisia tutkimustuloksia. Yleisen tuen lasten vanhemmista vain yksi oli huolissaan oman lapsensa jaksamisesta luokassa. Tällä hän viittasi luokan melutasoon, minkä hän ajatteli johtuvan suuresta ryhmäkoosta. Tämä vanhempi oli ylempien luokka-asteiden inklusioluokan vanhempi. Alkuopetuksen inklusioluokassa vastaavaa ei vanhempien mukaan ollut.

3-4Ya: Ja sitten jos yleisesti inklusioluokkaa ajattelee, niin siellähän on tietenkin monenlaisia oppilaita, niin ainakin välillä tuntuu, että se (oma lapsi) väsy, kun siellä on joku semmonen joka huutaa paljon. Niin se ehkä kotona sitten vähän purkaa niitä paineita ja se kotona sitten huutaa meille, että äiti se saattaa huutaa vaikka näin kesken tunnin. Että sillain se ehkä välillä on raskasta. Kun sitä meteliä on niin paljon, kun niitä on niin paljon niitä oppilaita.

Osassa tutkimuksista todetaan, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu yleisopetuksen luokassa heikentää muiden oppilaiden oppimistuloksia. Myös onnistuneista erityisoppilaiden integroinneista löytyy tutkimustuloksia, joten yksiselitteistä vastausta ei tähän pulmaan taida olla. (Moberg ym. 2015, 78.) Nykytilanteeseen ja erityisopetukseen ollaan kuitenkin kouluissa pääosin tyytyväisiä, joten muutosta ei nähdä tarpeellisena. (Mikola 2011, 29-30.)

Vanhemmat kertoivat, että ulkopuolisten vanhempien asenteet ovat hämmästyttäneet heitä. Myös haastateltavilla vanhemmilla oli omien sanojensa mukaan epätietoisuutta alussa, mutta se hälveni, kun pääsi sisälle inklusioluokan toimintaan.

1-2E: Paitsi että on mulla negatiivistakin sanottavaa. Siis ei omakohtaista, mutta sitten joka tulee muualta se palaute, että on heti semmoinen asenne, että...vaikka eihän sitä tiedäkkään kukaan muka, mutta silti kaikki tietää. Sitä ollaan niinku, että kaikki on jotenkin erityisiä siinä luokassa...erityisen tuen tarpeessa. Niinku monet vanhemmat luulee. Se on tullut jotenkin ilmi puheissa.

3-4Yb: Niin siellä (vanhempainillassa) oli sitten vanhempien kanssa puhetta näistä inklusioluokasta ja tästä niin sanotusta tavallisesta luokasta, niin siinäkin mulla tuli olo, että opettaja ja erityisopettaja kauheasti puolusti tätä inklusioluokkaa ja muuta...että en tiää, eikö siitä tiedetä vielä tarpeeksi, vai mikä siinä on että se...tuntu tosi kummalta ajatukselta vanhempien mielestä.

1-2Yb: Se oli sillain aika järkyttävä se uutinen minun mielestä. Se kuvitelma siitä, että mitä se tulee olemaan, että kuinka eritasoisia ne oppilaat oikein on. Sitä mielti, että mikä tää oikein on tää homma, että nyt ne niinku kärsii siellä. Mutta ei se sitten mennytkään niin. Se meni oikeesti tosi hyvin.

Asenteisiin vaikuttaminen on tärkeää, sillä vanhempien positiiviset asenteet erilaisuutta kohtaan muodostavat pohjan lapsen asenteille ihan samalla tavalla, kuin negatiivisetkin asenteet (de Boer ym. 2010, 179). Kansainvälisellä tasolla vanhemmat tuntuvat yleisesti ottaen suhtautuvan inklusiiviseen opetukseen myönteisesti (de Boer, Pijl & Minnaert 2010, Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt & Schwab 2013, Leyser & Kirk 2004, Bhargava &

Narumanchi 2011). Tutkimuksissa on noussut esille kuitenkin myös se, että lapsen vamman lievyys tai vakavuus vaikutti vanhempien kokemuksiin inklusiivisesta opetuksesta. Erityisesti juuri niiden vanhempien huolet korostuivat tutkimuksissa, joiden lapsilla oli jokin vamma. Oli se sitten lievä, keskivaikea tai vaikea. Leyser ja Kirk (2004) tulivat siihen lopputulokseen, että mitä lievempi lapsen vamma on, sitä positiivisemmin vanhemmat suhtautuvat inklusiiviseen opetukseen.

### *Inklusioluokan vertaaminen tavalliseen ja erityisluokkaan*

Useat vanhemmat tekivät selvän eron inklusioluokan ja tavallisen luokan välille, kuitenkaan leimaamatta inklusioluokkaa erityisluokaksi. Pyrkimys tavallisesta luokasta näkyi ainakin seuraavan vanhemman kommentissa.

