



Saana Saarilampi

Luokanopettajaopintojen antamat valmiudet inklusion kohtaamiseen

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Luokanopettajakoulutus

Kandidaatintutkielma

Toukokuu 2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Luokanopettajaopintojen antamat valmiudet inklusion kohtaamiseen (Saana Saarilampi)

Kandidaatintutkielma, 36 sivua, 0 liitesivua

Toukokuu 2024

---

Kandidaatintutkielmani käsittelee luokanopettajaopintoihin sisältyviä erityispedagogiikan opintoja sekä niiden antamia valmiuksia työelämään luokanopettajille. Inklusio ja integraatio ovat pitkään pinnalla olleita käsitteitä puhuttaessa nykypäivän koulusta ja ne vaikuttavat tai tulevat vaikuttamaan tavalla tai toisella jokaisen opettajan työhön. Kolmiportainen tuki on myös merkittävä osa niin inklusiota kuin integraatiotakin ja tukitoimia annetaankin näiden myötä yhä enemmän oppilaan omassa niin sanotussa tavallisessa luokassa sen sijaan, että oppilas sijoitettaisiin opiskelemaan erityisluokalle.

Tutkielmassani haluan tutkia, millaisia tietoja ja taitoja luokanopettajaopintoihin kuuluvat erityispedagogiikan opinnot antavat tuleville luokanopettajille. Onko inklusion aikana riittävää opiskella vain yksi kurssi erityispedagogiikkaa (Oulun yliopisto) vai tulisiko sitä sisällyttää opintoihin enemmän myös esimerkiksi muiden kurssien sisällöissä? Tarkastelen myös muita opintoihin sisältyviä kursseja ja niiden sisältöjä ja millä tavalla eriyttäminen, tukitoimet ja inklusio tuodaan esille niiden sisällöissä. Tavoitteenani on ottaa selvää, millaisia valmiuksia ja apukeinoja opettajankoulutus antaa inklusiota kohti mentäessä valmistuville opettajille kohtaamaan tuen tarpeisia oppilaita omissa opetusryhmissään. Onko saamamme tieto ja käytännön oppi riittävää, jotta voimme mahdollistaa jokaiselle oppilaalle taitotasoaan vastaavaa opetusta, ilman, että kenenkään oppimista tai tarpeita laiminlyödään? Tärkeässä osassa tutkielmaani nousee myös esille inklusion toteuttamiseksi vaadittavat resurssit. Tutkimusmenetelmänä käytän narratiivista eli kuvailevaa kirjallisuuskatsausta.

Avainsanat: kolmiportainen tuki, inklusio, integraatio, inklusiivinen koulu, inklusiivinen kasvatus

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Kolmiportainen tuki</b> .....	<b>10</b>
	3.1.Yleinen tuki .....	10
	3.2.Tehostettu tuki .....	11
	3.3.Erityinen tuki .....	12
<b>4</b>	<b>Integraatiosta inklusioon</b> .....	<b>14</b>
	4.1.Integraatio .....	14
	4.2.Inklusio .....	15
	4.3.Lähikouluperiaate .....	16
<b>5</b>	<b>Inklusioon haasteet</b> .....	<b>18</b>
<b>6</b>	<b>Luokanopettajakoulutus Suomen yliopistoissa</b> .....	<b>21</b>
	6.1.Oulun yliopisto .....	21
	6.2.Lapin yliopisto .....	22
	6.3.Tampereen yliopisto .....	23
	6.4.Luokanopettajakoulutus inklusioon vastaamassa .....	24
<b>7</b>	<b>Johtopäätökset &amp; pohdinta</b> .....	<b>27</b>
	7.1.Johtopäätökset .....	26
	7.2.Pohdinta .....	29
<b>8</b>	<b>Lähteet</b> .....	<b>32</b>

# 1 Johdanto

Oppimisen tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on ollut nopeassa kasvussa jo pitkään, jopa 90-luvulta alkaen (Lyhykäinen, 2018). Opetus- ja kulttuuriministeriö on havainnut myös koronapandemian vaikutuksia lasten ja nuorten tuen tarpeisiin (Valteri, 2022). Ministeriö kertoo tuen tarpeiden nousseen entisestään pandemian seurauksena (Valteri, 2022). Ei ole kuitenkaan yhtä ainoaa syytä sille, miksi erityisopetuksen määrä on kasvanut (Moberg & Savolainen, 2015). Kasvu voi kertoa esimerkiksi nuorten lisääntyneistä vaikeuksista saavuttaa kaikille yhteisen opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet tai kuntien halusta lisätä resursseja lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen (Moberg & Savolainen, 2015). Mieleen nouseekin kysymys, minkälaisia tietoja ja taitoja opettaja tarvitsee työssään nykypäivänä koulujen pyrkiessä inklusiivisuuteen, jotta hän voisi opettaa oppilaitaan, huomioiden jokaisen lapsen tai nuoren tuen tarpeet. Mitä inklusio vaatii opettajilta ja kouluilta toimiakseen?

Opettaja kohtaa työssään inklusiivisessa koulussa monia erilaisia oppilaita. Oppilailta voi olla niin oppimisvaikeuksia, sosioemotionaalaisia haasteita kuin erityislahjakkuutta (Kuusisto & Tirri, 2019). Heidän mukaansa opettaja joutuu työssään jatkuvasti pohtimaan sitä, miten hän jakaa aikaansa sekä voimavarojaan erilaisten oppilaiden kesken. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaalle annetaan tukea hän oppimiseensa ensisijaisesti omassa opetusryhmässään ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin. Haug (2017) korostaa, että inklusiivisen koulutuksen saavutettavuus ja sijoittelu ovat saaneet liikaa huomiota, mikä on johtanut pedagogisen laadun kehittämisen laiminlyömiseen. Inklusiivisen koulutuksen toteuttamiseksi olisi tärkeää kehittää opetuksen pedagogisuutta inklusiivisissa luokissa sekä inklusiivista opettajuutta, mikä on tehtävä systemaattisesti. Jotta opettajat voivat vastata inklusiiviseen koulutukseen, täytyisi olla tietoinen siihen liittyvistä haasteista sekä kehittää tapoja niihin vastaamiseen (Haug, 2017). Hänen mukaansa on tärkeää olla tietoinen, että inklusiivisen koulujärjestelmän tavoittaminen vaatii sekä aikaa että vaivaa.

Opettajan työssä lähtökohdat tai painotukset voivat muodostua usein eri tavoin, joita muovaavat opettajan ajatukset oman työnsä luonteesta sekä merkityksestä (Alajoki, 2021, s. 53). Opettajalta vaaditaan kykyä ja taitoa sopeutua muutoksiin ja vaihtuviin koulujen toimintakulttuureihin toimintaympäristöjen muuttumisen myötä. Se vaatii myös taitoa ja halua kehittää itseään opettajana inklusiivisessa oppilaitoksessa (Blomberg, 2014, s. 57). Inklusiivisissa ympäristöissä tuloksellisesti

työskennelläkseen, opettajilla täytyy olla sen edellyttämät arvot ja asenteet, tiedot, taidot ja pätevyudet sekä ymmärrys (Bauer ym., 2009, s. 17). Inklusiivinen opettaminen on opettajille haaste ja vaatii heiltä tietynlaista ammattitaitoa (Sharma ym., 2011).

Opettajan työhön inklusiivisessa koulussa liittyy myös vahvasti käsitys omasta opettajaidentiteetistä sekä minäpystyvyydestä (Alajoki, 2021, s. 54). Kokemus minäpystyvyydestä on yhteydessä siihen, miten opettaja ajattelee suoriutuvansa tuen tarpeisen oppilaan opetuksesta omassa opetusryhmässään (Sharma ym., 2011). Mikäli opettajalla oli vahva minäpystyvyys, hän koki pystyvänsä opettamaan tehokkaasti myös tukea tarvitsevia oppilaita omassa opetusryhmässään (Sharma ym., 2011). Opettajalla oli myös yleensä paremmat strategiat tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen kuin sellaisilla opettajilla, joilla minäpystyvyyden tunteet olivat heikot (Sharma ym., 2011). Vahvemmillä minäpystyvyyden tunteilla oli myös yhteys inklusiivisuuteen (Saloviita, 2020).

Erityisopetuksen kulmakivenä Euroopassa toimii Unescon Salamancan julistus (1994), joka on julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöstä (Bauer ym., 2009, s. 13). Salamancan julistuksen periaatteisiin kuuluvat yhtäläiset mahdollisuudet oppia, yksilöllisten erojen kunnioittaminen ja laadukas, henkilökohtaisia vahvuuksia, heikkouksien sijasta korostava koulutus kaikille (Bauer ym., 2009, s. 13). Myös inklusion käsite on tullut tunnetuksi tästä samaisesta julistuksesta (Saloviita, 2012, s. 2). Inklusiolla on merkittävä osa tutkielmassani, koska sillä on suuri vaikutus opettajan työn luonteeseen.

Inklusio voidaan ymmärtää usein eri tavoin henkilöstä riippuen ja se onkin herättänyt paljon julkista keskustelua (Opetusalan ammattijärjestö [OAJ], 22.09.2022). Inklusiosta puhuttaessa tärkeimpinä asioina nousee esiin lasten sekä nuorten oikeudet (OAJ, 2022). Puhutaan niin oikeudesta kuulua ryhmään ja saada riittävästi tukea omassa lähikoulussa ja omassa luokassa, että oikeudesta saada opiskella pienessä ryhmässä, jossa on koko ajan käytössä tuki ja opettajan erityispedagogiset taidot (OAJ, 2022). OAJ:n artikkelin (2022) mukaan inklusiosta liikkuu paljon väärinkäsityksiä ja heidän mukaansa erityisluokkien lakkauttaminen ei kuulu inklusioon. Toisaalta nähdään, että erityisopetuksen ryhmät ovat inklusiivisen opetuksen vastaisia sekä vastoin monia kansainvälisiä sopimuksia syrjimättömyydestä ja yhdenvertaisuudesta (Yle, 16.9.2022). Ylen artikkelin (2022) mukaan inklusiota ei voi kritisoida sen toimimattomuudesta, mikäli inklusio ei tällä hetkellä Suomessa edes toteudu.

Keskityn tutkielmassani tutkimaan kirjallisuuskatsauksen pohjalta sitä, minkälaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa tuen tarpeisten oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen inklusiivisuutta kohti kulkevassa peruskoulussa. Pyrin myös löytämään vastauksia sille, mitä inklusiivinen opetus vaatii toteutuakseen. Tutkielmassani tulen myös käsittelemään niin Oulun yliopistossa kuin Lapin sekä Tampereen yliopistoissa opiskeltavaa luokanopettajakoulutusta ja koulutuksen kurssitarjontaa, sekä niiden sisältöjä erityispedagogisen osaamisen kannalta. Kurssien sisällöissä olen kiinnittänyt huomiota inklusioon, oppimisen ja koulunkäynnin tukeen sekä oppimisvaikeuksien tunnistamiseen.

Kandidaatin tutkielmassani pyrin saamaan vastaukset tutkimuskysymyksiini, joita ovat:

1. Mitä inklusio vaatii opettajalta sekä koululta?
2. Millaisia valmiuksia luokanopettajaopinnot tuottavat valmistuvalle opettajalle inklusion kohtaamiseen ja tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen?

