

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Koulun inklusiivinen kasvatus opettajan työhyvinvoinnin
näkökulmasta**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MARI LAINE

Lokakuu 2017

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien kokemuksia inklusiivisesta kasvatuksesta, sekä tutkia inklusiivisen kasvatuksen ja opettajien työhyvinvoinnin välistä yhteyttä. Inklusiivisella kasvatuksella tarkoitetaan kaikkien oppilaiden yhtäläistä oikeutta tasa-arvoiseen opetukseen ja osallisuuteen koulussa tarvittavista tukitoimista riippumatta. Inklusiivinen kasvatustieteiden merkitsee kaikille yhteistä koulua ja tarvittavien tukitoimien liikkuttamista oppilaan luokse yleisopetukseen. Inklusion myötä opettajat kohtaavat uudenlaisia haasteita johtuen esimerkiksi erityisen tuen lisääntyneestä tarpeesta luokassa. Inklusiivisella voidaan ajatella olevan vaikutusta myös opettajien työhyvinvointiin. Tutkimus pyrkii selvittämään, mitkä tekijät opettajat kokevat voimavaraksi ja mihin heidän mielestään tulisi kiinnittää huomiota inklusiivista kasvatusta toteuttavan koulun toiminnassa, jotta työpaikalla voitaisiin mahdollisimman hyvin.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja se toteutettiin fenomenologista, sekä fenomenografista menetelmää hyödyntämällä. Itse aineisto kerättiin haastattelulla yhdestä Pirkanmaalaisesta alakoulusta. Tutkimukseen haastateltiin kahta luokanopettajaa, sekä yhtä rehtoria, resurssiopettajaa ja aineenopettajaa. Tutkimuskysymykset olivat:

1. Minkälaisia käsityksiä opettajilla on työnsä muutoksesta ja inklusion merkityksestä muutoksessa?
2. Mitä haasteita ja mahdollisuuksia inklusiivinen kasvatustieteiden tarjoaa opettajien työlle?
3. Millaisia merkityksiä inklusiivisella kasvatuksella on opettajien työhyvinvoinnille?

Aineiston tulokset ryhmiteltiin kolmeen teemaan tutkimuskysymysten perusteella: *Opettajien käsitykset työnsä muutoksesta, inklusion haasteet ja mahdollisuudet* sekä *työhyvinvointi*.

Opettajien käsityksiä työnsä muutoksesta tutkittaessa aineistosta nousi erilaisia käsitystyyppisiä, joita haasteltavat edustivat koskien työnsä muutosta. Opettajien inklusiivista kasvatusta koskevat käsitystyyppit olivat: 1) segregatio, 2) segregatio-integraatio, 3) integraatio, 4) integraatio-inklusiivisuus ja 5) inklusiivisuus. Näistä käsitystyypeistä segregatio-integraatio ja integraatio-inklusiivisuus edustivat rajatyyppisiä, sillä osa opettajista ei edustanut puhtaasti yhtä käsitystyyppiä. Käsitystyyppit jakautuivat tutkittavien välillä tasaisesti, mutta yksikään tutkittava ei edustanut segregatiota käsitystyyppinä. Tämä viittaa siihen, ettei täydellistä erottelua enää tueta opettajien keskuudessa.

Inklusion haasteet ja mahdollisuudet jaettiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin kaikkiaan 11 aineistosta nousseen teeman joukosta. Haasteiksi koettiin esimerkiksi resurssien riittämättömyys ja oppilaiden samanarvoinen tukeminen sekä opetuksen suunnittelu erilaisten oppilaiden tarpeisiin. Inklusiivisen kasvatustieteiden mahdollisuuksiksi nähtiin paitsi tasa-arvon toteutuminen, myös oman ammattitaidon kasvu sekä moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen. Työhyvinvoinnin kannalta tärkeiksi tekijöiksi nousivat koulun ulkopuolinen elämä voimavarana. Ajoittainen uupumus nähtiin yleisenä ja opettajat kokivat työssään hyvinvoinnin kannalta kuormittaviksi enemmän työn muutokset kuin inklusion, vaikka inklusion tuomilla muutoksilla koettiin olevan hieman kuormittavaa arvoa. Inklusiivisuus nähtiin positiivisena tai negatiivisena riippuen sen toteuttamistavasta. Riittävillä resursseilla ja oppilaan etu edellä toteutettuna inklusiivisuus nähtiin positiivisemmassa valossa.

Avainsanat: inklusiivisuus, inklusiivinen kasvatustieteiden, opettaja, työhyvinvointi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	SEGREGAATIESTA INTEGRAATIOON JA INKLUUSIOON	6
2.1	ERITYISOPETUKSEN KEHITTYMINEN SUOMESSA	7
2.2	SEGREGAATIO	8
2.3	INTEGRAATIO	9
2.4	INKLUUSIO	10
2.5	OPETTAJA JA INKLUUSIIVINEN KASVATUS	14
3	TYÖHYVINVOINTI	16
3.1	TYÖHYVINVOINTI KÄSITTEENÄ	16
3.2	OPETTAJA JA TYÖHYVINVOINTI	17
3.3	OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI INKLUUSIIVISEN KASVATUKSEN MURROKSESSA	21
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET, -AINEISTO JA –MENETELMÄT	24
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
4.2	TUTKIMUKSEN METODOLOGIAA	25
4.3	AINEISTO	28
4.4	AINEISTON ANALYYSI	34
4.5	TUTKIMUKSEN AJALLINEN POLKU	36
5	TULOKSET	38
5.1	OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TYÖNSÄ MUUTOKSESTA	38
5.2	INKLUUSION HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET	43
5.3	TYÖHYVINVOINTI	53
6	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	58
6.1	TUTKIMUSTULOKSET TUTKIMUSKYSYMYKSITTÄIN JA TULOSTEN MERKITYS	58
6.2	INKLUUSIIVISEN KASVATUKSEN LUONNE KOULUSSA	59
6.3	INKLUUSIO JA OPETTAJUUS MUUTTUVASSA TYÖSSÄ	62
6.4	OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI JA INKLUUSIO	65
7	POHDINTA JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	69
7.1	TUTKIJAN OMAN NÄKEMYKSEN LAAJENTUMINEN	69
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	71
7.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	74
	LÄHTEET	76