3-4Yb: ...ja jos mun pitäis nyt tyhjentävästi vaikka selittää miten se toimii se luokka, niin en mä varmaan vieläkään ihan osaa...kai se on aika tavallista koulutyötä mitä ne tekee.

Ajatus inklusiivisesta koulusta ja opetuksesta on yleisesti hyväksytty ja sitä pidetään tavoittelemisen arvoisena asiana. Kuitenkin myös inklusiivista kasvatusjärjestelmää kohtaan on esitetty eriäviä mielipiteitä. Opettajien suhtautuminen inklusioon on osoittautunut suurimmaksi vaikuttavaksi tekijäksi, kun puhutaan inklusion onnistumisesta. Kritiikki on koskenut myös yleisopetuksen resurssien riittämättömyyttä jokaisen oppilaan yksilölliseen huomioimiseen. Erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisen nähdään edelleen olevan tehokkainta erityisluokissa. (Moberg 2003.)

Inklusioluokissa tällaisesta ajattelusta on pyritty pääsemään eroon, sillä inklusioluokkasysteemin perustaneiden opettajien mielestä yhteinen koulu kuuluu kaikille. Tutkielmaan osallistuneet vanhemmat olivat opettajien kanssa samoilla linjoilla. Erityisesti sellaisille vanhemmille, joiden lapsella oli suurempi, kuin yleisen tuen tarve, tuntui inklusioluokka olevan oikeanlainen oppimisympäristö. Eräskin vanhempi pohti sitä, että jos inklusioluokkaa ei olisi, niin hänen lapsensa olisi erityisluokalla, eikä etenisi siellä opinnoissaan. Vanhempi mielsi erityisluokan käytöshäiriöisten ja sopeutumattomien oppilaiden paikaksi. Inklusioluokalla puolestaan otetaan esiin sekä lapsen hyvät puolet, että heikkoudet ja huomioidaan ne opetuksessa. Varsinaisesti huolta opettajien jaksamisesta ei kantanut yksikään vanhemmista. Tämä johtunee siitä, ettei inklusioluokissa ollut käytöshäiriöisiä oppilaita haastattelujen aikana. Luokissa ei myöskään ollut vaikeasti vammaisia oppilaita. Kuitenkin opettajien työtä arvostettiin ja ajatusta kaikille yhteisestä

koulusta, tai tässä tapauksessa luokasta, pidettiin pohjimmiltaan hyvänä. Vain yksi ainoa vanhempi ei pitänyt inklusioluokkaa oikeana paikkana lapselleen.

3-4T: Minun mielestä niin kauan kuin opettajat pärjää niitten oppilaiden kanssa ja niin kauan kun se palvelee sitä tarkoitusperää, että ne saa, mitä ne tarvii siellä. Mutta sitten, jos menee siihen, että on liian kirjava joukko, niin jos se alkaa häiritsemään sitä opiskelua, niin silloin täytyy sitten miettiä niitä muita vaihtoehtoja. Mutta niin kauan kuin se toimii, niin se on tosi hyvä.

3-4Yb: Mutta sitten käytännössä oon miettinyt, että miten se hieno ajatus toteutuu...se vaatii tosi paljon opettajilta, että sen pystyy jaottelemaan sen porukan ja jokaiselle tarjoamaan sen oman, tarpeellisen määrän sitä tukea ja ohjausta...sillä lailla, että ajatus on hyvä, ja onneksi mä en ole itse käytännössä toteuttamassa sitä...että iso tehtävä.

Vanhemmat pyrkivät ajattelemaan asioita useammasta näkökulmasta. Toisille inklusioluokka tuntui erilaiselta, riippuen lapsesta. Erään perheen nuorempi lapsi oli tulossa seuraavana vuonna kouluun, ja vanhempi mietti, olisiko tuon lapsen paikka kuitenkin ”tavallisella” luokalla. Eräs vanhempi pohti tunteita, joita inklusioluokka herättää vanhemmissa. Hänen mukaansa asiat riippuvat siitä, millaista tukea oma lapsi luokassa tarvitsee. Hän ei silti tarkentanut, millä tavoin hän asian siinä tapauksessa näkisi.

3-4Yb: Mulla ei nyt oo kokemusta siitä, että oma lapsi olis erityisen tuen tarvitsija, mutta varsinki siitä näkökulmasta jos mä ajattelin, niin musta ois...tai se tuntuis hyvältä, että se oma lapsi voi olla sen oman ikäluokan mukana tavallisessa luokassa.