## 2 Kirjallisuuskatsaus tutkimuksen menetelmänä

Kandidaatin tutkielmassani käytän menetelmänä kirjallisuuskatsausta. Tutkielmassani merkittävä tutkimusmenetelmä on myös opetussuunnitelmatutkimus. Kirjallisuuskatsaus voidaan määritellä tutkimustavaksi, jolla tutkitaan tutkijoiden alkuperäistutkimuksia (Vilka, 2023). Salmisen (2011, s. 1) mukaan kirjallisuuskatsauksessa tehdään ikään kuin ”tutkimusta tutkimuksesta”. Kirjallisuuskatsauksen avulla on tarkoitus tiivistää alkuperäistutkimusten olemassa oleva ja olennainen tieto aihepiirissä sekä tehdä keskeiset johtopäätökset ennalta asetettuun tutkimuskysymykseen (Vilka, 2023). Hänen mukaansa katsauksessa on tavoitteena kriittisesti tarkasteltu kokonaiskuva.

Opetussuunnitelmatutkimus on tieteenalarajat ylittävä yritys ymmärtää kasvatus- ja koulutustodellisuuden kokonaisuutta monimutkaisena keskusteluna (Hakala ym., 2017, s. 163). Heidän mukaansa opetussuunnitelmatutkimus voi informoida muun muassa opetussuunnitelmauudistuksia, opettajankoulutusta, opettajan työn arkea sekä opettajan ymmärrystä oman opetustyön periaatteista ja vaietuista sitoumuksista (s.163). Asettamalla joitakin tulokulmia ja näkemyksiä ensisijaisiksi ja jättämällä jotkut toisen huomiotta, se avaa yleisemmin niitä lähtökohtia, jotka tuottavat käsitystä hyvästä (opettajan)koulutuksesta ja kasvatuksesta (Autio ym., 2017, s. 10). Heidän mukaansa opetussuunnitelmatutkimus avaa uudenlaisia näkökulmia tarkastella rakenteellista kasvatusta, sen jatkuvuutta, muutosta sekä sen monimutkaisuutta. Opetussuunnitelmatutkimus, joka on älyllisesti laaja-alaista, teoriaa ja käytäntöä integroivaa, tarjoaa tuoreita tapoja tarkastella koulusta, kasvatusta ja subjektin muotoutumista kolmen toisiinsa kietoutuvan orientaation kautta, joita ovat opetussuunnitelmateoria, kasvatuksen ja koulutuksen historiallinen ulottuvuus sekä opetussuunnitelma-asiakirjoihin liittyvät kysymykset (s. 10).

Kentän tieteidenvälien ja teoreettinen suuntautuminen korostavat kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden tarkastelua rakennelmina, jotka ovat muotoutuneet niin kulttuurisesti kuin historiallisestikin (Sitomaniemi-San, 2017, s. 139). Hänen mukaansa opettajankoulutuksen välitön parantaminen tai kehittäminen eivät nouse ensisijaisesti tutkimuksen tavoitteeksi vaan pikemminkin moninaisten kulttuuristen kerrosten, joita opettajankoulutukseen liittyy, näkyväksi tekeminen, purkaminen ja haastaminenkin (s. 140). Opetussuunnitelmatutkimus näkyy tutkielmassani eri yliopistojen luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmia sekä niiden sisältöjä tarkastelemalla.

Kirjallisuuskatsauksessa yhdistyvät toimintana ennalta suunniteltu järjestelmällinen tutkimusten hakuprosessi, tutkimusten valikointi, löydettyjen tutkimusten kriittinen lukeminen ja arviointi,

muistiinpanojen tekeminen alkuperäistutkimuksista, tutkimusten analyysi eli tietojen vertailu sekä yhdistäminen uuden tiedon tuottamiseksi (Vilkka, 2023). Hänen mukaansa kirjallisuuskatsauksen tavoitteena voi olla esimerkiksi edellisten tutkimusten tietojen kuvaaminen aiheesta, sekä löytää sitä vasten tietoa aukkoja aiheen tutkimuksessa.

Tutkielmassani käytän narratiivista kirjallisuuskatsausta, tarkemmin kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Se on yksi yleisimmin käytetyistä kirjallisuuskatsauksen perustyypeistä, ja sitä voidaankin luonnehtia yleiskatsaukseksi ilman tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä (Salminen, 2011, s. 6). Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tutkimuksista etsitään vastausta siihen, mitä jostakin ilmiöstä tiedetään, mitkä ovat siihen liittyviä keskeisiä käsitteitä sekä mitkä ovat käsitteiden väliset suhteet (Vilkka, 2023). Ilmiön kuvaaminen voi kuitenkin olla laaja-alaista ja tarvittaessa pystytään luokittelemaan tutkittavan ilmiön ominaisuuksia (Salminen, 2011, s. 6). Hänen mukaansa tutkimuskysymykset voivat olla myös väljempää. Ajattelin kuvailevan katsauksen olevan paras tutkielmaani varten, sillä tiedonhaku sekä aineistojen valintakriteerit ovat vapaampia. Tutkielmaani liittyy paljon käsitteitä, jotka kietoutuvat yhteen toistensa kanssa sekä ovat tärkeässä osassa tutkielmani ymmärtämiseksi.

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus myös edistää tutkijan tietämystä aiheesta pikkuhiljaa, kun tutkimuksia ja muita kirjallisia aineistoja järjestetään ja analysoidaan siten, että tutkija oppii ymmärtämään aihetta ja sen osa-alueita (Vilkka, 2023). Koen, että tiedonhakuprosessi on todellakin laajentanut tietämystäni sekä antanut uusia näkemyksiä tutkielmani aiheeseen. Tutkielmaa tehdessä on tärkeää, että aineistoa voi kerätä myös siltä näkökulmalta, joka ei vastaa omaa näkemystä aiheeseen liittyen. Aiheestani onkin löytynyt lähteistöä suuntaan, jos toiseenkin, jopa melko provosoivaa, mielestäni opettajakuntaa tarpeettoman yleistävästi kritisoivaa aineistoa. Pysin suhtautumaan aineistoihin neutraalisti ja pohtimaan jokaisen kohdalla, olisiko niissä jotain, mitä voisin tutkielmassani hyödyntää.

Tiedonhaku oli laaja prosessi, mikä edellytti paljon pohtimista lähteiden ja sen suhteen, olisivatko ne relevantteja omaa tutkimustani varten. Inklusio on puhuttanut jo pitkään, joten osa lähteistöistä oli jo melko vanhaa. Koin tärkeäksi löytää tutkielmaani myös uudempia lähteitä tukemaan vanhempien lähteiden tietoa. Inklusioon liittyvää lähteistöä löytyi paljon useista eri näkökulmista varhaiskasvatuksesta ammatilliseen koulutukseen saakka. Pysin kuitenkin siihen, että lähteet liittyisivät inklusioon peruskoulun näkökulmasta. Olen etsinyt tietoa erilaisista tietokannoista, joita ovat esimerkiksi Google Scholar, Oula-Finna, Ebsco ja Ellibs.

Tiedon etsiminen osoittautui osittain hieman haastavaksi, sillä esimerkiksi toisen käden lähteissä alkuperäistä lähdettä oli ajoittain todella haastavaa löytää tai saada auki. Loppujen lopuksi jouduin



käyttämään todella vähän toisen käden lähteitä, mihin olen tyytyväinen. Yliopiston tunnuksilla pääsi yllättävän hyvin lähteisiin käsiksi, kunhan tunnuksia huomasi käyttää apuna.

### 3 Kolmiportainen tuki

Vuonna 2010 säädetty perusopetuslaki on muuttunut erityisopetuksen osalta, joka säätää tuen kolmiportaisuudesta (Takala, 2016) entisen kaksiosaisen opetuksen sijaan, johon kuului yleisopetus sekä erityisopetus (Takala ym., 2020). Opetuksen eriyttäminen nostettiin kaikkeen opetukseen kuuluvaksi ensisijaiseksi keinoksi vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin (Laine & Loukomies, 2023). Suomen kolmiportainen malli pohjautuu siis lainsäädäntöön sekä varhaiseen, lähikoulussa tarjottavaan tukeen ja opetuksen eriyttämiseen (Alajoki, 2021, s. 36). Uusi perusopetuslaki mahdollistaa näin entistä paremmin tukitoimien saamisen tavallisessa opetuksessa ja samalla vähentää erityisluokkaopetusta (Naukkari, 2012, s. 428). Eriyttäminen määrittellään kaiken opetuksen pedagogiseksi lähtökohdaksi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Laine & Loukomies, 2023).

Kolmiportaisella tuella tarkoitetaan yleistä, tehostettua sekä erityistä tukea. Kolmiportaisen tuen avulla pyritään kohti yhä laadukkaampaa ja oppilaslähtöisempää perusopetusta ja lisäämään eri alojen yhteistyötä oppilaan parhaaksi (Takala, 2016). Tavoitteena on, että koulun toimintakulttuuri suosisi opettajien keskinäistä sekä koulun ja kodin välistä että moniammatillista ja monialaista yhteistyötä (Naukkari, 2012, s. 428). Hänen mukaansa kolmiportaisen tuen tarkoitus on lisätä opetusjärjestelyjen joustavuutta, tavoitteenaan että käytössä olisi uusia, joustavia ja monipuolisia pedagogisia ratkaisuja (s. 428).

Yleistä tukea sekä pääosin myös tehostettua tukea annetaan yleisopetuksen yhteydessä (Takala, 2016). Erityistä tukea voidaan antaa oppilaalle yleisopetuksessa, mutta sitä on myös mahdollista saada erityisluokalla tai -koulussa (Takala, 2016). Kun tukitoimia toteutetaan yleisopetuksen yhteydessä, tarkoittaa se hyvin usein sitä, että tukitoimia toteuttaa luokan- tai aineenopettaja. Kaikilla tuen portaita tukikeinoina ovat eriyttäminen, oppilaanohjaus, oppilashuollon tuki, tukiopeus, osaaikainen erityisopetus, apuvälineet ja avustajapalvelut (Naukkari, 2012, s. 428).

#### 3.1. Yleinen tuki

Yleinen tuki tarkoittaa, että oppilaalle tarjotaan tukea välittömästi sen tarpeen ilmetessä (Kydén & Mäki-Havulinna, 2020). Opettajan havaitessa oppilaalla pulmia oppimisessa, tulisi opettajan tietoisesti lähteä kehittämään opetusta varhaisen puuttumisen mallin mukaisesti (Takala, 2016, s. 22).

Hänen mukaansa riittävän ajoissa oppimisen pulmaan puuttumisella vältetään sen kasvaminen hallitsemattoman suureksi (s. 22). Tuen tarve voi ilmetä esimerkiksi arvosanojen laskemisena tai poissaoloista johtuvana jälkeen jäämisessä opiskelujen suhteen (Kydén & Mäki-Havulinna, 2020).