1 JOHDANTO

Inkluusio eli kaikille yhteinen koulu on ollut osa kasvatus- ja koulutuskeskustelua jo vuosien ajan. Vaikka inklusiolle ei ole yhtä virallista määritelmää, voidaan sen ajatella edustavan uudenlaista koulua, jossa ei ole oppilaiden erottelua. Inklusiossa kaikki oppilaat ovat osana yleisopetusta alusta lähtien ja tähän pyritään erilaisten tukikeinojen avulla. Inklusion käsitteen pohjana toimii ihanne eriarvoisuuden ehkäisystä ja tasa-arvon edistämisestä (Murto, 2001, 13–15). Inklusion ideologiaa ovat vieneet eteenpäin esimerkiksi Lapsen oikeuksien sopimus (UNICEF 1989) sekä Salamancan julistus (UNESCO 1994), jotka ovat olleet avainasemassa inklusion tuomisessa koulutuspolitiikkaan ja –keskusteluun. Edeltävinä koulutusta suuntaavina käsitteinä historiassa ovat toimineet segregaaation ja integraation käsitteet, joiden pohjalle inklusion käsite on rakentunut. Inklusion lähtökohta on, että kaikki oppilaat tuen tarpeesta riippumatta opiskelevat samassa ympäristössä ja jakavat saman opetuksen ja toiminnot kuin oppilaat jotka eivät tarvitse erityistä tukea (Pihlaja 2009, 145–157.) Tämä merkitsee käytännössä pyrkimystä esimerkiksi erityisluokkien purkamiseen ja erityistä tukea vaativien oppilaiden tukitoimien liikuttamista yleisopetukseen oppilaiden luo, erillisen opetuksen järjestämisen sijaan. (Väyrynen 2001, 15–16; Savolainen 2013, 14–17)

Tutkijan kiinnostus inklusiota kohtaan syttyi opettajana toimimisen kautta. Työskenneltyään opetustehtävissä inklusiota ja integraatiota tukevissa kouluissa, tutkija pääsi osalliseksi uudenlaista opetusta. Inklusioon pyrkivissä kouluissa inklusion ideologisesta toteutuksesta vastasi pitkälti rehtori ja inklusion tavoittelemista näissä kouluissa voitaisiin verrata jalkapallonpelaajien ja valmentajan strategisiin palavereihin. Opettajat ja rehtori pitivät ikään kuin ”pelipalavereja”, joissa sovittiin opettajien kanssa yhteisistä järjestelyistä, jotta niin sanotusti ”voitettaisiin peli”, eli saataisiin inkluusio toimimaan. Opetusjärjestelyt inklusiota tavoittelevissa kouluissa poikkesivat perinteisestä opettajajohtoisesta opetuksesta ja inklusioon pyrittiin vastaamaan yhteisöllisen oppimisen, samanaikaisopettajuuden, vaihtelevien tuntijärjestelyiden sekä palkkituntien keinoin. Nuorelle uraansa aloittelevalle opettajalle tämä avasi uusia näkökulmia koskien koulua ja sen tulevaisuutta. Erityisesti opettajien työhyvinvointi herätti kysymyksiä, sillä opettajan työssäjaksaminen vaikutti inklusiivisessa koulussa vaihtelevan suuresti opettajasta riippuen.

Kiinnostus työhyvinvointiin tutkimuskohteena oli tutkijalle syttynyt kansanterveystieteen opintojen parissa ja sen myötä tutkija alkoi pohtia enemmän inklusion roolia opettajien työhyvinvoinnin kentällä. Onko inklusiolla itsessään vaikutusta opettajan työnhyvinvointiin? Miten inklusio näkyy ja vaikuttaa koulussa? Mitä opettajat ajattelevat tästä muutoksesta? Parhaimmillaan inklusio näyttäytyi tutkijalle suunnitelmallisena joukkuepelinä, jossa jokainen pyrki hoitamaan oman osuutensa – heikoimmillaan se näyttäytyi yksinäisenä opettajana luokassa ilman tukea, jossa oppilaat hyppivät pulpeteilla halliten kaaosta.

Inklusion tutkimisen tärkeys on perusteltavissa aiheen ajankohtaisuudella. Opettajien osallistaminen inklusiomuutoksessa on aiemmin tutkimuskeskustelussa koettu tärkeäksi, (Ks. Takala 2010; Moberg 2001b; Moberg & Savolainen 2003) sillä opettajien asenteet ovat ratkaisevassa asemassa muutoksen mahdollistamiseksi. Aiheen tutkimukselle on tarvetta, jotta voitaisiin paremmin paitsi ymmärtää muutosta, myös havaita sen heikkoja kohtia ja toimia tehokkaasti muutoksen eteenpäinviemiseksi. Opettajien tutkiminen koulun muutoksessa antaa arvokasta tietoa myös opettajien työnkuvasta, työssäjaksamisesta ja siitä, millaisena koulu näyttäytyy opettajien silmin.

Tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää opettajien kokemuksia inklusiivisesta kasvatuksesta, sekä avata inklusion ja opettajien työhyvinvoinnin yhteyttä ja tämän yhteyden luonnetta opettajien näkökulmasta. Tutkimus pyrkii myös selvittämään, mitkä tekijät opettajat kokevat voimavaraksi ja auttavat heitä jaksamaan työssään ja täten edistävät heidän työhyvinvointiaan. Lisäksi tutkitaan, mihin opettajien mielestä tulisi kiinnittää huomiota inklusiivista kasvatusta toteuttavan koulun toiminnassa, jotta työpaikalla voitaisiin mahdollisimman hyvin.

Tutkimuksen metodologinen pohja perustuu fenomenografialle ja fenomenologialle, koska tutkimuksessa haluttiin saada tietoa niin opettajien käsityksistä kuin kokemuksista koskien työhyvinvointia ja inklusiota koulussa. Tutkimusaineisto kerättiin yhdestä inklusioon pyrkivästä Pirkanmaalaisesta peruskoulusta. Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena ja tutkittavat työskentelevät kasvatus- ja opetustehtävissä. Haastatteluihin osallistui viisi henkilöä, joista yksi oli rehtori, yksi resurssiopettaja, yksi aineenopettaja ja kaksi luokanopettajaa.

Tutkimusraportti etenee teoriaosuudesta tutkimuksen metodologiseen avaamiseen, aineistoon, sekä sitä kautta tuloksiin, johtopäätöksiin ja pohdintaan. Raportin lopussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja tutkittavan oman näkökulman laajentumista, sekä esitellään mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

2 SEGREGAATIOSTA INTEGRAATIOON JA INKLUUSIOON

Inklusiiivisen kasvatuksen ymmärtäminen on nykypäivänä tärkeä osa opettajan työtä ja inklusion tavoittelua pyritään tukemaan myös kansallisen päätöksenteon tasolla. Opettajantyön tämänhetkisen työnkuvan ymmärtämiseksi, on pyrittävä ymmärtämään koulun arjen haasteita kokonaisvaltaisesti. Myös tutkimusaiheen ymmärtämisen kannalta on tärkeää hahmottaa, mitä tarkoitetaan inklusiivisella kasvatuksella ja mitkä asiat ovat vaikuttaneet käsitteen muotoutumiseen ja kehittymiseen.

Suomalainen erityisopetus on ollut erityisen altis ulkomaisille vaikutteille ja erityisesti Ruotsin kehitys on vaikuttanut ratkaisevasti myös suomalaisen koulun kehittymiseen (Tuunainen & Nevala 1989). Ruotsalaisen koulumaailman vaikutus suomalaiseen koulujärjestelmään on nähtävissä vielä tänäkin päivänä. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2002, 29–32.)