3-4Ya: Ei tietä, että tuleeko se sitten inklusioluokalle. Se on sitten vähän erilainen persoona kuin tämä meidän toinen joka on semmonen iloinen ja sosiaalinen ja menee tilanteessa kuin tilanteessa. Toinen on sitten semmonen vähän erityisherkin tyypinen. Että se on hirveän herkkä kaikelle metelille ja valolle ja sille mä oikeestaan mietin että pitäisköhän mun toivoa että se sais mennä siihen tavalliseen luokkaan. Just kun oon kuullu tältä isommalta, että siellä on sitä meteliä niin paljon.

3-4Yb: Missä tuen piirissä se oma lapsi vaikka on, niin silloinkinhan se on ihan eri kokemus ja näkökulma.

Erityisesti yksi vanhempi tuntui olevan huolissaan siitä, kuinka hyvästä tahdosta huolimatta erityistä tukea tarvitsevat lapset erottuvat joukosta ja tulevat hyljeksityksi. Hän käytti jopa nimitystä erityisluokan leima puhuttaessa inklusioluokasta.

3-4Ya: Mutta nyt kun ne on pantu yhteen niin kyllä ne lapset kuitenkin niinku tietää ketä ne erityisluokkalaiset on. Ja silleen, kun itekki tiän niistä muutaman lapsen ja tiän niinku yhen tytönki tarinan, että miksi hän on siellä erityisluokalla ja se on semmonen ihana tyttö. Niin joskus aina kysyn että leikkiikö teistä kukaan sen kanssa niin ei. Että se on sillain surkea, että ne lapset jättää yksin ku toinen on erilainen, vaikka tuollain yhistetään. Miksi siinä kuitenkin sitten käy niin? Ja muutenki, joskus ne erityisluokkalaiset tytöt leikkii kahestaan, mutta kun nekin on niin erilaisia luonteiltaan... mutta jotenki se on hassu tuo lapsen mieli, että kun huomaa että on erilaisia, niin vähän niin kuin eristetään sitten. Se on tietenki vähän ikävää.

### *Johtopäätökset*

Tässä tutkielmassa saatiin, pienestä tutkimusaineistosta huolimatta, selville selkeitä viitteitä siitä, mitä vanhemmat ajattelevat inklusiivisesta opetuksesta. Vanhempien ajatuksiin vaikuttavat inklusioluokka, jossa heidän lapsensa opiskelevat, sekä oman lapsen tarvitsema tuki. Inklusioluokkia oli kaksi, joissa oli eri opettajapari. Toinen oli alkuopetuksen inklusioluokka ja toinen ylempien luokka-asteiden inklusioluokka. Ei voida yleisesti päätellä, että tuen porras (yleinen, tehostettu vai erityinen) vaikuttaisi vanhempien ajatuksiin, vaan enemmänkin konkreettinen tuen tarve. Tällä tarkoitetaan sitä, että myös yleisen tuen oppilas voi tarvita enemmän tukea, kuin mitä hänelle olisi tarjottavissa tavallisessa perusopetuksen luokassa. Vanhempien mielipiteisiin ja asenteisiin ovat vaikuttaneet myös ulkopuolelta tulevat kommentit. Inklusioluokka-systeemi ei ole paikkakunnalla tunnettu, joten siitä liikkuu monenlaisia puheita.

Vanhemmat ajattelivat pääosin positiivisesti inklusioluokka-systeemistä. Yksi seitsemästä vanhemmasta oli epäluuloinen systeemin toimivuudesta oman lapsensa kohdalla. Hän oli ainoa, joka ei olisi halunnut oman lapsensa jatkavan inklusioluokalla seuraavana kouluvuonna. Kyseessä oli yleisen tuen vanhempi, jonka lapsen koulunkäynti sujui hyvin. Vanhempi koki, että hänen lapsensa olisi halunnut edetä nopeampaa koulutehtävissä, kuin mitä luokassa oli siihen mahdollisuus. Vaikka kyseessä on vain yksi vanhempi, voidaan tulkita tästä, että ylöspäin eriyttämistä inklusioluokilla olisi syytä kehittää.

Kaikki vanhemmat olivat yhteisopettajuuden kannalla. Heidän mielestään useampi vastuunkantaja luokassa on pelkästään positiivinen asia. Tästä aiheesta ei ilmennyt yhtään negatiivista ajatusta. Myös sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja erilaisuuden kohtaamiseen inklusioluokilla oltiin tyytyväisiä. Ainoastaan ylempien luokka-asteiden inklusioluokan suuri ryhmäkoko ja melutaso aiheuttivat huolta yhdelle vanhemmalle oman lapsen jaksamisesta. Toinen vanhempi, joka toi esille huolen omasta lapsestaan, oli erityistä tukea



tarvitsevan lapsen vanhempi. Hän oli ainoa, joka oli pohtinut lapsensa laittaa erityisluokalle tämän korkean tuen tarpeen vuoksi. Vaikka opiskelu inklusioluokalla oli alkanut jo sujua, niin vanhempi kantoi edelleen huolta lapsen hitaasta itsetunnon kehityksestä. Vanhempi kuitenkin sanoi opettajien tukevan myös vanhemmuutta, joten siihen huoleen vastataan luokassa.