Yleisen tuen aloittaminen ei vaadi erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä (Kydén & Mäki-Havulinna, 2020). Heidän mukaansa yleinen tuki voi olla esimerkiksi tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta tai ohjausta. Oppilaan kannalta on tärkeää, että opetusta eriytetään ja tarvittaessa hänelle voidaan laatia oppimissuunnitelma (Takala, 2016, s. 22). Oppimissuunnitelma sisältää soveltuvin osin samoja osa-alueita, kuin oppimissuunnitelma, joka laaditaan tehostettua tukea varten (Opetushallitus [OPH], 2014, s. 63). Yleisen tuen voidaan nähdä korostavan luokanopettajan roolia opetuksen eriyttäjänä (Jahnukainen ym., 2012).

### 3.2. Tehostettu tuki

Mikäli yleinen tuki ei riitä, oppilas siirretään tehostettuun tukeen, joka on säännöllisempää ja tehostetumpaa tukea (Kydén & Mäki-Havulinna, 2020). Heidän mukaansa tehostetussa tuessa oppilaalle laaditaan pedagoginen arvio ja tehostetun tuen oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelmaa käytetään myös seuraamaan tehostettua tukea. Se sisältää tavoitteet lapsen kasvulle ja kehitykselle sekä arvion hänen vahvuuksistaan ja mahdollisista riskitekijöistä (Takala, 2016, s. 23). Takalan mukaan opetusjärjestelyt ovat joustavia ja ne koostuvat monimuotoisesta eriyttämisestä, osa-aikaisesta erityisopetuksesta sekä tuki-, tiimi- ja yhteisopetuksesta (s. 23). Tehostettu tuki tulee suunnitella kokonaisuutena ja sitä järjestetään oppilaalle niin kauan, kuin hän sitä tarvitsee (OPH, 2014, s. 63). Opetushallituksen mukaan tehostetun tuen tulee olla niin laadultaan kuin määrältäänkin oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaista (s. 63).

Oppilaalle voidaan laatia joissakin oppiaineissa painoalueopetus, jos kyseisen oppiaineen opiskelu on oppilaalle hyvin kuormittavaa, ja saavuttaa yleisen opetussuunnitelman tavoitteet niukasti (Kydén & Mäki-Havulinna, 2020). He painottavat, että painoalueopetus ei tarkoita oppiaineen yksilöllistämistä, vaan painoalueet muodostetaan vuosiluokan opetussuunnitelman mukaisista keskeisistä sisällöistä. Tehostettua tukea annetaan muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin (OPH, 2014, s. 63).

### 3.3. Erityinen tuki

Oppilaalle voidaan laatia oppiaineessa yksilöllistetty oppimäärä, mikäli hän ei saavuta perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita edes arvosanalla viisi (Kydén & Mäki-Havulinna, 2020). Oppilas siirtyy erityiseen tukeen, jonka myötä hänelle laaditaan HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Siinä määritellään käytännössä yksilöllistämisen tavoitteet ja sisällöt sekä arviointi (Kydén & Mäki-Havulinna, 2020). Erityisen tuen on oltava kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista, jotta oppilas pystyy saattamaan oppivelvollisuutensa maaliin ja saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen (OPH, 2014, s. 65).

Myös muista syistä kuin yksilöllistämisen takia erityiseen tukeen siirtäminen on mahdollista. Syitä voivat olla esimerkiksi sosioemotionaaliset haasteet tai lääketieteelliset syyt (Kydén & Mäki-Havulinna, 2020). Heidän mukaansa oppilaalle laaditaan pedagoginen selvitys sen jälkeen, kun yhden tai useamman oppiaineen oppimäärän yksilöllistämiseen tai muuhun erityisen tuen tarpeeseen on päädytty yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa. Pedagogisen selvityksen yhteydessä oppilas saa erityisen tuen päätöksen, jonka jälkeen HOJKS laaditaan (Kydén & Mäki-Havulinna, 2020).

Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta sekä kaikesta muusta oppilaan tarvitsemasta, perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta (OPH, 2014, s. 65). Erityistä voidaan järjestää joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Opetushallituksen mukaan pidennetyllä oppivelvollisuudella tarkoitetaan oppivelvollisuuden alkamista vuotta perusopetuslaissa säädettyä aikaisemmin. Perusopetuksen oppimäärän ollessa suoritettu tai kun pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevan oppilaan oppivelvollisuuden alkamisesta on 11 vuotta, oppivelvollisuus päättyy. Yleensä pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat lapset, jotka ovat vaikeasti vammaisia tai sairastavat vaikeaa sairautta. Päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta tehdään näin ollen pääsääntöisesti ennen oppivelvollisuuden alkamista (s. 70)

Erityisen tuen piirissä oleva oppilas opiskelee joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Mikäli opiskelu tapahtuu oppiaineittain, opiskelee oppilas tällöin eri oppiaineissa joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti (OPH, 2014, s. 66). Opetushallituksen mukaan oppilaalle, jolle on tehty erityisen tuen päätös, annetaan erityisopetusta hänelle laaditun HOJKS:n (henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman) mukaisesti. Erityisopetukseen sisältyy pedagogisia ratkaisuja, jotka voivat liittyä esimerkiksi opetukseen ja työtapoihin tai valittaviin materiaaleihin ja välineisiin. Pedagogisilla ratkaisuilla pyritään ensisijaisesti turvaamaan oppilaan oppiminen (s. 66).

Kaikki perusopetuksen tukimuodot täysiaikaisesta yleisopetuksen ryhmässä opiskelusta erityiskouluvaihtoehtoon on käytössä erityisen tuen järjestämiseksi (Jahnukainen ym., 2012).

## 4 Integraatiosta inklusioon

Kansakoulu, kansalaiskoulu ja keskikoulu yhdistyivät peruskouluksi, kun laki koulujärjestelmän perusteista hyväksyttiin eduskunnassa vuonna 1968 (Eduskunta, n.d.). Peruskoulu-uudistuksessa haluttiin varmistaa jokaiselle suomalaiselle peruskouluikäiselle lapselle koulutusta, riippumatta siitä, oliko lapsi kaupungista tai maalta tai minkälainen sosioekonominen asema lapsen perheellä oli (Uusikylä, 2005, s. 13). Peruskoulua suunniteltaessa erityisopetus ei ollut kovinkaan keskeisessä asemassa vaan keskeinen ajatus yhtenäiskoulusta, joka sisälsi myös erityisopetuksen, oli tapana unohtua (Tuunainen, 2005, s. 248).

Vuosina 1970 ja 1971 julkaistiin kaksi mietintöä erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan toimesta, joka oli nimetty peruskouluun siirryttäessä nimenomaan erityisopetusta varten (Kivirauma, 2012, s. 353). Siihen asti kyseessä oli mittavin ponnistus oppivelvollisuuskoulun erityisopetuksen järjestämiseksi ja on edelleen viimeisin erityisopetusta koskenut komiteatason suunnitelma (Jahnukainen ym., 2012). Erityisopetus oli kytketty uuteen koulujärjestelmään suunnitellusti yhtenä kokonaisuutena, ja siitä oli tullut osa valtakunnallista koulutuspolitiikkaa (Kivirauma, 2012, s. 353).

Erityisopetuksen järjestäminen on ollut jo useiden vuosikymmenten ajan kiistelty aihe. Voisi jopa melkein sanoa, että koko erityisopetuksen järjestämisen ajan. Peruskoulun myötä osa-aikainen erityisopetus lisääntyi, mikä jakoi ihmiset kahteen ryhmään, jonka toisella puolella olivat perinteisen koulu- ja luokkamuotoisen erityisopetuksen suosijat ja toisella osa-aikaista erityisopetusta suosivat ryhmät (Kivirauma, 2012, s. 354). Hänen mukaansa nykyään kiistaa aiheuttaa inklusio, jonka kannattajat vetoavat jokaisen lapsen ihmisoikeuksiin, oikeuteen käydä koulua yhdessä oman ikäluokkansa kanssa. Toisella puolella kannatusta saavat erityiskoulut ja -luokat, kannattajien vedotessa jokaisen lapsen oikeuteen saada hänen oppimisedellytyksiinsä sopivaa opetusta (s. 354).

### 4.1 Integraatio

1970-luvulta saakka erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensovittamisesta on Pohjoismaissa käytetty nimitystä integraatio (Moberg & Savolainen, 2015). Integraatiolla tarkoitetaan tavallisesti sitä, että oppilas opiskelee pääasiassa erityisluokalla, pienessä erityisryhmässä, mutta osallistuu joillakin tietyillä tunneilla tavallisen luokan opetukseen (Takala, 2016, s. 15). Mikäli se katsotaan parhaaksi ratkaisuksi, hänen mukaansa on myös mahdollista, että oppilas, jolla on erityisen tuen

päätös yhdessä tai useammassa aineessa, voidaan integroida kokonaan yleisopetuksen ryhmään. Oppilaan opetus voidaan toteuttaa yleisopetuksessa erilaisten tukitoimien avulla (Takala, 2016, s. 15).

Integraation saavuttamiseksi vaaditaan, että kaikki oppilaan tarvitsemat tukipalvelut tuodaan hänen saatavakseen normaaliin opetusryhmään (Moberg & Savolainen, 2015). Heidän mukaansa pelkkä oppilaan fyysinen läsnäolo normaalissa opetusryhmässä ei edusta integraation todellista olemusta. Integraatiolla voidaan ajatella olevan useita ulottuvuuksia, jotka pyritään kietomaan yhteen ihanteellisen integraation saavuttamiseksi. Mobergin (1996) mukaan fyysiseen integraatioon päästään, kun kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä, joka taas luo yhteistyötä ja yhteistoimintaa, jonka voidaan ajatella olevan toiminnallista integraatiota (Klaavu, 1999, s. 93). Hänen mukaansa toiminnallinen integraatio edesauttaa kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden muodostumista, jota kutsutaan psykologiseksi ja sosiaalisiksi integraatioksi (s. 93).

Integraatioajattelun ytimenä pidetään sitä pyrkimystä siihen, että koulu pystyy ottamaan jokaisen oppilaan yksilölliset, kasvatukselliset ja opetukselliset tarpeet ja edellytykset huomioon (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 67). Heidän mukaansa tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, jonka käytännöt ja toimenpiteet palvelevat hyvin kaikkia oppilaita (s. 67).

## 4.2 Inklusio

Alun perin inklusion käsite tuli tunnetuksi Unescon Salamancan julistuksesta vuonna 1994 (Saloviita, 2012, s. 2). YK:n ja Unescon vammaispoliittisten ohjelmien näkemysten mukaan yhteiskunnan tuli olla avoin kaikille vammaisille henkilöille vamman asteesta riippumatta (s. 2). Salamancan sopimuksen allekirjoitti 92 maan hallituksen edustajaa sekä 25 kansainvälistä järjestöä (Takala ym., 2020). Inklusio -termin sisältö alkoi muuttua, kun käsitteestä tuli Unescon politiikkaa yleisesti kuvaava termi (Saloviita, 2012, s. 2). Hänen mukaansa termin käyttö on laajentunut erityiskasvatuksen puolelle viittamaan eri ryhmien oikeuteen päästä kouluun tai kuulua yhteiskuntaan täysivaltaisena jäsenenä (s. 2–3). Terminä inklusio käsitetään kuitenkin monin eri tavoin ja sen toteutukset voivat vaihdella (Takala ym., 2020).