Opetuksen järjestämisen tavalla on merkitystä ja oppilaiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden kunnioittamisen näkökulmasta on hyvin tärkeää, miten yleisopetus järjestetään (Moberg 2001b, 98). Yksilölle koulutus avaa aina reitin kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen sekä paikallisesti että globaalilla tasolla. Halisen & Järvisen (2008, 93) mukaan oppiminen avaa ovet ihmisyyteen ja sen kokemiselle. Tämä tarkoittaa arvojen sisäistämistä ja hyväksyntää, sekä taitoa olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Inklusion käsite on muotoutunut jatkumona integraation ja segregaatian käsitteille. Tässä kappaleessa esitellään näitä tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä kuten segregatio, integraatio ja inklusio. Kappaleen tehtävänä on myös tarjota katsaus aiempaan tutkimukseen aiheesta ja selvittää suhdetta opettajien ja inklusion välillä kirjallisuuden ja aiemman tutkimuksen avulla. Ensin käsitellään koulun kehityksen vaiheita alkaen segregatiosta ja siirtyen sen jälkeen integraatioon ja inklusioon, jonka jälkeen keskitytään inklusioon opettajan näkökulmasta.

2.1 Erityisopetuksen kehittyminen Suomessa

Erityisopetuksen voidaan käsittää saaneen alkunsa 1840-luvulla. Erityisopetuksen varhaisimmat vaiheet pitivät sisällään ensin aistivammaisten opetusta koskien kuulo- ja näkövammaisia lapsia ja heille perustettiin ensimmäiset omat koulut suuresta aistivammaisten oppilaiden määrästä johtuen. Ensimmäiset liikuntavammaisten ja vammautuneiden koulut perustettiin vasta 1890-luvulla. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen, 2002, 31–33.) Erityisopetuksen ensimmäinen kehitysvaihe on siis segregatio, jolla koulumaailmassa tarkoitetaan vammaisten lasten sijoittamista omiin hoito- ja koululaitoksiinsa (Takala 2010, 14.)

Oppivelvollisuuslain voimaantulo vuonna 1921 ei juurikaan tuonut muutoksia vammaisten opetukseen, sillä vammaiset lapset jäivät oppivelvollisuuden ulkopuolelle. Tällainen kulttuuri jatkui aina vuoteen 1936 asti. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen, 2002, 33.) Vuonna 1926 perustettiin kuitenkin Suomen apukouluyhdistys, joka nykyään tunnetaan Suomen erityiskasvatusliittona. Apukoulu oli ainoa kansakoululaitokseen sisältynyt erityisopetuksen muoto (Tuunainen & Nevala 1989, 47–51). Yhdistyksen perustamisen myötä apukoulut alkoivat yleistyä ja niiden määrä kaksinkertaistui vuosien 1921 ja 1939 välillä. Apukoulua käyvien vammaisten lasten prosentuaalinen määrä oli yhä vähäinen, mutta apukoulusta tuli ainoa yleisopetuksesta eroava opetusjärjestely, joka oli laillisesti osa oppivelvollisuutta (Kivirauma 2001, 26–28 & Kivirauma, 2009, 30–35). Vuonna 1952 säädettiin asetus apukoulun toiminnan säätelemiseksi ja sen myötä perustettiin myös ensimmäinen erityisopettajakoulutus Jyväskylään. Vuonna 1958 kansakoululain säätämisen myötä apukoulut alettiin lopulta nähdä osana kansakoulua ja ensimmäistä kertaa erityisopetuksen asema tunnustettiin oppivelvollisuuskoulussa. (Kivirauma 2009, 35; Tuunainen & Nevala, 1989, 73–74.) Vaikka erityisopetus monipuolistui ja lisääntyi edelleen 1940–1960-luvuilla, jatkui erityisoppilaiden segregatio sinnikkäästi, kunnes vuonna 1970 normalisaation ja integraation käsitteet alkoivat nousta koulu- ja kasvatustieteiden keskusteluun. (Tuunainen & Nevala, 1989, 87–88; Hautamäki ym. 2002, 35.)

Peruskoulua uudistettiin 1972–1977 ja sen myötä alettiin nähdä tärkeäksi kaikkien yksilöiden samanarvoisuus samalla kun tasa-arvo käsitteenä alkoi kasvattaa suosiotaan. Tasa-arvo -ajattelu edisti erityisopetuksen asemaa ja edesauttoi sen kehittymistä yhä lähemmäs yleisopetusta. (Kivirauma 2009, 39.) Peruskoululaki tuli voimaan vuonna 1983 ja sillä oli ratkaiseva merkitys integraation mahdollistamiselle ja etenemiselle suomalaisessa koulujärjestelmässä. (Tuunainen & Nevala, 1989, 99–100). Peruskoululaki mahdollisti sen, ettei ketään lasta voitu enää olosuhteista

riippumatta irrottaa täysin oppivelvollisuuden piiristä. Samaan aikaan opetuksen eriyttäminen tuli ajankohtaiseksi käsitteeksi uuden peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden myötä. Apukoulu jäi pois termistöstä ja niiden harjoittamaa toimintaa alettiin kutsua virallisesti peruskoulun mukautetuksi erityisopetuksiksi (Tuunainen & Nevala, 1989, 101, 104).

Lopulta vuonna 1997 vaikeasti vammaisten opetus ei kuulunut enää osaksi sosiaalitoimea vaan se siirrettiin osaksi opetustoimea. Tämä tarkoitti kaikkien lasten yhteisen opetuksen lähenemistä yhä kiinteämmin. (Hautamäki ym., 2002, 36). Erityisopetus säilyi silti yleisopetuksesta erillisenä ja 1990-luvulla alkoi nousta tyytymättömyys edelleen vallitsevaa eri oppilaiden erottelua vastaan ja se synnytti yhä voimakkaampia vaatimuksia integraatiosta (Moberg & Savolainen 2009, 82–85). Inklusiivinen ajattelu alkoi vallata alaa maailmanlaajuisesti YK:n julistusten ja kongressiraporttien johdosta. (Moberg, 2001a, 43–44.) Pyrkimys yhä inklusiivisempaan koulukulttuuriin on osa tämänhetkistä suomalaista koulujärjestelmää. Tällaisen kaikille yhteisen koulun periaatteena on hyväksyä ja ottaa kaikki oppilaat osaksi yleisopetusta, riippumatta oppilaan vammaisuudesta tai erityisopetuksellisista haasteista (Saloviita 2006, 339).