Inklusioluokkien parempien resurssien vuoksi pystytään luokissa oppilaat jakamaan pienempiin ryhmiin, minkä vanhemmat näkivät hyvänä asiana. Ryhmäkoosta, tuen määrästä sekä ulkopuolisten negatiivisista kommentteista johtuen vanhemmat vertasivat inklusioluokkaa sekä tavalliseen perusopetuksen luokkaan, että erityisluokkaan. Tavallisen luokan etuna nähtiin ylöspäin jo edellä mainittu eriyttäminen, mutta suuri ryhmäkoko ja vain yksi luokanopettaja puolsivat inklusioluokan paremmuutta. Erityisluokkaa oli harkinnut vain yksi vanhempi, jonka lapsen suuri tuen tarve oli tiedossa jo koulun alkaessa. Muut vanhemmat pitivät inklusioluokkaa parempana vaihtoehtona lapselleen. Yleisen tuen vanhempi mainitsi, että inklusioluokalla on kuitenkin tavallaan erityisluokan leima. Väitettä tukee myös ulkopuolisilta saadut palautteet. Ulkopuolisten asenteiden negatiivisuus johtuu varmasti osaltaan inklusioluokkien tuntemattomuudesta. Myös nimi inklusioluokka antaa ehkä luokasta vääränlaisen kuvan. Se herättää mielikuvan erityisluokasta, vaikka pyrkimys on juuri päinvastainen. Inklusioluokan osuvampi nimitys, voisi muuttaa ulkopuolisten näkemystä.

Tämän tutkielman valmistumisen aikaan koulussa toimii myös 5-6-luokkien inklusioluokka. Tällä hetkellä systeemi kattaa koululla koko alakoulun vuosiluokat.

## 7 Pohdinta

Koti on ympäristö, jossa toteutuu täydellinen inklusio. Kotona jokainen lapsi on yhtä tärkeä osa perhettä riippumatta hänen tuen tarpeestaan. Perheessä toiset lapset tarvitsevat enemmän tukea kuin toiset, ja tuki järjestetään heille mahdollisuuksien mukaan kotona. Lapset saavat osallistua perheen toimintoihin parhaan kykynsä mukaan ja heitä tuetaan, mikäli he eivät ilman apua pysty osallistumaan.

Inklusiivisella ajattelulla koulumaailmassa tarkoitetaan juuri yllä kuvattua. Koulu ja koti eivät ole kaksi eri maailmaa, vaan osa samaa yhteiskuntaa. Inklusiivisella koululla tulisi olla riittävät resurssit tarjota jokaiselle lapselle heidän tarvitsemansa tuki, jotta lapsi saisi käydä koulua yhdessä ikätovereidensa kanssa. Tämä on inklusio ajattelun kannattajien ideaali tilanne, mihin ei kuitenkaan valitettavan usein päästä. Lapsia koulutetaan edelleen syystä tai toisesta erityiskouluissa tai erityisluokissa. Jokaisen lapsen kohdalla pohditaan kuitenkin tarkasti, mikä on juuri kyseiselle lapselle paras paikka käydä koulua. Tässä prosessissa asiantuntijoiden lisäksi on mukana lapsen huoltaja, jonka ajatukset lapsen parhaasta otetaan myös huomioon.

Lapsen vanhempi viettää usein enemmän aikaa lapsen kanssa, kuin koulun henkilökunta. Vanhempi tuntee lapsensa paremmin, kuin kukaan muu. Näiden seikkojen vuoksi vanhempien kuuleminen on hyvin tärkeää, kun tehdään päätöksiä, jotka vaikuttavat lapsen tulevaisuuteen. Tämä asia huomioon ottaen, vanhempien ajatuksia tutkitaan yllättävän vähän. Valtakunnallisten muutosten myötä inklusiivisten oppimisympäristöjen tulisi lisääntyä ja tukea pitäisi pystyä tarjoamaan lähikouluilla. Myös vanhemmilla tulee olemaan entistä useammin kokemusta inklusiosta, joten ilmiötä on syytä tutkia myös vanhempien näkökulmasta. Tässä tutkielmassa ollaan selvitetty vanhempien ajatuksia nimenomaan inklusiiviseen oppimisympäristöön liittyen.