Inklusiota voidaan pitää myös filosofiana sekä toimintatapana, joka vastustaa syrjintää periaatteiden sekä käytännön tasolla (Väyrynen, 2001, s. 15). Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö eli Unesco korostaa inklusion periaatetta, jonka mukaan jokaisella lapsella tulisi

olla mahdollisuus käydä ”tavallista” koulua, riippumatta fyysisestä, älyllisestä, emotionaalisesta, sosiaalisesta, kielellisestä asemasta tai muita seikkoja katsomatta (Unesco, 1999).

Inklusiolla tarkoitetaan siis sitä, että jokaiselle lapselle sekä nuorelle, jolla on erityisiä tarpeita koulunkäyntiin liittyen, tulisi tarjota mahdollisuus koulunkäyntiin niin sanotun tavallisen koulujärjestelmän piirissä (Laine & Loukomies, 2023). Heidän mukaansa toisin sanoen jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus käydä koulua tavallisissa kouluissa ja tavallisissa luokissa. Kapeasti määriteltynä inklusiossa on kyse erityisopetuksen oppilaiden ja muiden oppilaiden välisen raja-aidan madaltamisesta, jossa keskeistä on, että lapset, jotka ovat erityisen tuen tarpeessa, voisivat käydä koulua tavallisessa luokassa lähikoulussaan, ja koulussa opetus mukautuisi heidän tuen tarpeeseensa (Laine & Loukomies, 2023). Pohjimmiltaan inklusio on opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelua ja muokkaamista paikallisiin olosuhteisiin mielekkäiksi sekä niin, että opetus olisi joustavaa, ottaen huomioon kaikki oppilaat kohdellen heitä tasapuolisesti ja kunnioituksella (Väyrynen, 2001, s. 18). Inklusiivinen opetus voidaan määritellä myös hyvänä opetuksena, joka sopii kaikille oppilaille (Alajoki, 2021, s. 57–58). Inklusion periaatteena on, että jokainen oppilas saisi riittävän ja oikea-aikaisen tuen niin oppimiselle kuin muulle kasvulleen (Alila ym., 2022). Hän korostaa, että inklusion toteutuminen edellyttääkin riittävät resurssit. Se edellyttää myös suunnittelua, yhteistyötä, opettajan roolin monipuolistumista, opettajankoulutuksen kehittämistä, erityispedagogisen tietotaidon lisäämistä ja ennen kaikkea myönteistä suhtautumista niin päättäjiltä kuin koululta ja opettajilta (Murto, 1999).

#### 4.3 Lähikouluperiaate

Integraatioon ja inklusioon liittyy vahvasti lähikouluperiaate, jonka mukaan oppilaan tulisi voida käydä lähikouluun, eli sitä koulua, jonka oppilaaksi hän kuuluu asuinpaikkansa perusteella (Blomberg, 2008, s. 215). Lähikoulun merkitys korostuu aiempaa enemmän kaikkien oppilainen opetuksen järjestämispaikkana (Vainikainen ym., 2015, s. 124). Heidän mukaansa lähikouluperiaate pitää sisällään ajatuksen siitä, että jokaisen oppilaan tulisi saada tarvitsemansa koulunkäynnin ja oppimisen tuki omassa koulussaan (s. 124). Jotta lähikouluperiaate voisi toimia, ajatellaan sen perusedellytyksien olevan oppimisen tuen järjestelemän riittävä resursointi ja toimintakyky sekä varhaisen havaitsemisen ja puuttumisen toimintamallien olemassaolo (s. 108). Lähikouluperiaatteen ajatellaan jakavan oppilaat tasaisesti kouluihin, jonka myötä palvelujen hajauttaminen lähikouluihin johtaa siihen, että jokaiseen kouluun tulee suurin piirtein saman verran erityisopetukseen siirrettyjä



tai otettuja oppilaita (Blomberg, 2008, s. 215). Lukuina se tarkoittaisi sitä, että jokaiseen opetusryhmään sijoitettaisiin keskimäärin 0–2 erityisopetukseen siirrettyä tai otettua oppilasta (Blomberg, 2008, s. 215).

Lähikouluperiaatteen perimmäisenä ajatuksena on, että lähikoulussa opiskelu tukee lapsen sekä hänen ympäristönsä vuorovaikutusta esimerkiksi ystävyys-suhteiden kehittymisen muodossa, sillä lapsi viettää tällöin niin koulu- kuin vapaa-aikansakin samassa ympäristössä (Blomberg, 2008, s. 215). Hänen mukaansa lapsi on luontevammin osa ympäristöään, kun hän saa tutustua naapurustonsa lapsiin ja kuulua luonnollisen ympäristönsä kaveripiiriin. Hyvin toteutetun lähikouluperiaatteen uskotaan mahdollistavan entistä paremmin kouluyhteisön osallistavan toiminnan, sillä opetusryhmää kohti ei ole liian monta erityisoppilaiksi luokiteltuja oppilaita henkilökunnan voimavaroihin nähden (Blomberg, 2008, s. 215 [Opetushallitus]). Lähikouluperiaate on keskeinen osa inklusiota, mutta toteutettuna ilman tarvittavia resursseja se ei ole inklusiota yksittäisen oppilaan ja yhteisönhyvinvoinnin näkökulmasta (Laine & Loukomies, 2023). Blombergin (2008) tutkimusten mukaan kaikki lähikoulun oppilaat eivät pystyneet opiskelemaan yleisopetuksen ryhmässä, hyvistä pyrkimyksistä huolimatta. Hän kertoo, että näistä tutkimuksista selvinneistä syistä johtuen kouluihin on jouduttu perustamaan monimuoto- tai pienluokkia (s. 126).

## 5 Inklusion haasteet

Inklusio koetaan osaltaan haasteelliseksi toteuttaa, minkä takia se on saanut osakseen paljon kyseenalaista ja negatiivista suhtautumista opettajilta. Vaikka opettajat suhtautuvat inklusioon toisaalta positiivisesti, heitä huolestuttaa erityisoppilaiden sijoittelu opetusryhmiin suhteellisen paljon (Blomberg, 2008, s. 176). Rinkisen ja Lindbergin (2014) mukaan inklusiomyönteisyyttä tulisi kuitenkin lisätä entisestään (s. 20). Bauer ym. (2009, s. 16) esittävät, että myönteistä asennetta inklusiota kohtaan voitaisiin edistää tehokkaasti esimerkiksi varmistamalla, että jokaisella opettajalla tarvittava koulutus ja että he tuntevat kykenevänsä ottamaan vastuun kaikista oppijoista sekä heidän yksilöllisistä tarpeistaan. Koulutus nousee useassa tutkimuksessa tärkeäksi inklusiota edistäväksi asiaksi, joka tällä hetkellä kuitenkin koetaan osittain puutteellisenä. Haasteellinen opettajan työ kuitenkin tuntuu edellyttävän, että tutkintotastausta riippumatta peruskoulun opettajalla tulisi olla riittävät eväät niin kasvatuspsykologiassa, erityiskasvatuksessa kuin sosiaalialan opinnoissa (Blomberg, 2014, s. 60).

Inklusion tekee haastavaksi myös se, että esimerkiksi virallisissa asiakirjoissa inklusiosta ei niinkään puhuta. Esimerkiksi oppivelvollisuuteen liittyvissä laissa ei puhuta inklusiosta ollenkaan (Takala ym., 2020). Heidän mukaansa perusopetuksen kenties merkittävimmissä asiakirjassa ”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014)” inklusio mainitaan ainoastaan yhden kerran. Inklusiota ei kuitenkaan avata tai tulkita millään tavalla maininnan yhteydessä, jolloin opetuksen järjestäjän päätettäväksi jää esimerkiksi se, miten ja missä oppimisen ja koulunkäynnin tuki tarjotaan sekä se, miten inklusioperiaatetta toteutetaan. Koska inklusiivinen kasvatus voidaan tulkita eri tavoin, kunnilla on paljon päätäntävaltaa sen toteuttamiseen, mistä voi heidän mukaansa seurata lapsia ja nuoria eriarvoistavia rakenteita ja opetusjärjestelyjä, mutta toisaalta myös tasa-arvoistavia mahdollisuuksia (Takala ym., 2020). Jotta inklusio olisi helpommin ymmärrettävissä, tulisi sitä avata sekä ottaa suunnitelmallisesti osaksi jokaisen opettajan työtä koko koulun tasolla (Alajoki, 2021, s. 130).

Useiden tutkimusten perusteella resurssien puute nähdään suurena syynä siihen, miksi ajatellaan, että inklusio ei voisi onnistua. Puutteelliset resurssit saivat Alajoen (2021, s. 135) tutkimuksen mukaan opettajat epäilemään inklusion toimivuutta. Inklusion onnistumiselle täytyisikin luoda riittävät edellytykset (Blomberg, 2008, s. 176). Mobergin (2001, s. 92) toteuttaman tutkimuksen mukaan luokanopettajat ovat sitä mieltä, että nykyinen koulu nykyisessä muodossaan ja käytössä olevilla resursseillaan ei kykenisi huolehtimaan kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta. Kriittisyys omaa

ammattitaitoa kohtaan voidaan nähdä sekä kielteisenä asenteena inklusiota kohtaan, että korkeana työmoraalina (Moberg & Savolainen, 2015). Inklusion toteuttamiseen liittyvät puutteellisesti toteutetut muutokset esimerkiksi heikosti resursoituiden opetusryhmät tai tukea tarvitsevien oppilaiden ohjauksen puuttuminen ovat ilmiöitä, jotka vaativat keskustelemaan inklusiosta, sen tavoitteista ja edellytyksistä (Alajoki, 2021, s. 45)

Heikosti resursoituissa opetusryhmissä epäjärjestyksen voidaan nähdä lisääntyvän, mikäli oppimistilanteet ovat perinteisten toimintamallien mukaisia, yhden opettajan ohjatessa koko ryhmää. Levottomuus ja epäjärjestys luokassa lisääntyvät, mikäli oppilaat joutuvat odottamaan ohjausta liian pitkään (Alajoki, 2021, s. 47). Hänen mukaansa lisääntyvä epäjärjestys voi näyttäytyä opettajalle ajan puutteena sekä kokemuksena siitä, että hän ei ennätä ohjaamaan kaikkia oppilaita riittävästi. Opettajat ovat ilmaisseet oppilaiden haastavaksi koetun käyttäytymisen olevan yksi vaikeimmista inklusion osa-alueista, jonka osalta opettajat kokivat olevansa myös heikoimmillaan (Gagnon ym., 2023, s. 33). He ehdottavatkin, että käyttäytymistä voitaisiin käsitellä opettajien perustutkintokoulutuksen aikana tai tarjoamalla siihen lisätukea ja täydennyskoulutusta (s. 33).