2.2 *Segregaatio*

Erillisten koulujen kehittymisen myötä esiin nousi segregaation käsite. Segregaatiolla tarkoitetaan yksittäisen henkilön erottamista valtaväestöstä rodun, yhteiskunnallisen aseman tai joidenkin muiden ulkoisten tai sosioekonomisten ominaisuuksien perusteella (Emanuelsson 2001, 129–130). Aiemmin vammaiset lapset sijoitettiin muista erillisiin hoito- ja koulutuslaitoksiin. Heidän asemansa yhteiskunnassa oli huono ja heidät nähtiin muita alempiarvoisina (Takala 2010, 14.) Segregaatiota toteuttavassa koulussa oppilas on koko koulupolkunsa ajan erityisopetuksen piirissä joko erillisellä luokalla tai koulussa, eikä ole lainkaan osana yleisopetuksen piiriä.

Tällaisten järjestelyiden vähentäminen on käytännössä näkynyt erityiskoulujen ja -luokkien vähenemisenä viime vuosina (Takala 2010, 20). Segregaation perimmäisenä ajatuksena on kuitenkin ollut uskomus tehokkaamman opetuksen mahdollistamisesta erityistä tukea tarvitseville oppijoille. Segregaatio nähtiin kaikille hyvänä ratkaisuna, sillä sen uskottiin mahdollistavan niin riittävä tuki erityistä tukea tarvitseville, kuin myös mahdollistavan homogeenisten ryhmien muodostamisen yleisopetuksen piiriin. Tällaisen opetusjärjestelyn uskottiin parantavan niin erityisoppilaiden kuin yleisopetuksen oppilaiden oppimistuloksia (Hautamäki ym. 2002, 177–178.) Segregoivan mallin

käyttöä perusteltiin myös sillä, että erityisoppilaiden opetukseen vaaditaan taidoiltaan erityisiä opettajia. Lisäksi oppilaiden yhteisopetusta vastaan esitettiin perustelu ryhmän tarpeista: erityistä tukea vaativien oppilaiden vuoksi muun ryhmän tasoa jouduttaisiin laskemaan, heidän opiskelunsa häiriintyy tai he pitkästyvät (Murto 2001, 37.) Tätä kautta syntyi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu erillisissä kouluissa, ryhmissä ja laitoksissa.

Poliittinen tasa-arvoajattelun alkoi levitä Yhdysvalloissa 1960 -luvulta lähtien ja tasa-arvon pyrkimyksen kautta lähdettiin tutkimaan myös integraatiota koulutuksessa, sekä testaamaan sen hyödyllisyyttä. Segregaatiomallia on tutkimuksissa vertailtu integraatioon ja inklusioon (mm. Carlberg & Kavale 1980; Freeman & Alkin 2000). Aiheesta saatiin hajanaisia tuloksia, mutta tutkimukset eivät kyenneet osoittamaan segregaatiomallia muita paremmaksi. Vähitellen segregaatiomallia opetuksessa lähdettiin kyseenalaistamaan, eikä sitä nähty enää ainoana oikeana vaihtoehtona erityistukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämiselle. (Hautamäki ym. 2002, 175–195).

2.3 *Integraatio*

Integraatioajattelu alkoi esiintyä keskustelussa 1970-luvulla. Integraatioajattelun pohjana puolestaan toimi normalisaation käsite ja sen nouseminen kansalliseen keskusteluun. Normalisaatiolla viitattiin siihen, että vammaiset lapset ja nuoret voisivat opiskella samalla tavalla ja samassa ympäristössä kuin muutkin ikätoverinsa. Normalisaatiolla pyrittiin siis mahdollisimman tavalliseen opiskeluun ja sen mahdollistamiseen kaikille. Normalisaation ideologisena perustana pidettiin ymmärrystä tasa-arvon toteutumisesta. Se piti myös sisällään käsityksen siitä, että yksilöllä on oikeus poiketa muista ja siitä huolimatta kokea itsensä yksilönä arvokkaaksi ja arvostetuksi. Tavallinen luokka ja koulu nähtiin moraalisesti oikeutettuna oppimisympäristönä kaikille oppilaille. Integraatio avasi ovet normalisaatio-ajattelun toteutukselle. (Murto 2001, 39; Moberg & Savolainen 2009.)

Inklusion käsite juontaa juurensa vahvasti integraatioon, joten integraation ymmärtäminen on avain myös inklusion ymmärtämiseen (Savolainen 2013, 8). Moberg on nähnyt integraation syvimmän olemuksen lähentelevän vahvasti inklusiivista kasvatusta ja sen päämääriä (Moberg 2001, 85). Inklusioon johtaneesta kehityksestä ja sen ensimmäisistä vaiheista eli segregaatiosta ja integraatiosta integraatio on segregaatiota selvästi edistyneempi ja lähempänä tämän päivän koulutusta. Integraatiossa erityisopetuksen piirissä opiskeleva oppilas on siirretty tavalliseen luokkaan. Siirto voi olla joko täysiaikainen tai oppilas opiskelee osana yleisopetusta esimerkiksi

tietyissä aineissa. Integraatiosta huolimatta oppilas käy koulua yhä muista poikkeavana ”erityisoppilaana” ja opetuksen painopiste on edelleen pienryhmäopetuksessa. Integraation tarkoitus oli tuoda osallistavampaa ja yhdistävämpää kulttuuria osaksi koulumaailmaa. (Takala 2010, 14–16.) Integraation idealistisena pyrkimyksenä on koulu, joka on kaikille yhteinen ja joka tasaisesti mahdollistaa kaikille saman koulutuksen (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 130–134; Moberg 1998, 135–137). Kaikki palvelut pyritään integraatiomallissa saamaan saataville oppilaan lähikouluun.

Emanuelsson (2001, 127–128) tuo esiin sen, että integraatiota käsitteenä on käytetty liian huolettomasti. Tämä synnyttää paitsi käsitteiden sekaannusta myös integraatioon liitettävän toiminnan hajanaisuutta. Integraatio tulisi ennemminkin nähdä tavoitteena ja päämääränä, jonka ajattelun pohjana toimii demokratia. Emanuelssonin mukaan ei ole kyse yksittäiseen henkilöön kohdistettavista toimista vaan kokonaisvaltaisesta yhteisyyden kokemuksesta ja sen muokkaamisesta niin, että erilaisuus nähtäisiin mahdollisimman positiivisena ja hyväksyttynä. (Emanuelsson 2001, 127–128.) Moberg (1993, 141) on pyrkinyt ratkomaan käsitteellisiä ongelmia jakamalla integraation fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon. Näin integraatio voidaan sen eri vaiheiden kautta nähdä prosessiluonteisesti. Koulutuksellinen integraatio muodostuisi ensin mahdollistamalla oppilaiden yhteinen opetus (fyysinen integraatio), jonka kautta yhteinen toimiminen on mahdollista (toiminnallinen integraatio), millä on positiivisten sosiaalisten suhteiden solmimista sekä ystävyyttä edesauttava vaikutus (sosiaalinen integraatio). Tämä puolestaan toimii edellytyksenä ja pohjana tasa-arvolle myös koulutuksen jälkeen, kaikille yhteisissä yhteisöissä (yhteiskunnallinen integraatio). (Moberg 1996, 121).