Tutkielmaan valikoituneet vanhemmat olivat iloisesti yllättyneitä siitä, että heidän ajatuksiaan halutaan tutkia. He kertoivat selvästi mielellään lapsistaan ja heidän koulunkäynnistään. Alun perin vanhemmilta oli tarkoitus kysyä inklusiosta ylipäätään, mutta heistä jokainen käänsi kysymyksen mielessään koskemaan inklusioluokkaa. Heille inklusioluokka oli siis yhtä kuin inklusio, eihän heillä muuta kokemusta inklusiosta ollut. Vanhempien ajatukset inklusiivisesta oppimisympäristöstä pystyttiin tulosten tarkasteluvaiheessa jakamaan positiivisiin ja negatiivisiin ajatuksiin.

Positiivisiin ajatuksiin kuului lapselle inklusioluokassa tarjottu tuki, sosiaalisten taitojen kehittyminen sekä toimiva yhteistyö kodin ja koulun välillä. Vanhemmat, joiden lapsella oli tarvetta edes jollain tasolla tuetulle opiskelulle, oli kyseessä minkä tuen porras tahansa, niin vanhemmat olivat hyvin tyytyväisiä. Sosiaalisten taitojen kehittymiseen liittyi myös erilaisuuden kohtaaminen, mitä erityisesti yleisen tuen oppilaiden vanhemmat pitivät tärkeänä. Mainittiinpa sen menevän jopa akateemisten taitojen edelle. Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ei ollut kenelläkään vanhemmalla negatiivista sanottavaa. Sen toimimista pidettiin arvokkaana asiana. Ainoa negatiivinen asia, joka aiheeseen liittyen tuli ilmi, oli asiasta tiedottaminen alun perin. Yleisen tuen lapsen vanhemmat olivat järkyttyneitä lapsensa menemisestä inklusioluokalle, sillä heillä ei ollut asiasta tarpeeksi tietoa etukäteen. Vanhempien ajatukset yhteisopettajuudesta kuuluivat kaikki myös positiivisten ajatusten kategoriaan. Suurin osa vanhemmista piti inklusiivista oppimisympäristöä hyvänä kaikenlaisten oppilaiden kannalta. Vain yhden lapsen vanhempie toivoisi oman lapsensa vaihtavan tavalliselle luokalle seuraavana syksynä, jotta hän saisi ylöspäin eriytetympää opetusta.

Negatiivisten ajatusten kategoriaan kuului vanhemman huoli ja ulkopuolisten negatiiviset asenteet sekä inklusioluokan vertaaminen tavalliseen ja erityisluokkaan. Kenties tiedostamattaan, useissa haastatteluissa vanhemmat vertasivatkin inklusioluokkaa jossain vaiheessa tavalliseen luokkaan tai erityisluokkaan. Vahvempaa tukea tarvitsevien lasten vanhemmat olivat iloisia siitä, että heidän lapsensa olivat saaneet mahdollisuuden käydä koulua inklusioluokassa erityisluokan sijaan, vaikkakin yksi vanhempi pohti edelleen olisiko hänen lapsensa paikka kuitenkin erityisluokalla. Toinen vanhempi oli sitä mieltä, ettei hänen lapsensa etenisi erityisluokalla opinnoissaan. Yleisen tuen vanhemmista yksi oli kuitenkin sitä mieltä, että inklusioluokalla oli tietynlainen erityisluokan leima, ja että lapset kaikesta yhdistämisestä huolimatta tietävät ketkä ovat erilaisia. Myös systeemin ulkopuolella olevilla vanhemmilla tuntui olevan inklusioluokan oppilaista sellainen käsitys, että he ovat erityisluokkalaisia.

Vaikka inklusioluokka ei vanhempien silmissä näytä tavalliselta luokalta, se ei myöskään varsinaisesti ole erityisluokka. Se on kehittynyt näille vanhemmille ja lapsille täysin omaksi luokakseen, omine ominaispiirteineen. Alku on usemmalle vanhemmalle ollut epä tietoista tai jopa ennakoasenteiden määrittelemää, he ovat jokainen muodostaneet vuosien varrella oman ainutlaatuisen näkemyksensä inklusiivisesta opetuksesta. Hei eivät välttämättä tienneet ennen haastatteluun osallistumista, mikä inklusio on, mutta se ei estänyt heitä jakamasta

kokemuksiaan ja näkemyksiään kaikille yhteisestä luokasta. Heidän näkemyksensä ovat erilaisia, kuten heidän lapsensakin. Jokaisen lapsen tuen tarve on yksilöllinen ja sitä kautta myös kotien ja koulun välinen yhteistyö vaihtelee perheittäin. Osa vanhemmista on voinut muodostaa tarkemman kuvan inklusioluokasta siksi, koska heidän lapsensa tarvitsevat enemmän tukea, ja siksi opettajien kanssa tehtävä työ on tiiviimpää kuin muilla vanhemmilla. Osa vanhemmista perustaa mielikuvansa vanhempainilloille ja sille, mitä lapset puhuvat kotona.