Erityisoppilaiden sijoittaminen tavalliseen opetusryhmään saattaa kuormittaa opettajia, mikäli luokkatyö on puutteellisesti resursoitua (Saloviita, 2020). Opettajaopiskelijoille suunnatussa tutkimuksessa myös opiskelijat ottavat kantaa muun muassa opettajien jaksamiseen inklusion myötä (Takala ym., 2022). Tutkimuksessa opiskelijat kertovat, että inklusiosta kärsii aina joku; se voi olla opettaja, jolla on liikaa työtaakkaa oppilaiden vaihtelevien tarpeiden vuoksi, erityisoppilaat, jotka ovat oikeutettuja tarvitsemaansa tukeen, mutta eivät saa sitä tai niin sanotut ”tavalliset” oppilaat, jotka jäävät ikään kuin erityisoppilaiden varjoon, kun kyse on opettajan huomiosta ja ohjauksesta. Mäkisen (2013) toteuttamassa tutkimuksessa tutkitaan opettajaopiskelijoiden sekä kokeneempien opettajien kokemuksia inklusiivisessa koulussa opettamisesta sekä siitä, miten työssä jaksaminen on yhteydessä inklusioon. Riippumatta siitä, oliko vastaaja opiskelija vai opettaja, kokemukset olivat verrattaen samankaltaisia. Mäkisen tutkimuksen mukaan inklusion sisällyttäminen jokapäiväiseen opetukseen koetaan useiden opettajien mielestä haasteena sekä huolen, ja jopa pelon aiheuttajana. Alajoen (2021, s. 139) tutkimuksessa käy ilmi, että opettajat kokevat työnsä olevan murroksessa ja paikoittain työ koetaan selviytymisenä ja riittämättömyyden tunteet työssä ovat yleisiä.

Kuten useassa tutkimuksessa on käynyt ilmi, koetaan, että inklusiota ei voida toteuttaa ilman tarvittavia resursseja. Vähäiset resurssit kuormittavat opettajaa ja oppilaat eivät välttämättä saa tarvitsemaansa tukea ja opetusta siirryttyään opiskelemaan tavalliselle yleisopetuksen luokalle. Vaikka opettajat pystyvät kuvaamaan monimuotoisia tapoja opettaa sekä oppia, koetaan inklusion

silti hankaloittavan opetusta (Mäkinen, 2013, s. 55). Opettajaopiskelijat kokevat, että isossa luokassa on haastavaa tarjota jokaiselle oppilaalle tarvittavaa tukea ja kunnollista opetusta (Takala ym., 2022). Ryhmien olosuhteet pysyisivät koko ryhmän toiminnan kannalta otollisena, mikäli ryhmiä tuettaisiin tarvittavalla määrällä lisäenergiaa, kun ryhmään siirretään opiskelemaan oppilas pienryhmästä (Alajoki, 2021, s. 48). Hänen mukaansa lisäenergialla voidaan tarkoittaa opettajien tai ohjaajien määrää luokassa. Hän kertoo myös oppilaiden kokeneen yleisopetuksen luokassa opiskelun toimivaksi silloin, kun opettajalla oli luokassa työpari, jolloin opetuksen eriyttäminen oli sujuvaa (s. 126).

Resurssien lisäksi inklusion yhteydessä tulisi kiinnittää huomiota myös opetusryhmien sisäisiin tekijöihin, kuten esimerkiksi muiden erityistä tukea tarvitsevien lasten määrään ryhmässä, ryhmäkokoihin sekä -rakenteisiin ja tuen tarpeen luonteeseen (Blomberg, 2008, s. 177).

## 6 Luokanopettajakoulutus Suomen yliopistoissa

Jotta varmistamme, että opetussuunnitelma voisi toteutua parhaalla mahdollisella tavalla, koulutetaan opettajia tehtävänsä (Jyrhämä ym., 2016). Heidän mukaansa koulutus pyritään suunnittelemaan riittävän yleiseksi, jotta se voisi palvella mahdollisimman hyvin koko opettajan uran ajan. Koska maailma, opetusmenetelmät, kasvatustodellisuus ja jopa oppilaat muuttuvat, on opettajien omaksuttava vaativassa työssään uudenlaisia ajatusmalleja sekä toimintatapoja ohjata oppilaita (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Koulutuksen pyrkimyksenä on antaa opettajille eväät kohdata muutoksia ja toimia uusissa olosuhteissa ammattitaitoisesti (Jyrhämä ym., 2016). Jotta opettajankoulutus pystyy vastaamaan muutoksiin, täytyy myös koulutusta ja opettajuutta kehittää jatkuvasti systemaattisella otteella (Pihlaja & Silvennoinen, 2020).

Luokanopettajan koulutus koostuu kolmesta vuodesta kandidaatin tutkintoa sekä kahdesta vuodesta maisterin tutkintoa. Kandidaatin tutkinnon laajuus on tavallisesti 180 opintopistettä ja maisterin tutkinnon laajuus on 120 opintopistettä. Tässä kappaleessa tarkastelen luokanopettajakoulutusta Oulun yliopistossa, Lapin yliopistossa sekä Tampereen yliopistossa ja koulutukseen sisältyviä opintoja ikään kuin erityispedagogisesta näkökulmasta, kiinnittäen huomiota työhömmö olennaisesti liittyviin tukitoimiin sekä inklusioon ja kuinka niitä on sisällytetty opintoihimme. Lapin sekä Tampereen yliopistot ovat valikoituneet tutkielmaani sattumanvaraisesti. Oulun yliopiston valitsin luonnollisesti siitä syystä, että omat opintoni sijoittuvat sinne. Tutustun eri kaupunkien opintotarjontaan ja niiden sisältöihin yliopistojen opinto-oppaista. Henkilökohtaista kokemusta opinnoista minulla on ainoastaan Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksesta. En huomioi tutkielmassani yliopistojen sivuainetarjontaa, sillä ne ovat jokaisen opiskelijan henkilökohtaisesti päätettävänä, ja luonnollisesti aineesta riippuen sisällöt ovat hyvin erilaisia.

### 6.1 Oulun yliopisto

Oulun yliopiston luokanopettajakoulutukseen sisältyvien kurssien kohdalla tarkastelen niitä omien opintojeni aloitusvuoden 2021 näkökulmasta. Osaan näin tarkastella kurssien sisältöjä myös omasta näkökulmastani. Kandidaatin tutkintoon sisältyviä kursseja tutkiessa ilmenee, että ainoastaan kolmen kurssin sisällöissä mainitaan jotain tuen tarpeista, eriyttämisestä tai yksilöllisestä oppimisesta. Näitä kursseja ovat matematiikka, esi- ja alkuopetus sekä erityiskasvatus perusopetuksessa. Matematiikan kurssin sisällöissä mainitaan yksilöllinen matematiikan oppiminen, mikä on todella merkittävää

ymmärtää tulevana opettajana, varsinkin oppiaineen luonteen vuoksi. Oppiminen itsessään on hyvin yksilöllistä, riippumatta oppiaineesta. ”Esi- ja alkuopetus” -kurssin sisällöissä mainitaan eheyttäminen, laaja-alainen oppiminen ja eriyttäminen esi- ja alkuopetuksessa. Kurssilla tärkeänä sisältönä oli esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen eriyttäminen ja keinot, millä tavalla sitä voi toteuttaa. ”Erityiskasvatus perusopetuksessa” -kurssin sisältönä on inklusiivista opetusta ja kasvatusta ohjaavat arvot, periaatteet sekä keskeiset käytänteet, inklusion ja erityiskasvatuksen keskeiset käsitteet ja yleisen, tehostetun, erityisen tuen tarpeeseen vastaaminen; oppimisen haasteiden tunnistaminen ja pedagogiset keinot.

Maisterin tutkintoon sisältyvien kurssien kirjatuissa sisällöissä ainoastaan ”Yhteistyö ja ammatilliset vuorovaikutustaidot” -kurssin yhteydessä mainitaan sana inklusio. Kurssi sisältyy vaihtoehtoiseen opintojaksoon, joten kaikki opiskelijat eivät välttämättä kyseistä kurssia opiskele. Kursseja tutkiessa selviää, että erityispedagoginen osaaminen pohjautuu opetussuunnitelman sisältöjen perusteella yhteen erityispedagogiikan kurssiin sekä kahteen tai kolmeen muuhun kurssiin, joissa jollakin tapaa sivutaan tukitoimia, eriyttämistä tai inklusiota kirjattujen sisältöjen perusteella.

## 6.2 Lapin yliopisto

Lapin yliopiston luokanopettajaopintoihin sisältyviä kursseja tutkiessani huomasin, että inklusio ja oppimisen tukemiseen liittyvät sisällöt ovat yllättävänkin suuressa osassa opetussuunnitelmassa, mikäli vertauskohtena käyttää Oulun yliopistossa opiskeltavaa luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa. Tutkin sisältöjä vuonna 2023 aloittaneiden opiskelijoiden opinto-oppaasta, mikä eroaa muutamalla vuodella Oulun yliopiston opetussuunnitelmasta. Sillä saattaa myös olla merkitystä sisältöjen suhteen mahdollisten muutosten vuoksi, joita muutaman vuoden aikana on voitu opetussuunnitelmaan tehdä näiden aiheiden tiimoilta. Lapin yliopistossa suoritettaviin opintoihin kandidaatin tutkinnon osalta kuuluu ”Johdatus erityispedagogiikkaan” -kurssi, jonka sisältöihin kuuluu muun muassa oppimisen ja koulunkäynnin tuki, pedagogisen tuen portaat, oikea-aikainen ja välittävä puuttuminen sekä monialainen yhteistyö ja konsultaatio tukimuotona.

Maisterivaiheen opintoihin Lapin yliopistossa kuuluu kolme kurssia, jossa sisällöiltään keskitytään inklusioon tai oppimisen moninaisuuteen. ”Inklusiivinen globaalikasvatus” -kurssin sisältöihin kuuluu muun muassa inklusiiviset pedagogiset käytännöt ja inklusiivinen koulukulttuuri sekä varhainen vaikuttaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Kurssi keskittyy muuten sisällöiltään

suurelta osin saamelaiseen kulttuuriin. Kaksi seuraavaa kurssia kuuluvat vapaavalintaisiin opintoihin, joista jokainen opiskelija valitsee yhden. ”Oppimisen moninaisuus” -kurssin sisältöihin kuuluu kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen kehittyminen, monenlaiset oppijat lahjakkaista kehitysvammaisiin, oppimisvalmiuksien ja -vaikeuksien lähestymistapoja ja taustoja, oppimisen haasteiden tunnistaminen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen. ”Inklusion ulottuvuudet” sisältöihin kuuluu taas moninaisuus sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvana ilmiönä; kouluyhteisön, opettajien ja johtajien roolit ja mahdollisuudet inklusiivisen koulun rakentajina; osallisuus, toimijuus, voimaantumisen; oppijoiden moninaisuuden huomioon ottaminen opetuksessa.

Lapin yliopistossa suoritettaviin opintoihin on sisällytetty todella tärkeitä sisältöjä opiskeltaviin kursseihin, keskittyen nimenomaan inklusiivisuuteen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen. Toisaalta vapaavalintaisina valittavat opinnot ovat molemmat sisällöltään todella merkittäviä muuttuvaa koulumaailmaa silmällä pitäen. Kumpaan siis keskittyä enemmän, oppimisen ja koulunkäynnin tukeen ja oppimisen haasteiden tunnistamiseen vaiko inklusiiviseen kouluun, jossa suuressa osassa tulevat olemaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä oppimisen haasteet? Toisaalta kurssien sisältöjen toteutumista juuri sellaisina kuin ne on kirjattu, ei voi varmaksi sanoa.