2.4 Inkluisio

Inklusion käsitteen pohjana toimii ihanne eriarvoisuuden ehkäisystä ja tasa-arvon edistämisestä (Murto, 2001, 15). Tätä ideologiaa ovat vieneet eteenpäin monet koulutuspolitiikan sopimukset kuten Lapsen oikeuksien sopimus (UNICEF 1989) sekä Salamancan julistus (UNESCO 1994). Näillä kahdella perustavanlaatuisella sopimuksella on ollut tärkeä rooli inklusion ajatuksen levittämisessä ja tuonnissa osaksi koulutuspoliittista keskustelua ja -kontekstia. Lapsen oikeuksien sopimus pitää sisällään neljä erilaista pääperiaatetta. Näiksi periaatteiksi lasketaan lapsen etu priorisoitavana asiana, syrjinnän puuttuminen, tasa-arvoisuus ja samanarvoinen oikeus lapsuuteen ja elämään, sekä kasvuun ja kehitykseen. Neljäs periaate on lasten ajatusten ja näkökulmien kunnioitus (UNICEF 1989). Salamanca-julistusta tarvittiin kuitenkin vuosia myöhemmin vetoamaan hallituksiin ja

järjestöihin, jotta erityistukea vaativilla oppilailla olisi pääsy tavallisiin kouluihin ja heille pyrittäisiin tarjoamaan riittävää tukea näissä kouluissa (UNESCO 1994).

Lipsky ja Gartner (1997, 99) ovat tuoneet keskusteluun inklusion käsitteen määrittelemättömyyden. Inklusiolle ei toistaiseksi ole kehitetty yleistä, oikeaa määritelmää. Biklen (2001, 55–56) on kuitenkin sanonut inklusion olevan yhteisen oppimisympäristön muodostamista jokaisen opiskelijan tietoisien integroinnin kautta. Inklusiolla ei siis tarkoiteta opetuksen paikkaa, tiettyjä sääntöjä ja toimintoja vaan se voidaan nähdä ajattelutapana. Inklusio myös pitää sisällään ajatuksen siitä, että yleisopetuksen oppilaiden ja erityisoppilaiden yhteinen koulu on etu eikä haitta. Inklusio on idealistinen tavoite ja päämäärä, jota kohti tulisi pyrkiä tietoisesti. (Biklen 2001, 55–56; Moberg 2001b, 83.) Inklusio pureutuu integraation peruspyrkimyksen taustalle vaatien sitä, että koulun tulisi kokonaisuudessaan muuttua inklusion mahdollistamiseksi. Muutos pitää sisällään paitsi asenteellisen muutoksen opetuksen tarkoitusta kohtaan, myös muutoksen kouluympäristössä toimivien aikuisten käsitykselliseen ymmärrykseen lapsista ja heidän elämästään. Yleisellä tasolla, tämä tarkoittaa että koko koulujärjestelmän tulisi muuttua (OECD 1999, 21–22.)

Inklusiivisen kasvatuksen ydinajatus on, että kaikilla oppilailla on oikeus tasa-arvoiseen opetukseen ja koulutukseen, sekä täysi osallistumismahdollisuus riippumatta tarvittavista tukitoimista. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kaikki lapset ovat oikeutettuja lähikoulunsa opetukseen ja tarvittavat tukitoimet tuodaan oppilaiden luo kyseiseen kouluun, ei toisinpäin (Hyväri 2003). Inklusiivinen kasvatustapa on kokonaisvaltainen kasvatuskäsitys, joka korostaa moninaisuutta oppilaiden joukossa ja sen perusajatuksena toimivat yhtäläiset ihmisoikeudet ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus (Mäkinen & Mäkinen 2011, 57–58).

Käytännössä inklusion toteutuminen tarkoittaa, että kaikilla oppilailla on yhteiset palvelut, sekä mahdollisuus yhtäläiseen osallisuuteen. Jokaisella opiskelijalla on lisäksi yhtäläinen tukisysteemi ja resurssit yksilöstä riippumatta. Jokainen oppilas saa myös samanarvoiset ammatilliset taidot ja tiedot ja heitä velvoittaa yhteinen, samanarvoinen opetussuunnitelma. Inklusion lähtökohta on se, että erityistä tukea tarvitsevat, kuten vammaiset, jakavat saman todellisuuden ja samat toiminnot kuin tukea tarvitsemattomat (Pihlaja 2009, 146–157.) Opetuksesta inklusiivisessa ympäristössä vastaa luokan tai aineenopettaja. Mikäli siihen on tarvetta, määritetään erityisopetuksen palveluihin, sekä muuhun tarpeelliseen tukeen erillinen työryhmä, joka on vastuussa myös yksilöllisen opetuksen ohjelman muodostuksesta (Moberg 2001b, 140–141).

Inklusiota ja integraatiota käsitteinä käytetään usein virheellisesti samassa tarkoituksessa ikään kuin toistensa synonyymeinä. Inklusio merkitsee kuitenkin syrjäytymisen täyttä poissaoloa, sekä kaikkien oppilaiden mukana olemista, osallistavaa opetusta. Integraatiossa vain joidenkin oppilaiden pääseminen osaksi tavallista kouluyhteisöä on mahdollista. Ehkä merkittävimpiä eroavaisuuksia integraation ja inklusion käsitteissä edustaa se, että integraation piiriin kuuluva opiskelija tai oppilas siirretään osaksi tavallista opetusta koulutaipaleensa jossakin vaiheessa, kun puolestaan inklusiiossa oppilas on osa yleisopetusta heti alusta lähtien (Savolainen 2013, 15–16.) Inklusiivisessa koulussa opiskeleva oppilas ei siis kohtaa milloinkaan segregatiota, sillä oppilas ei ole koskaan ollut poissa yleisopetuksen piiristä (Jylhä 1999, 140). Väyrynen (2001, 16) tuo esiin selkeästi integraation ja inklusion eron: integraatiossa oppilasta liikutetaan lähemmän yleisopetusta, kun taas inklusiiossa tukitoimia liikutetaan suoraan oppilaan luo yleisopetuksen piiriin. (Väyrynen 2001, 16). Näistä syistä inklusiivista kasvatusta voidaan pitää integraatiotakin tasa-arvoisempana (Murto 1999, 32).

Inklusion kautta oppilaan tuen tarpeen käsitettä on pyritty uudelleen määrittelemään. On myös yritetty kehittää ratkaisuja vastaamaan uudenlaisiin haasteisiin koskien oppilaiden koulupolkua. Uudenlaisia toimintamalleja on pyritty ottamaan käytäntöön perusopetuslakia muuttamalla. Vuonna 2010 lakiin tehtiin muutoksia koskien oppimista ja koulunkäynnin tukea (Opetushallitus, 2011, 3). Suomessa inklusiota pyritään mahdollistamaan esimerkiksi kolmiportaisen tuen avulla. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) tukevat inklusiivista opetusta.