Näistä ajatuksista heräsi mielenkiintoinen kysymys inklusioluokan ”paikasta” koulumaailmassa. Johtuuko vertailu mahdollisesti inklusioluokan nimeämisestä? Saako erikoinen nimi aikaan sen, että vanhemmat suhtautuvat siihen varauksella tai ennakkosenteilla? Jatkotutkimuksen kannalta ajateltuna olisi mielenkiintoista selvittää inklusiivisen oppimisympäristön paikka nykyisessä koulujärjestelmässä. Inklusio käsitteenä tarkoittaa sitä, että alusta saakka kaikki lapset käyvät koulua yhdessä, toisin kuin integraatio, jossa täytyy olla mukana myös segregoimista. Inklusiivinen oppimisympäristö siis pyrkii olemaan täysin tavallinen luokka. Tällainen inklusioluokkalaisten ryhmittely kuitenkin on ristiriidassa sen kanssa, että kaikki oppilaat olivat yhtä joukkoa, eikä sieltä kukaan erottuisi muista tuen tarpeensa perusteella. Ideaalitalanteessa lapset eivät siis tietäisi luokkatovereidensa tuen tarpeesta mitään, vaan kaikki olisivat samalla viivalla.

Tutkielman empiirinen aineisto kerättiin keväällä 2016, joten paljon on myös ehtinyt tapahtua sen jälkeen. Koulussa, jonka inklusioluokkia tutkielmassa tarkasteltiin, on nykyään koko alakoulun kattava inklusioluokka-systeemi. Systeemiin kuuluu siis entistä enemmän vanhempia, minkä vuoksi olisi kiintoisaa uusia tutkimus tänäpäivänä. Samoin lisätutkimusta voisi tehdä siitä, kuinka vanhempien ajatukset perustuvat hyvin pitkälti kuulopuheiden varaan, lukuunottamatta kodin ja koulun yhteistyötä. Kaiken tiedon, jonka vanhemmat saavat, he saavat niin sanotusti toisen käden kautta, eli joko omalta lapseltaan tai opettajilta.

Tutkielman luotettavuutta ja siirrettävyyttä pohdittaessa täytyy ottaa huomioon suppea tutkittavien joukko. Kyseessä on myös laadullinen tutkimus, joten toistettavuuskelpoisen tutkimuksen tekeminen ei ole ensi arvoisen tärkeää. Toki voidaan ajatella sen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, mutta tutkittavat ovat ihmisiä omine uniikkeine ajatuksineen, joten tutkimusjoukon koolla tuskin on suurta merkitystä. Syvyyttä tutkielmaan se varmasti olisi tuonut lisää, sillä suurempi joukko vanhempia olisi saattanut omata ajatuksia, jotka nyt

eivät tulleet esille. Tutkielman teemahaastattelua voisikin käyttää hyödyksi laajempaa tutkimusta tehtäessä ja mahdollisesti verrata saatuja tuloksia tämän tutkielman tuloksiin.

## Lähteet

- Ahonen, S. (1994) Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, ss. 114-160.
- Ainscow, M. (2007) From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa: Florian, L. (eds.) The SAGE Handbook of Special Education. London: Sage, pp. 146–159.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006) Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, pp. 129–147.
- Baker, J. & Zigmond, N. (1995) The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five case studies. *Journal of Special Education*, 29, pp. 163-180.
- Bennet, T., Deluca D, Bruns D. (1997) Putting inclusion into practice: Perspective of teachers and parents. *Journal of Exceptional Children*, 64:1, pp. 115-131.
- Bhargava, S., & Narumanchi, A. (2011). Perceptions of parents of typical children towards inclusive education. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 22:1, pp. 120-129.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2002) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva: UNESCO.
- Dahlgrén, O. & Partanen, P. (2012) Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, ss. 227-253.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2010) Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 25:2, pp. 165-181.
- Durkheim, E. (1982) Sosiologian metodisäännöt. Helsinki: Tammi.
- Dyer, W. G. & Wilkins, A. L. (1991) Better Stories, Not Better Constructs, to Generate Better Theory: A Rejoinder to Eisenhardt. *Academy of Management Review* 16:3, pp. 613-619.

- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014) Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 7/2014. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. (2008) *Qualitative Methods in Business Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013) Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 7, pp. 663–681.
- Hallitusmuoto 969/1995. Finlex. Lainsäädäntö [viitattu 3.5.2018]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950969>
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg S. & Tuunainen, K. (1993) *Erytispedagogiikka 1. Erytispedagogiikka tieteenä*. Porvoo: WSOY.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg S. & Tuunainen, K. (2003) *Erytispedagogiikan perusteet*. Mikkeli: Sanoma Pro.
- Helakorpi, S. (2001) *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu*. Helsinki: Tammi.
- Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998) *Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule*. Hamburg: Hamburger Werkstatt.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huhtanen, K. (2011) *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen arviointi*. Juva: PS-kustannus.
- Huusko, M & Paloniemi, S. (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Artikkelit lehdessä: *Kasvatus*. 37. vuosikerta. Suomen kasvatustieteellinen seura r.y. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1999) Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaako vai todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, ss. 12–30.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000) *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.

- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27:1, ss. 31-43.
- Kivirauma, J. (2015) Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leyser, Yona. & Kirk Rea (2004) Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives, *International Journal of Disability, Development and Education*, 51:3, pp. 271-285.
- Lichtman, M. (2012) *Qualitative Research in Education. A User's Guide*.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. (2010) Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 41:4, ss. 351–362.
- Markussen, E. (2004) Special Education: Does It Help? A Study of Special Education in Norwegian Upper Secondary Schools. *European Journal of Special Needs Education* 19:1, ss. 33-48.
- Metsämuuronen, J (2006) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski: Gummerus.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 412. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Moberg, S. (1985) Erityisluokalle ja takaisin. Kouluhallituksen tutkimuksia 2. Helsinki.
- Moberg, S. (2001) Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015) Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, ss. 75-102.
- Mäkinen, O. (2006) *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Naukkarinen, A. (1998) Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: WSOY.



- Naukkarinen, A. (2001) Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, ss. 121-146.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001) Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita T. (2001) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, ss. 139–166.
- Niemi, A-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. (2010) Erityisluokka elämäkulussa. Sisäasiainministeriön julkaisu 1. Helsinki.
- Niikko, A. (2003) Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Oja, S. (toim.) (2012). Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. OPETUS 2000. PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2010) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetusministeriö (2007) Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A., Widaman, K. & Best, S. J. (1998). Influences on parent perceptions of inclusive practices for their children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 10:3, ss. 272-287.
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. London: SAGE
- Peterson, J. M. & Hattie M. M. (2003) *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn and Bacon.
- Perusopetuslaki 628/1998. Finlex. Lainsäädäntö [viitattu 8.1.2018]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pinkus, S. 2003. All talk and no action: transforming the rhetoric of parent-professional partnership into practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 3:2, ss. 115–121.
- Rafferty, Y., Boettcher, C. & Griffin, K. W. (2001) Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*.
- Raunio, K. (1999) *Positivismi ja ihmistiede*. Helsinki: Gaudeamus.

- Rawls, J. (1988/1971) Oikeudenmukaisuusteoria. Helsinki: WSOY.
- Rikoslaki 578/1995. Finlex. Lainsäädäntö [viitattu 3.5.2018]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950578>
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. (2007) Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Opetushallitus. Kekäläinen, A. (toim.). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. (2004) Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 203.
- Sapon-Shevin, M. (2007) Widening the circle. The power of inclusive classrooms. Boston: Beacon Press.
- Saloviita, T. (1999) Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Sarlin, Hanna-Mari & Koivula, Pirjo (2009) Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa Oiva Ikonen & Annaliisa Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, ss. 24-40
- Savolainen, H. (2009) Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. Kasvatus 40:2, ss. 121–130.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1996). Inclusion: A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stoecker, R. (1991) Evaluating and rethinking the case study. Sociological review 39:1, ss. 88-112.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus (verkkopublication). ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus (viitattu 1.5.2018). Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, M. (2016) Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: Takala, M. (toim.). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Palmenia. Helsinki, ss. 58-71.
- Teittinen, A. (2005) Neljä keskustelua inklusiosta. Kehitysvammaliitto. Kotunet-julkaisuja 2005, 15.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998) The Making of the Inclusive School. Routledge: London.
- Tichenor, M. S., Heins, B. & Piechura-Couture, K. (2000). Parent perceptions of a co-taught inclusive classroom. Education, 120:3, ss. 569.