### 6.3 Tampereen yliopisto

Myös Tampereen yliopiston kohdalla tarkastelin 2023 vuoden opetussuunnitelmaa. Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen kandidaatin tutkintoon sisältyviä kursseja tutkiessa löysin muutaman kurssin, jossa painotettiin inklusiota tai oppimisen ja koulunkäynnin tukea. ”Opetus ja ohjaus” -kurssin kuvauksessa kerrotaan, että kurssilla paneudutaan muun muassa moninaisuuden ja inklusion teemoihin. Osaamistavoitteisiin on kirjattu, että kurssin käytyään ”opiskelija osaa huomioida oppijoiden moninaisuuden ja eriyttämisen tarpeet sekä edistää inklusiivista kasvatusta erilaisissa koulutusympäristöissä”. ”Kasvatusyhteisöt ja yhdenvertaisuus” -kurssin kuvauksessa kerrotaan kurssilla käsiteltävän ”mahdollisuuksien kuiluja kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen kentällä sekä keinoja näiden kaventamiseen sekä identiteettien intersektionaalisuutta”. Osaamistavoitteisiin on kirjattu, että ”opiskelija ymmärtää identiteettien intersektionaalisuutta ja osaa edistää inklusiota sekä tukea erilaisia identiteettejä, kasvua ja oppimista eri tavoin monimuotoisissa kasvatusyhteisöissä”.

Maisterin tutkintoon kuuluu yksi kurssi, jossa painotetaan inklusiivisuutta. ”Inklusiivinen koulu” -kurssin kuvauksessa kerrotaan, että ”Opintojaksolla syvennyttään inklusiivisen kasvatuksen arvopohjaan ja sen monimuotoisiin tulkintoihin. Jaksolla tarkastellaan inklusiivista koulua ideologisena, yhteiskunnallisena ja pedagogisena ilmiönä. Koulun toimintakäytänteitä arvioidaan yhdenvertaisuuden ja osallistavuuden näkökulmasta ja etsitään vaihtoehtoisia pedagogisia lähestymistapoja ja ratkaisuja oppilaiden kasvun ja oppimisen tukemiseen”.

#### 6.4 Luokanopettajakoulutus inklusioon vastaamassa

Aikana, jolloin oppimisvaikeudet sekä erilaiset keskittymisen haasteet vaikuttavat olevan vain lisääntymässä, on tärkeää, että jokaisella opettajalla olisi tarvittava tieto ja taito tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen ja tukemiseen luokassaan. Inklusion myötä luokissa opiskelee myös vaativampaa tukea tarvitsevia oppilaita, joita opettavat niin luokan- kuin aineenopettajatkin erityisopettajien sijasta. Murron ja Lehtisen (1999, s. 160) mukaan erityispedagogiikan tärkeyttä opinnoissa voi perustella nimenomaan integraation sekä inklusion lisääntymisellä, jolloin vammaisuutta, erilaista tuen tarvetta ja kuntoutusta koskevien tietojen osuus on hyvin keskeinen. Opettaja tarvitsee uusinta erityispedagogista ja oppilashuollollista tietoa, jotta hän pystyy ymmärtämään, auttamaan ja tukemaan erilaisia vaikeuksissa olevia oppilaita (Murto & Lehtinen, 1999, s. 153). On selkeää, että eri yliopistojen välillä on jonkin verran eroavaisuuksia siinä, kuinka paljon oppimisen ja koulunkäynnin tukemista, oppimisvaikeuksien tunnistamista sekä inklusiota sisällytetään opintoihin. Esimerkiksi Lapin yliopistossa näitä aiheita painotetaan opettajaopinnoissa eri tavalla, kuin esimerkiksi Oulun yliopistossa. Varmaksi ei voi kuitenkaan sanoa, millä tavalla kirjattu sisältöjä on todellisuudessa toteutettu Lapin ja Tampereen yliopistoissa ja millainen painoarvo milläkin sisällöllä on kurssien toteutuksessa ollut.

Olen maininnut aikaisemmin tutkimuksessani, että inklusion suhteen on useita erilaisia mielipiteitä ja erilaiset mielipiteet näkyvät myös merkittävästi opettajankoulutuksessa. Saloviita (2012) ottaa kantaa artikkelissaan opettajankoulutuksessa saataviin oppeihin (s. 33). Saloviidan mukaan tarvittavat asiat opitaan opettajankoulutuksessa, jokaisen valmistuvan opettajan saadessa riittävät valmiudet eriyttää opetustaan. Artikkelissaan hän nostaa esille väitteitä, joiden mukaan nykyinen opettajankoulutus ei antaisi tarpeeksi eväitä erilaisuuden kohtaamiseen. Saloviita kumoaa väitteet toteamalla, että opetusharjoittelussa ei tietenkään voi kohdata kaikkia vammaisuuden ”lajeja”, niin kuin ei autokoulussakaan ajeta kaikkia automerkkejä. Hänen mukaansa opettajankoulutus antaa



todellisuudessa hyvät tiedolliset eväät erilaisuuden kohtaamiseen eikä opettajankoulutuksen kehittäminen ole tarpeellista, vaikka sen ajatellaan olevan tarpeellinen tukikeino inklusiiossa (s. 33).

Useat muut tutkimukset (esim. Ihatsu ym., 1999; Moberg, 2001; Gagnon ym., 2023) puoltavat kuitenkin väitettä, jonka mukaan opettajat eivät saa koulutuksestaan tarpeeksi eväitä inklusion toteuttamiseen, joka vaatii erilaisten oppijoiden oikeanlaista oppimisen ja koulunkäynnin tukemista. Ne ovatkin hyvin keskeisessä asemassa inklusiivisen opiskelun onnistumisessa. Mobergin (2001) mukaan opettajat voivat vedota samaansa koulutukseen vastustaessaan inklusiota nykyisessä koulussa, sillä heidän saamansa koulutus ei ole antanut valmiuksia kaikkien oppilaiden opettamiseen. Hänen mukaansa luokanopettajakoulutuksessa saatu erityispedagoginen koulutus on vaatimatonta, mikäli sen perusteella tulee arvioida opettajan selviytymismahdollisuuksia sekä kaikkien oppilaiden että yksilöllistä opetusta tarvitsevien opetuksessa (s. 93). Myös Gagnon ym. (2023, 33) ottavat kantaa ristiriitaan liittyen kentällä koetusta erityispedagogisen osaamisen tarpeesta ja erityispedagogisen sisällön vähyydestä opettajankoulutuksessa. Heidän mukaansa luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa on ”silmiin pistävän vähän” kurssisisältöjä liittyen oppimisen vaikeuksien ja käyttäytymisen tukemiseen tai paikoin ne loistavat poissaolollaan (s. 33–34). Opettajankoulutusta tulisikin kehittää siten, että opettajia voitaisiin valmistaa paremmin opettamaan entistä monimuotoisempia oppilasryhmiä (Spratt & Florian, 2015).

Opetushallituksen laatiman tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan raportin mukaan kolmiportaisen tuen kehittämiskohteina on mainittu koulutuksen lisääminen, joka on huomioitava niin opettajankoulutuksessa kuin täydennyskoulutuksessa (Rinkinen & Lindberg, 2014, s. 20). Takalan, Pihlajan sekä Viljamaan (2022) teettämän tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat ovat sitä mieltä, että opettajankoulutuksessa häidin tuskin kosketaan inklusioon tai erityisopetukseen. Tutkimuksessa saatujen tietojen mukaan opiskelijat kokivat, että heitä ei ollut koulutettu inklusioon eivätkä he olleet ammattitaitoisia opettamaan erityisoppilaita. Myös kokeneet opettajat kokevat, että he kaipaavat koulutusta sekä inklusioajatteluun että inklusiiviseen pedagogiaan perehtymiseksi (Alajoki, 2021, s. 141). Myös Naukkarinen (2012, s. 429) vetoaa opettajankoulutuksen sisältöihin, korostaen että sekä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan että toimintakulttuuriin on sisällytettävä riittävästi inklusion sisältöjä. Swansonin ja Baileyn (2006) mukaan inklusioon pohjautuvassa koulutyössä inklusiivisen opiskelun ja osallisuuden onnistumisen keskeisessä asemassa ovat tukea tarvitsevan oppilaan tai oppilaiden sopiva tukeminen ja opetuksen eriyttäminen (Alajoki, 2021, 49). Kasvatuksellisen kuntoutuksen lähtökohtana on opettajan kyky ymmärtää, auttaa

ja tukea erilaisia vaikeuksissa olevia oppilaita, mihin opettaja tarvitsee uusinta erityispedagogista ja oppilashuollollista tietoa (Huttunen & Ikonen, 1999, s. 84).

Saloviita (2012) korostaa myös asenteiden merkitystä inklusioon suhtautumisessa, kritisoiden opettajankoulutusta kielteisten asenteiden vahvistamisesta poikkeavia oppilaita kohtaan, joihin hän luokittelee esimerkiksi sairaat, vammaiset sekä maahanmuuttajataustaiset oppilaat (s. 33). Hänen mukaansa opettajankoulutukseen kuuluvat harjoittelut antavat opiskelijoille esimerkkiä, kuinka oppilaan erityistarpeet voidaan tarvittaessa siirtää toisen ammattikunnan haltuun sen sijaan, että oppilasta pyrittäisiin opettamaan omassa luokassa (s. 33).

## 7. Johtopäätökset & pohdinta

### 7.1. Johtopäätökset

Kandidaatin tutkielmani tavoitteena oli selvittää, minkälaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa valmistuville opettajille kohtaamaan inklusio sekä tuen tarpeiset oppilaat omassa yleisopetuksen opetusryhmässä ja mitä inklusio vaatii niin opettajalta kuin koulultakin. Toteutin tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jonka tavoitteena on selvittää mitä jostakin ilmiöstä tiedetään, mitkä ovat siihen liittyviä keskeisiä käsitteitä sekä mitkä ovat käsitteiden väliset suhteet (Vilka, 2023). Tutkielmani kannalta tärkeitä käsitteitä olivat kolmiportainen tuki (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) sekä integraatio, inklusio ja lähikouluperiaate. Tutkielmaani sisältyvät käsitteet punoutuivat toistensa kanssa yhteen merkittävällä tavalla, sillä integraatiota voidaan pitää askeleena kohti inklusiota. Toisaalta samankaltaisuutensa vuoksi käsitteet saattavat sekoittua tai niitä voidaan käyttää väärin. Inklusion myötä kolmiportainen tuki kasvattaa merkitystään opettajan työssä sekä yleisopetuksen luokilla, jolloin tukitoimia tuodaan entistä enemmän yleisopetukseen ja oppilaiden luokse. Lähikouluperiaate liittyy vahvasti inklusioon, ollessaan jopa yksi tärkeimpiä inklusion periaatteita, kun ajatuksena on, että jokainen lapsi saa opiskella lähikoulussaan tavallisella luokalla, jolloin tukitoimet tuodaan oppilaan luokse.