Kolmiportainen tuki

Uuden tukirakenteen myötä aikaisemmasta kaksiporlaisesta tukijärjestelmästä tuli kolmiportainen (Opetusministeriö 2007, 53–56). Oppilaalla on oikeus vastaanottaa kolmiportaista tukea omassa lähikoulussaan, sekä osana yleisopetuksen piiriä. Yleisen ja erityisen tuen lisäksi ikään kuin yhdeksi portaaksi näiden tukimuotojen välille lisättiin kolmas tukimuoto: tehostettu tuki. Tehostetulla tuella pyritään mahdollistamaan tuen tuomista lähemmän oppilaan arkea ja täten tukemaan pyrkimystä inklusioon. Tehostetun tuen on ehkäistävä syrjäytymistä, sekä pyrkiä varhaiseen puuttumiseen mitä tulee lapsen vaikeuksiin koulussa. (Huhtanen 2011, 110). Oppilaalla on kuitenkin mahdollista saada kerralla vain yhdenlaista tukea kolmesta tukimuodosta. Oppilaan tukemisessa tulisi pyrkiä joustavuuteen, eli tuen tulisi mukautua oppilaan tarpeisiin ja muuttua tarvittaessa. Tuen tulisi olla myös pitkäjänteistä ja suunnitelmallista (Opetushallitus 2014, 61.)

Yleinen tuki, on opetuksen yhteydessä annettavaa tukea. Yleinen tuki käsittää perusopetuksen, johon kuuluu olennaisena osana kodin ja koulun välinen yhteistyö, sekä opetus koulussa muun koulun henkilökunnan avustuksella. Yleinen tuki ilmenee opettamisen eriyttämisenä ja tuki-opetuksen tarjoamisena (Takala 2010, 22). Yleisellä tuella pyritään puuttumaan ongelmiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Jos yleinen tuki todetaan riittämättömäksi, tulee oppilaalle tarjota tehostettua tukea – sekin lähikoulussa.

Tehostetussa tuessa on mahdollisuus moninlaisiin tukimuotoihin, jotka saattavat sisältää kaikkea tukiopetuksesta ja osa-aikaiseen erityisopetukseen. Kokoaikaista erityisopetusta annetaan kuitenkin vasta erityisen tuen alueella. (Opetushallitus 2010, 13). Tässä vaiheessa tukea on saatavilla myös moniammatilliselta oppilashuoltoryhmältä, johon lukeutuvat mm. kuraattori ja koulupsykologi. Tämä tuen muoto on suunnitelmallista ja kodilla on myös siinä merkittävä rooli. Oppilasta myös pyritään tietoisesti ohjaamaan oikeaan suuntaan ja tarjoamaan siihen riittävää tukea. Suunnitelmallisuus ilmenee siten, että oppilaalla on oma oppimissuunnitelma, johon oppilaan vastaanottama tuki dokumentoidaan. Tällainen oppimissuunnitelma syntyy aina pedagogisen arvioinnin tuloksena ja se pitää sisällään kirjallisen suunnitelman koulussa saavutettavista tavoitteista, opetuksen erityisjärjestelyistä ja oppilaan saamista tuen muodoista, sekä oppilaanohjauksesta (Opetushallitus 2014, 63–65). Tehostettu tuki on siis askel lähemmäs erityisestä tukea, kun taas yleisellä tuella viitataan enemmän luokkaympäristössä muun opetuksen lomassa tapahtuvaan oppilaan tukemiseen.

Erityiseen tukeen oppilas voidaan siirtää myös yleisestä tuesta, esimerkiksi vammautumisen seurauksena. Erityinen tuki on hyvin kattavaa ja muodostuu kaikkien muiden tukimuotojen kombinaatiosta. Se käsittää tehostetun ja yleisen tuen lisäksi erityisopetuksen mahdollisuuden. Erityisellä tuella pyritään siihen, että oppilaalle tarjotaan tukea joka on paitsi etukäteen harkittua, myös kattavaa ja kokonaisvaltaista. Tavoitteena on oppivelvollisuuden suorittaminen ja oppilaan opinpolun turvaamiseen pyrkiminen siten, että oppilas jatkaisi opintojaan peruskoulun jälkeen. Erityistä tukea ei voida tarjota ilman erillistä kirjallista päätöstä. Päätös ei kuitenkaan ole pysyvä, sillä se tulee tarkistaa säännöllisesti ja sitä voidaan muokata ja tarkistaa oppilaan tilanteen muuttuessa. Ennen päätöksen tekoa on kuitenkin sovittava asioista sekä oppilaan että hänen vanhempiansa tai huoltajiensa kanssa, joiden ei ole pakko suostua oppilaan erityisopetuksen järjestelyihin (Opetushallitus 2014, 66–67.)

2.5 Opettaja ja inklusiivinen kasvatus

Opettajien keskuudessa inklusiivisen kasvatuksen käytännön toteutus on herättänyt paljon keskustelua puolesta ja vastaan (mm. Saloviita 2011; Puustinen 2014; Mäkipää 2014). Opetushenkilökunnasta kaikkein kriittisimmin inklusioon suhtautuvat luokanopettajat. Erityisopettajat ovat luokanopettajia vähemmän kielteisiä ja rehtorit suhtautuvat inklusioon kaikkein myönteisimmin (Moberg & Savolainen 2009, 94). Työnkuvan muutoksella saattaa olla vaikutusta luokanopettajien kriittisempään suhtautumiseen: heidän työnkuvansa muuttuu inklusion myötä radikaaleimmin.

Osa opettajista kokee inklusion lisäävän työtaakkaansa (Lönnroth 2016, 45). Suomessa opettajien suhtautuminen myös integraatioon on tutkimuksissa todettu kriittiseksi ja jopa kielteiseksi. (Moberg 1984, 1997, 1998, 2001). Keskustelua on myös herättänyt tuen määrä kaikille yhteiseen kouluun pyrittäessä (Puustinen 2014). Opettajan näkökulmasta inklusio vaatii erityispedagogista ymmärrystä ja osaamista aiempaa enemmän. Moni opettaja saattaakin vedota koulutukseensa keskustelussa integraatiota vastaan; heidän koulutuksensa ei valmista kaikkien oppilaiden opettamiseen (Moberg 2001b, 93). Toisaalta taas opettajat, jotka kokevat saavansa tarpeeksi voimavaroja ja resursseja ovat myönteisempiä ja vastaanottavaisempia koskien inklusiota koulussa (Ks. mm. Moberg 1984, 1997, 1998, 2001; Peterson & Hittie 2003).