- Tuomi J. & Sarajärvi, A. (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki.
- Turnbull, A.P., Turbiville, V. and Turnbull, H.R. (2000) Evolution of family-professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. In Shonkoff, J. P. and Meisels, S. J. (eds.) Handbook of Early Childhood Intervention. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Uljens, M. (1989) Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO (1994) The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca, Espanja. 7.–10.6.1994. Saatavilla: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) Luettu: 5.1.2018.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H., & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. In M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, M-P. & Vainikainen (toim.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Yliopistopaino, ss..107-134.
- Valkonen, L. (2006) Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto.
- Vammaispalvelulaki (380/1987) Finlex. Lainsäädäntö. [viitattu 3.5.2018]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1987/19870380>
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (Eds.) (1995). Creating an inclusive school. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Winzer, M. A. (2007) Confronting difference: an excursion through the history of special education. Teoksessa L. Florian (eds.) The Sage handbook of special education. London: Sage, pp. 21-33.
- <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli> (luettu 10.4.2018.)

## Liite 1

Hei Kotiväki!

Teen pro gradu-tutkimusta Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnassa inklusiivisesta opetuksesta. Aiheesta on tehty paljon tutkimusta luokanopettajien, erityisopettajien ja rehtorienkin näkökulmasta, mutta arjen asiantuntijuus on vaipunut unholaan. Haluaisin omalla tutkimuksellani tuoda muutosta tähän epäkohtaan, sillä vanhempien ajatuksia ei tulisi sivuuttaa. Tarkoitukseni on tutkia vanhempien ajatuksia \*\*\*\*\* koululla toimivasta inklusioluokasta. Tätä varten haluaisin haastatella teitä Hyvät vanhemmat. Mitä ajatuksia Teillä on inklusiivisen, eli jokaisen oppilaan tarpeet huomioivan opetuksen toteutumisesta oman lapsenne kohdalla?

Haastattelun ajankohdan sekä paikan voimme sopia jokaisen haastateltavan kanssa erikseen. Mikäli haluatte osallistua tutkimukseeni, lähettäkää Wilmassa vastausviestinä oma sähköpostiosoitteenne, niin otan teihin yhteyttä.

Suoritan aineiston keruun noin 30 minuuttia kestäväenä haastatteluna ja tulen käsittelemään saamiani tietoja ehdottoman luottamuksellisesti ja noudattaen tieteellisen tutkimuksen eettisyyttä. Osallistumalla tutkimukseen voitte samalla osaltanne vaikuttaa inklusiivisen opetuksen kehittymiseen maassamme.

Ystävällisin terveisin,

Teresa Mehtola

[teresa.mehtola@student oulu.fi](mailto:teresa.mehtola@student oulu.fi)

## **Liite 2**

Haastattelukysymykset vanhemmille

1. Milloin inklusio-luokka -systeemi on tullut teille tutuksi ja miten? Missä tuessa?
2. Mistä asioista lapsesi pitää eniten/vähiten luokassaan? oppiaineesta?
3. Onko lapsesi hyötynyt opiskelusta inklusio-luokassa?
4. Saako lapsesi tarvitsemaansa tukea luokassa?
5. Ovatko lapsesi sosiaaliset kyvyt kehittyneet inklusiivisessa opetuksessa?
6. Miten ajattelet kahden opettajan yhteistyöstä?
7. Yleisesti ottaen, mitä ajattelet inklusiosta?
8. Haluaisitko lapsesi jatkavan inklusio-luokassa myöhemmillä luokka-asteilla?

Oliko muuta? Risuja/ruusuja?

## Liite 3

Inklusioluokan opettajien haastattelu torstaina 19.10.2017 klo:8.00.

Haastattelukysymykset:

1. Milloin ajatus yhteistyöstä sai alkunsa? Mistä lähdettiin liikkeelle?
2. Miten syntyi juuri tällainen luokka? Miksi nimi inklusio-luokka?
3. Mitä ajattelette inklusiivisesta opetuksesta? Mitä siihen kuuluu? Millainen on hyvä oppimisympäristö?
4. Miten tuen kolmiportaisuus järjestetään luokassa? Millaisia tukimuotoja on käytössä?
5. Mitä ovat väriryhmät? Kuinka/ millä perusteella lapset jaetaan erilaisiin ryhmiin?
6. Miten lasten sosiaalisia suhteita edesautetaan/pidetään yllä luokassa?
7. Huomaako lapsista, mitä he ajattelevat opiskelusta yhdysluokasta?
8. Miten erilaisuuden kohtaamista käsitellään luokassa?
9. Toteutuuko mielestänne luokassanne jokaisen oppilaan osallisuus? Millä tavalla?
10. Miten yhteisopettajuus toimii/toteutuu teidän kohdallanne?
11. Miten yhteistyö vanhempien kanssa toteutuu? Millaista palautetta vanhemmat ovat antaneet?
12. Miten yhteistyö toisten inklusio-luokkien opettajien kanssa toteutuu? Entä koulun muun henkilökunnan?
13. Jos saisitte täysin vapaat kädet, mitä muuttaisitte systeemissä?