Tutkielmani perusteella voidaan todeta, että luokanopettajakoulutus on sisällöiltään vaihteleva yliopistosta riippuen, esimerkiksi Lapin yliopistossa inklusiota sekä erityispedagogisia opintoja sisällytetään luokanopettajaopintoihin enemmän kuin Oulun yliopistossa. Kuten aikaisemminkin olen tutkielmassani todennut, että emme voi varmaksi tietää, miten paljon ja millä tavalla sisältöjä painotetaan esimerkiksi Lapin ja Tampereen yliopistoissa. Sisällöt ja niiden painoarvot saattavat määräytyä sen mukaan, minkä kurssin opettaja kokee merkittävämmäksi. Inklusiolla ja erityispedagogiikalla osana koulutusta ei kuitenkaan ole mittavaa painoarvoa, ja tietotaidot jäävätkin luonnollisesti tämän myötä melko vajaaksi niiden osalta. Tutkielmastani on kuitenkin jäänyt pois useampi yliopisto, jossa voi opiskella luokanopettajaksi, joten tietoni pohjautuvat täysin näiden kolmen yliopiston varaan, joita tutkielmassani tarkastelin.

Jo pitkään opettajankoulutus on nähty puutteellisena juuri inklusion toteuttamisen sekä tukea tarvitsevien oppilaiden oikeanlaisen oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen kannalta. Esimerkiksi Moberg (2001) korostaa, että opettaja voi vedota inklusiota vastustaessaan omaan koulutukseensa, josta saadut opit eivät ole riittäviä kaikkien oppilaiden opettamiseen. Myös Gagnon, ym. (2023)

ihmettelevät tutkimuksessaan oppimisen vaikeuksien sekä käyttäytymisen tukemiseen liittyvien kurssisisältöjen vähyyttä ja jopa täydellisestä puuttumisesta vielä tänäkin päivänä. Voidaan siis todeta, että kokemuksella omasta koulutuksesta sekä ammattitaidosta, on vaikutusta siihen, millä tavalla opettaja suhtautuu inklusioon.

Inklusion toteutuminen vaatii myös riittävät resurssit, joita ei voi korostaa liikaa. Resurssien puuttumisella on paljon negatiivisia vaikutuksia, jotka heijastuvat niin oppilaisiin kuin opettajiinkin. Tutkielmassani käyttämäni lähteiden mukaan huonosti resursoitu luokkatyö voi aiheuttaa luokassa häiriökäyttäytymistä lisääntyvässä määrin, tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaus saattaa jäädä toissijaiseksi tai vastaavasti myös muut luokan oppilaat saattavat jäädä paitsi tarvitsemastaan ohjauksesta, jolla on myös yhteys häiriökäyttäytymisen lisääntymiseen (ks. Alajoki, 2021). Heikot resurssit kuormittavat myös opettajaa työmäärän lisääntyessä. Opetusryhmien koot ovat huolestuttaneet opettajaopiskelijoita, jotka kokevat, että isoille ryhmille on haastavaa tarjota kunnollista opetusta sekä jokaiselle hänen tarvitsemaansa tukea (Takala ym., 2022). Ryhmien kasvaessa resurssien tärkeys nousee taas pinnalle, jolloin luokissa tarvittaisiin useamman opettajan tai opettajan ja koulunkäynninohjaajan panosta, jotta jokaisella olisi mahdollisuus saada tunnin aikana tarvitsemansa tuki ja ohjaus. Tuen ja ohjauksen tarve vaihtelee myös oppiaineesta riippuen. Esimerkiksi matematiikan tunnilla oppilaat todennäköisesti tarvitsevat enemmän tukea, verraten esimerkiksi biologian tuntiin.

Tutkielmani perusteella inklusiosta ja sen toteuttamisesta voidaan löytää paljon haasteita, jotka täytyisi selvittää ennen kuin inklusiota voidaan onnistuneesti toteuttaa. Tutkielmaani sisältyvien tutkimusten mukaan myös opettajien asenteen inklusiota kohtaan tulisi muuttua myönteisemmiksi, jotta sitä voitaisiin toteuttaa (esim. Rinkinen & Lindberg, 2014). Yhtenä ratkaisuna myönteisen asenteen lisääntymiseksi esitetään olevan koulutuksen lisääminen, jotta jokainen opettaja voisi tuntea olevansa kykeneväinen ottamaan vastuun jokaisesta oppijasta ja heidän yksilöllisistä tarpeistaan (Bauer ym., 2009). Myös minäpystyvyyden kokemuksella on merkitystä siihen, minkälaisena inklusio koetaan. Vahvoilla minäpystyvyyden tunteilla oli yhteys myönteisempään asenteeseen inklusiota kohtaan (Sharma ym., 2011). Heidän mukaansa vahvan minäpystyvyyden tunteen omaavat opettajat kokivat, että heillä on kykyjä opettaa myös niitä oppilaita, jotka tarvitsevat erilaisia tukitoimia koulunkäyntinsä ja oppimisensa tukena.

## 7.2. Pohdinta

Aiheeseeni liittyy paljon henkilökohtaista kiinnostusta, sillä pyrkimyksenäni olisi opiskella pätevyys myös erityisopettajaksi. Välivuosieni aikaan työskentelin myös pienluokissa koulunkäynninohjaajana, mistä voisi sanoa kiinnostuksen erityispedagogiikkaa kohtaan saaneen alkunsa. Koen inklusion olevan merkittävä asia opettajan työn kannalta, mutta myös oppilaiden kannalta. Erityisesti pienluokissa työskentely on saanut minut pohtimaan niin inklusiota kuin integraatiotakin. Tutkielmaa tehdessäni pohdin useasti, onko minulla liian puolueellinen asetus tutkielmani tekemiseen ja vaikuttaisiko se työni lopputulokseen. Pyrkimyksenä minulla oli kuitenkin etsiä mahdollisimman paljon erilaisia lähteitä liittyen inklusioon, sekä puoltavia että sitä vastaan olevia. Tutkielmaa tehdessäni totesin, että oli helpompaa löytää sellaisia lähteitä, joissa pohdittiin inklusion toimivuutta kriittisesti ja joissa tuotiin esille paljon kehityskohteita inklusion toteuttamisen suhteen.

Ajattelen, että inklusion tulisi olla oppilaasta sekä hänen huoltajistaan lähtevä toive. On tärkeää, että päätökset ovat yksilöllisesti tehtyjä sekä tarkkaan pohdittuja, jotta ne palvelisivat oppilasta sekä hänen oppimistaan. En usko, että täysi inklusio voisi koskaan olla saavutettavissa tai että sitä edes kannattaisi tavoitella. Jokaisen oppilaan tulisi ehdottomasti saada käydä lähikouluun, mutta yleisopetuksen luokka ei välttämättä jokaiselle oppilaalle sovi. Esimerkiksi Murto (1999b, 33) tarkastelee julkaisussaan inklusiota realistisesti ja toteaa, että kaikille oppilaille yleisopetus ei ole se paras vaihtoehto – ainakaan suuressa opetusryhmässä. Lapsen kannalta paras kouluvaihtoehto tulisi miettiä yhdessä vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa, kiinnittäen huomiota siihen, että opettajan omat asenteet ja ennakkoluulot eivät olisi rajoittavia tekijöitä (Murto, 1999b, 33). Opettajien mielestä tärkeintä oppilaan kannalta olisi yksilöllisen, oppilaiden edellytysten mukaisen opetuksen turvaaminen. Kun hyvän oppimisen edellytykset on turvattu jokaiselle oppilaalle, voidaan hyväksyä fyysinen integraatio (Moberg, 2001, 94). Mikäli oppilaan erityistarpeet voidaan huomioida paremmin esimerkiksi pienluokassa opiskelemalla, erityisopettajan tukemana, eikö se olisi silloin kannattavin vaihtoehto? Voiko ajatella, että myös inklusio voi laiminlyödä oppilasta sekä hänen tarpeitaan?

Jotta inklusiota voitaisiin onnistuneesti toteuttaa, vaatii se useita toimenpiteitä. Kuten johtopäätökset-luvussa kerroin, opettajankoulutus on nähty jo pitkään puutteellisena inklusion sekä oppimisen, että koulunkäynnin tukemisen kannalta. Mikäli tämä koulutukseen liittyvä puutteellisuus on ollut jo pitkään tiedossa, miksi koulutuksen rakenteelle ja sisällöille ei ole tehty muutoksia

inkluusiivisemmän kasvatuksen suuntaan näiden vuosien aikana? Kuinka vastavalmistunut opettaja pystyy vastaamaan inkluusioon, mikäli hän ei ole saanut koulutuksessaan tarvittavia tietoja ja taitoja?

Täytyy myös puolustaa oppilaita, etenkin heitä, joille pienluokassa opiskelu on erityisen tärkeää koulunkäynnin varmistamiseksi. Osalle pienryhmässä opiskelevista oppilaista se saattaa olla tae jo pelkästään kouluun saapumiselle. Isot ryhmät ja sosiaaliset tilanteet voivat olla osalle oppilaista ahdistavia paikkoja ja tilanteita, jotka saattavat vaikuttaa myös koulunkäyntiin negatiivisesti. Pienluokka saattaa olla pelastus tällaiselle oppilaalle. Omien kokemuksieni perusteella pienluokissa työskennelleenä koen, että oppilaiden integroiminen yleisopetuksen luokkaan joidenkin oppiaineiden yhteydessä on hyödyllistä. Integraatio tapahtui yleensä niin, että minä ohjaajana olin oppilaiden mukana näillä tunneilla ja tarvittaessa myös oma erityisluokanopettaja. Oppilaat kaipasivat tutun aikuisen tuen isoon ryhmään liittyessä, mutta ajan kuluessa yhteiset tunnit alkoivat tuntua helpommilta. Eikä se johtunut siitä, että heitä olisi tunneilla syrjitty tai kiusattu, niin kuin usein erityisoppilaista kuullaan puhuttavan. Yleistää ei kuitenkaan voi, sillä valitettavasti osa erityisoppilaista kokee kiusaamista ja syrjintää. Minun oppilaideni tapauksessa sosiaaliset tilanteet vain tuntuivat heistä jännittäviltä. Turvallisten aikuisten läsnäolo kannusti heitä tulemaan tunneille jännityksestä huolimatta. On siis erityisen tärkeää, että jokaisen oppilaan kohdalla päätökset sijoituksista tehdään oppilaan tarpeet edellä ja päätöksessä kuunnellaan niin oppilasta kuin hänen vanhempiansa. On myös tärkeää muistaa, että tilanteen muuttuessa sijoituspäätöksiä voidaan tarkastella uudestaan.

Tärkeimpänä pidän sitä, että kukaan oppilas ei putoa opinnoistaan jälkeen. Pienluokat mahdollistavat opiskelun rauhallisempaan tahtiin, kuin yleisopetuksen luokat. Tarvittaessa eri aiheita voidaan käydä yksityiskohtaisemmin lävitse ja opettajan on helpompi huomata mahdolliset haasteet, joita oppilas kohtaa aiheen opiskelussa. Vaikeuksiin on myös helpompi saada apua. Kuten aikaisemmin tässä tutkielmassa on todettu, resurssipula aiheuttaa haasteita yleisopetuksen luokissa muun muassa tuen saamisen tiimoilta, jolloin jokainen oppilas ei välttämättä saa tukea tarpeestaan huolimatta.