Moberg (2001b) väittää, että inklusion onnistuminen on mahdollista, jos pyrittäisiin vaikuttamaan määrärahojen ja resurssien käyttömahdollisuuksiin, opettajankoulutukseen, sekä kyettäisiin järjestämään tarvittaessa myös lisäkoulutusta opettajille. Kouluihin tulisi kyetä vaikuttamaan rakenteellisesti, mutta myös oppimisympäristöjen kehittämiseen tulisi voida vaikuttaa (Moberg 2001b.) Suomen erityiskasvattajien liitto (SEL) ja opetusalan ammattijärjestö (OAJ) ovat jo pitkään korostaneet riittävien tukitoimien ja avustajapalvelujen tärkeyttä. Myös opetusryhmän oppilasmäärän tulee olla tarpeeksi pieni riittävän koulutuksen ja tuen takaamiseksi kaikille oppijoille (Ks. mm. SEL 1999; OAJ 2002–2006, 2014–2018, 4–6.) Kolmiportainen tuki kehitettiin tukemaan inklusioon pyrkimistä koulun arjessa. Tuki näkyi Marjaana Pitkäsen (2015) tutkimuksessa opettajille ”asiakirjoina, yhteistyönä, tukitoimina, varhaisena puuttumisena ja inklusiona”. Vaikka tutkimuksen opettajat näkivät asiakirjat työnsä ymmärrystä avaavina, he kokivat ne myös osittain sisällöllisesti liian haastavina ja ikävänä lisätyönä muun opettajantyön lomassa (Pitkänen 2015).

Inklusion toteutuminen edellyttää monien eri asioiden toteutumista. Inklusion ja kaikille yhteisen koulun mahdollistajana toimisi se, että oppilaat ja koulun henkilökunta sitoutuisivat tasa-arvon pyrkimyksen toteuttamiseen sekä pyrkisivät elämään sopusoinnussa juhlistaen erilaisuutta ja yrittäen torjua segregatiota ja lokeroitua. (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001). Jotta inklusio voisi toteutua, vaaditaan koko kouluyhteisöön suurta asenteellista muutosta. Opetushenkilöstön ja opettajien asenteella näyttää myös olevan ratkaiseva merkitys, sillä mitä myönteisempää on suhtautuminen inklusiota kohtaan, sitä selkeämmin sitä myös tavoitellaan (Moberg 2001b, 92–93.) Koulun muutos kohti inklusiota on hidas ja työläs kehitystyö. Erityisesti asenteiden muuttaminen on yksi inklusion vaikeimmista sisällöistä (Saloviita 2001, 159.)

Asenteet on tutkimuksissa nähty rooliltaan erittäin merkittäviksi kun puhutaan inklusion laadukkaasta toteutuksesta (Ks. Hastings & Oakford 2003). Opettajien asenteiden heijastumisesta myös lapsiin on tutkimusnäyttöä. Lapset, joita opettavat opettajat kannattavat inklusiota ja suhtautuvat siihen positiivisesti, ovat selkeästi tyytyväisempiä koulunkäyntiin kuin esimerkiksi ne oppilaat, joita opettavilla aikuisilla oli negatiivisempi asenne koskien inklusiota (Ks. Monsen & Frederickson 2004.) Opettajien asenteiden muuttamiseksi olisi tarjottava myönteisiä kokemuksia erityistukea tarvitsevista oppilaista ja heidän opetuksestaan tavallisessa luokkaympäristössä (Meijer 2005, 28–32). Myös Moberg ja Savolainen (2003) ovat tutkimuksellaan saavuttaneet samankaltaisia tuloksia. Tutkimuksen opettajat jotka olivat jossakin uransa vaiheessa saaneet positiivisia kokemuksia inklusiosta, asennoituivat myös sitä kohtaan positiivisemmin, kuin opettajat, joiden kokemus inklusiosta oli vähäistä tai he olivat kokeneet sen negatiivisena (Moberg & Savolainen 2003). Lisäksi sekä opettajille, että rehtoreille tulisi tarjota tilaisuus oman työn tarkasteluun, sekä antaa mahdollisuus muokata niitä toimia ja strategioita, joita koulussa hyödynnetään inklusioon pyrittäessä (UNESCO 2009, 20).

3 TYÖHYVINVOINTI

Työhyvinvointi on tärkeä osa mitä tahansa työtä, mutta hyvin ratkaisevaa roolia se näyttelee erityisesti opettajan työssä. Opettaja ei voi piiloutua roolin taakse, vaan tekee työtä omana itsenään, laittaen työssä itsensä alttiiksi. Opettaja on siis työelämässä pitkälti oman persoonallisuutensa kannateltavana ja työnkuva muodostuu pääasiallisesti oppilaan kohtaamisesta päivittäin, jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa. Opettajan ammatti vaatii rohkeutta, kykyä reagoida muutoksiin, hyvää itsetuntemusta, sekä kykyä tunnistaa piirteitä ja asioita oppilaissa ja heidän toiminnassaan. Parhaimmillaan opettajantyö voi olla äärimmäisen palkitsevaa, mielenkiintoista ja positiivisella tavalla haastavaa. Raskaimmillaan opettajan ammatti voi pitää sisällään riittämättömydentunnetta ja työuupumusta. Oma opettajuus muodostuu ja rakentuu opettajalle juuri näiden erilaisten komponenttien ristitulessa. Opettaja ei ole koskaan valmis, vaan opettajuus kehittyy joka päivä. Tällaisessa työssä työhyvinvointi ja positiiviset käsitteet kuten työssäjaksaminen, työkyky ja työn imu ovat avainasemassa. Työhyvinvointi on havaittu keskeiseksi tekijäksi työelämässä, oli kyse sitten yksittäisestä henkilöstä tai koko työyhteisöstä tai yrityksestä (Suutarinen & Vesterinen 2010, 48–51).

Tässä luvussa käsitellään työhyvinvointia erityisesti opettajantyössä. Aluksi määritellään työhyvinvointia yleisesti, jonka jälkeen työhyvinvointia käsitellään erityisesti opetustyössä toimivan näkökulmasta, sekä tarkastellaan aiempaa tutkimusta opettajien työhyvinvointiin liittyen. Lopuksi käsitellään opettajan työhyvinvointia inklusiivisen kasvatuksen muutoksessa.

3.1 *Työhyvinvointi käsitteenä*

Työhyvinvoinnin käsitteen pohjana ovat toimineet käsitteet työviihtyvyydestä, työtyytyväisyydestä, sekä työkyvystä. Näiden käsitteiden pohja puolestaan ulottuu jopa 1900-luvun alun vuosikymmenille. Käsitteen määrittelystä ongelmallisen tekee sen moniulotteisuus ja useiden

erilaisten määritelmien kirjo. Työhyvinvoinnissa on kuitenkin kyse yksilöllisestä kokemuksesta, johon vaikuttavat useat eri tekijät niin työyhteisön sisällä, kuin sen ulkopuolella yksilötasolla. Vaikka työhyvinvointi koetaan yksilöllisesti ja henkilökohtaisesti, ei se ole ainoastaan yksilön asian vaan rakentuu niin subjektiivisesti kuin sosiaalisesti. Työhyvinvointi ei rajoitu työpaikalle, vaan se ulottuu myös yksilön vapaa-aikaan ja perhe-elämään, jotka taas puolestaan vaikuttavat työhön (Hakanen 2009). Työhyvinvointia voidaan tutkia esimerkiksi työn ilon tai työuupumuksen kautta. Se pitää sisällään niin sosiaalisia kuin henkisiä tekijöitä (Suutarinen & Vesterinen 2010, 47.)