Jotta inkluusio voisi olla toimivaa, koen, että se vaatii vieläkin viilaamista. Jotain niin merkittävää ei voi mielestäni toteuttaa puolivillaisesti, koska sillä voi olla ja todennäköisesti on seurauksia. Täytyisi pohtia, millä tavalla resursseja voisi lisätä tai jo olemassa olevia resursseja jakaa niin, että se palvelisi kaikkia. Blomberg (2008) toi väitöskirjassaan esille sitä, kuinka resurssien yhteydessä tulisi kiinnittää huomiota myös opetusryhmien sisäisiin tekijöihin, joita ovat esimerkiksi tuen tarpeiden oppilaiden määrä ryhmässä, ryhmäkoot ja -rakenteet sekä tuen tarpeen luonne. Sillä, millaiseen ryhmään oppilas

niin sanotusti sijoitetaan, saattaa olla merkittävä vaikutus siihen, miten oppilas esimerkiksi sopeutuu ryhmään.

Toin aikaisemmin tutkielmassani ilmi Takalan ym. (2020) kautta, että puhe inklusiosta virallisissa asiakirjoissa on hyvin vähäistä ja jopa *Perusopetuksen opetussuunnitelmassa* (2014) inklusio lähes loistaa poissaolollaan. Kuinka suomalaiselta koulujärjestelmältä voidaan vaatia inklusiota, mikäli sitä ei ole edes virallisesti määritelty yhdessä tärkeimmistä asiakirjoista, johon perusopetuksemme perustuu? Voiko inklusio toteutua valtakunnallisesti, mikäli jokaisella opetuksen järjestäjällä ja kunnalla on päätäntävalta siitä, kuinka sitä toteutetaan vai toteutetaanko ollenkaan? Lähtökohdat inklusiolle ovat varmasti hyvin erilaiset kunnasta ja koulusta riippuen, mutta olisiko silti kannattavaa tuoda inklusio kirjoitetussa muodossa ikään kuin yhteiseksi tavoitteeksi niin, että jokainen opetuksen järjestäjä pystyy pyrkimään tätä tavoitetta kohti? On helpompi pyrkiä muutosta kohti, mikäli tietää, mitä täytyy tehdä, jotta muutos olisi mahdollinen ja mitä kyseinen muutos konkreettisesti tarkoittaa.

Haluaisin viedä aihettani vielä eteenpäin Pro gradu -tutkielmassani. Ajatuksena olisi sisällyttää maisterin tutkielmaani joko valmistuneiden opettajien tai opettajaksi opiskelevien mielipiteitä ja näkemyksiä inklusiosta ja millä tavalla he kokevat koulutuksen valmistaneen heitä työelämään inklusion ja oppimisen tukemisen näkökannalta. Olisin myös kiinnostunut sisällyttämään tutkielmaan sellaisten opiskelijoiden näkemyksiä, jotka ovat opiskelleet erityispedagogiikkaa esimerkiksi sivuaineenaan ja verrata heidän vastauksiaan sellaisten opiskelijoiden vastauksiin, jotka eivät ole. Tällä tavalla voitaisiin selvittää, antaako erityispedagogiikan opinnot jotain sellaista tietotaitoa, mitä pelkkä luokanopettajankoulutus ei anna. Olisi myös mielenkiintoista kuulla inklusiota toteuttaneiden opettajien ajatuksia siitä, miten se on toiminut heidän toteuttamanaan, ja mitä he ovat mahdollisesti tehneet eri tavalla verrattuna aikaisempaan. Myös kouluyhteisön merkityksestä inklusion toteuttamiseen olisi mielenkiintoista kuulla kokemuksia. Toteuttaisin tutkielmani tässä tapauksessa haastattelutyylisesti, mahdollisesti sähköpostitse lähetettyyn lomakkeeseen vastaamalla. Täytyy kuitenkin vielä pohtia, millä tavalla lähdän Pro gradu -tutkielmaani toteuttamaan ja mistä näkökulmasta. Mielenkiintoa olisi kuitenkin jatkaa vielä inklusion näkökulmasta.

## Lähteet

- Alajoki, J. (2021). *Miks tää systeemi ei toimi? Etnografia inkluusiota kohti kulkevasta yläkoulusta*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere. Haettu osoitteesta: [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio\\_ym\\_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M., Pluhar, C. (2009). *Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – Suosituksia päättäjille*. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Haettu osoitteesta: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-FI.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-FI.pdf)
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3868-6>
- Blomberg, S. (2014). *Valmistuville opettajille työelämävalmiuksia opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta kehittämällä*. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyysölä, K. (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus – Tilannekatsaus Marraskuu 2014*. Opetushallitus.
- Eduskunta. *Peruskoulun puitelaki hyväksytään 1968*. Haettu osoitteesta: [https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/yhteiskunta/historia/eduskunta-tekee-paatoksen-peruskoulusta/Sivut/peruskoulun-puitelaki-hyvakysyaan.aspx?TSPD\\_101\\_R0=0814c91602ab200021981723af0ae97aaaedb3011a9c8b53f6cf305e0b38b98b4f0ead48f250f93308a6e257e2143000194700f4d3c18a342a5ab14278b294fcc0f10134d380d6459fcffe74f5fc3408dd2f247ad9c609f40e420881328bc46f](https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/yhteiskunta/historia/eduskunta-tekee-paatoksen-peruskoulusta/Sivut/peruskoulun-puitelaki-hyvakysyaan.aspx?TSPD_101_R0=0814c91602ab200021981723af0ae97aaaedb3011a9c8b53f6cf305e0b38b98b4f0ead48f250f93308a6e257e2143000194700f4d3c18a342a5ab14278b294fcc0f10134d380d6459fcffe74f5fc3408dd2f247ad9c609f40e420881328bc46f)
- Gagnon, J.C., Jahnukainen, M. & Honkasilta, J. (2023). *Oppimisen tuki ja inkluusio suomalaisessa koulussa: katsaus nykytilaan ja eräitä kehitysehdotuksia*. e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia (2/2023). Haettu osoitteesta: [https://www.researchgate.net/publication/375277572\\_Oppimisen\\_tuki\\_ja\\_inklusio\\_suomalaisessa\\_koulussa\\_Katsaus\\_nykytilaan\\_ja\\_eraita\\_kehitysehdotuksia\\_Learning\\_s](https://www.researchgate.net/publication/375277572_Oppimisen_tuki_ja_inklusio_suomalaisessa_koulussa_Katsaus_nykytilaan_ja_eraita_kehitysehdotuksia_Learning_s)



[upport and inclusion in Finnish schools An overview of the current state and some developmen](#)

- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaoja, A-L. (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajankoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin*. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere.
- Huttunen, R-L & Ikonen, O. (1999). *Erytisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inkluusiosta*. Teoksessa Murto, P. *Yhteinen koulu kaikille – Onko inkluusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1999). *Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta*. Teoksessa Murto, P. *Yhteinen koulu kaikille – onko inkluusio totta vai tarua?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). *Erytisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila*. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Vastapaino. Tampere.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Lyhyt katsaus didaktiikan kehitykseen*. Teoksessa Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. *Opettajan didaktikka*. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Kivirauma, J. (2012). *Koulutuksen marginaalissa*. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki.
- Klaavu, M. (1999). *Integraatio Ahvenisjärven koululla*. Teoksessa Murto, P. *Yhteinen koulu kaikille – Onko inkluusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä.
- Kuusisto, E. & Tirri, K. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus. Helsinki.
- Kydén, K. & Mäki-Havulinna, J. (2020) *Oppilaan tuki I*. Books on Demand.
- Laine, S. & Loukomies, A. (2023). *Inkluusio onnistuu!* PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Moberg, S. (2001). *Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta*. Teoksessa Murto P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. *Inkluusion haaste koululle*. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). *Yhteistä koulua kohti*. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erytispedagogiikan perusteet*. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Murto, P. (1999). *Yhteinen koulu kaikille – Onko inkluusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston

- täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä.
- Murto, P. (1999b). *Kohti kuntouttavaa koulua – Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusioon*. Teoksessa Murto, P. *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä
- Murto, P. & Lehtinen, J-M. (1999). *Kohti inklusiivista opettajankoulutusta*. Teoksessa Murto, P. *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä
- Mäkinen, M. (2013). *Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement*. *Teaching and Teacher Education*, 35. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1016/j.tate.2013.05.005>
- Naukkarinen, A. (2012). *Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin merkityksestä inklusiivisessa kasvatuksessa*. Teoksessa Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. *Rajankäyntejä – Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku. Haettu osoitteesta: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/151235/Rajankäyntiä.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetusalan ammattijärjestö [OAJ]. (2022). *Mitä inklusio oikeasti on? Keskustelu käy kuumana, mutta käsite ymmärretään kirjavasti*. (Luettu 16.3.2024). Haettu osoitteesta: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/mita-inkluisio-oikeasti-on-keskustelu-kay-kuumana-mutta-kasite-ymmarretaan-kirjavasti/>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelma*. Helsinki. Haettu osoitteesta: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. (2022). *Lasten ja nuorten oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvä tuen tarve kasvaa valtakunnallisesti*. Haettu osoitteesta: <https://www.valteri.fi/lasten-ja-nuorten-oppimiseen-ja-koulunkayntiin-liittyva-tuen-tarve-kasvaa-valtakunnallisesti/>
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020) *Inklusio ja koulutuspolitiikka*. Teoksessa Takala, M., Lakkala, S., & Äikäs, A. *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. (2014). *Tuen portailta. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa*. Opetushallitus. Haettu osoitteesta:

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rinkinen-a.-och-lindberg-m.-tuen-portailla-rapport-om-trestegsstodet.-2014.pdf>

- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Julkisojohtaminen 4. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: [https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli ”osallistava kasvatust” – Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*. Haettu osoitteesta: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> -  
[3. Opettajankoulutuksen parantaminen](#)
- Saloviita, T. (2020). *Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs*. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68048/2/Saloviita.JORSEN.pdf>
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2011). *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*. Journal of Research in Special Educational Needs (12, 1). Haettu osoitteesta: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sitomaniemi-San, J. (2017). *Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajankoulutuksessa: Kohti monimutkaisia keskusteluja*. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Haettu osoitteesta: [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio\\_ym\\_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Spratt, J. & Florian, L. (2015). *Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of ’everybody’*. Teaching and Teacher education, 49. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Takala, M. (2016). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus. Helsinki University Press.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). *Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet*. Teoksessa Takala, M., Lakkala, S., & Äikäs, A. *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Takala, M., Pihlaja, P. & Viljamaa, E. (2022). *”Yes, it’s good, but...” – Student teachers’ inclusion narratives*. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115133>
- Tuunainen, K. (2005). *Erityisopetus peruskoulussa*. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki.
- Yle. (2022). *Syrjimätön opetus ei ole ongelma kouluissa, sanoo asiantuntija: ”Emme voi puhua siitä,*

*ettei inkluusio toimi, kun sitä ei ole*”. Luettu. 16.3.2024. Haettu osoitteesta:

<https://yle.fi/a/3-12626457>

- Unesco. (1999). *Salamanca Five Years On. A review of Unesco activities in the light of the Salamanca statement and framework for action*. Unesco: Paris.
- Uusikylä, K. (2005). *Rakastettu ja vihattu peruskoulumme*. Teoksessa Hämäläinen K., Lindström, A. & Puhakka, J. *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. (2015). *Moniammattillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena*. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä.
- Vilka, H. (2023). *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina*. Art House Oy. Helsinki.
- Väyrynen, S. (2001). *Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot*. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita T. (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. PS-Kustannus. Jyväskylä.