Työhyvinvoinnilla viitataan usein tiettyjen psyykkisten oireiden kirjon puuttumiseen. Näitä oireita ovat esimerkiksi stressi ja uupumus ja niiden vähäisyyden on usein nähty indikoivan työhyvinvointia. Työhyvinvointi on kuitenkin enemmän kuin näiden negatiivisten oireiden puuttumista. Määritelmä hyvinvoinnista työssä pitää sisällään myös tyytyväisyyttä työssä, elämänhallinnan tunnetta, sekä henkisiä ja fyysisiä voimavaroja ja työkykyä (Hakanen 2005, 251.) Työhyvinvoinnin tila voi myös näkyä energisyytenä, sitoutuneisuutena ja ammatillisena itsetuntona (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker 2002, 74). Lisäksi työhyvinvoinnin on nähty esiintyvän hyvänä yhteistyönä ja yhteistyökykyisyytenä, työhön uppoutumisena ja panostamisena, sekä kykeneväisyytenä tuloksen tekemiseen sekä yksittäisen henkilön että yhteisön tasolla (Onnismaa 2010, 4–7.)

3.2 Opettaja ja työhyvinvointi

Opettajien työhyvinvoinnista on keskusteltu viime vuosikymmeninä sekä kansainvälisellä, että suomalaisen tutkimuksen kentällä. Tutkimusnäyttöä ulkomailta ovat edustaneet mm. Kyriacou ja Pratt (1985), joiden opettajien stressiä ja psykoneuroottisia oireita avaava tutkimus nosti esiin opettajantyön sekä näiden tekijöiden yhteyttä. Aihetta ovat tutkineet myös Cooper ja Kelly (1993), jotka kartoittivat opettajien ammatillista stressiä. Suomalaisista tutkijoista opettajan työhyvinvointia ovat tutkineet mm. Eija Syrjäläinen (2002), jonka tutkimuksessa pohdittiin opettajantyön luonteen muuttumisesta yhä monimutkaisemmaksi, sekä Kalevi Mäkinen (1998), joka keskittyi ammatillisissa koulutustehtävissä toimivien opettajien tutkimiseen. Opettajien työhyvinvoinnin tutkimuksen kentällä erityisen tunnettu nimi on myös Jari Hakanen (2004, 2006 & 2009), joka on puhunut paljon esimerkiksi työn imun käsitteestä. Onnismaan (2010, 5–6) mukaan työhyvinvoinnin

tutkimusta koskien opetushenkilöstöä on saatettu tuottaa jopa muita ammattiryhmiä enemmän. Hakasen (2006, 29) mukaan näkökulma opettajien työhyvinvoinnista on lähinnä kielteinen, vaikka tutkimusjulkaisuja opettajien innostuksesta ja heidän kokemastaan työn ilosta on merkittävästi enemmän kuin julkaisuja opettajien työssään kokemasta stressistä ja ahdistuksesta (Hakanen 2006, 29.)

Viimeaikaiset tutkimukset kuitenkin osoittavat opettajan ammatin koettelevan tekijänsä hyvinvointia ja työssäjaksamista ja esiin ovat nousseet erityisesti psykososiaalisten tekijöiden merkitys opettajien jaksamisen heikentämisessä. Tällä tarkoitetaan lisääntyvää henkistä kuormittuneisuutta, kuten stressiä (Launis & Koli 2005, 351.) Vaikka esimerkiksi uupuminen ja stressi käsitteinä ovat poikkeavia, perustuvat ne molemmat epätasapainon syntymiseen yksilön ja työn välillä (Hätinen & Kinnunen 2002, 6). Opettajantyössä tällainen epäsuhta voi syntyä vastavuoroisuuden kokemuksen puuttumisena niin työssä kuin työyhteisössä. Tämä voi johtaa työhyvinvoinnin laskuun ja työuupumukseen. Vastavuoroisuuden kokemuksen puuttumisella tarkoitetaan Hakasen (2006) mukaan epäsuhtaa voimavarojen sijoittamisen ja opettajan saamien vastineitten välillä: opettaja antaa aikaansa, voimiaan ja pyrkii edistämään oppilaiden oppimistuloksia, sekä aika ajoin kokee jopa uhrautuvansa yli työn muodollisten vaatimusten. Mikäli työstä saatu palaute ja arvostus, turvallisuuden kokemus ja työssä kehittymisen näkymät ovat heikkoja eivätkä vastaa työpanosta, voi tällainen epätasapaino ja pitkäaikainen ristiriita synnyttää työuupumusta (Hakanen 2006, 34–35.)

Opettajantyön vaatimuksia lisää se, että opettaja nähdään nykyään myös kasvattajana ja työ pitää sisällään tätä kautta myös paljon muita haasteita opetuksellisten haasteiden lisäksi. Paineet erilaisten roolien täyttämistä voivat aiheuttaa pahoinvointia työssä. (Ottavainen & Saarikettu 2004, 31.) Opettajan roolin vaihtuessa tulisi yksilön kyetä sopeutumaan siihen ja pyrittävä erilaisen toimintatavan ja opetuksellisen tyylin löytämiseen (Keskinen 1999, 51–53.) Opettajan tulisi toimia oppilasta opastavana auktoriteettina, mutta toisaalta olla helposti lähestyttävä aikuinen, jolle oppilaan etu ja hyvinvointi menee jopa oman vapaa-ajan edelle. Tällainen toimintatapa kuitenkin lisää usein stressin määrää ja sitä kautta sillä on vaikutuksia myös opettajan työhyvinvointiin. (Esteve 1989, 14.) Vaikka opettajan roolia määritellään virallisten tavoitteiden, säännösten ja toimintamallien avulla, kohdistuu opettajiin usein myös vaatimuksia ja oletuksia virallisten tahojen ulkopuolelta. Paineiden kasaantuminen useilta eri tahoilta voi aiheuttaa ristiriitaisuutta ja uuvuttavaa roolien muutosta opettajan työnkuvaan (Ottavainen & Saarikettu 2004, 31.)

Opettajantyöhön liittyy myös paljon erilaisia dilemmoja. Opettajilla ei ole mahdollisuutta toimia työssään vapaasti, tai siten kuin he itse kokisivat välttämättä parhaaksi. Opettajan työnkuva ja mahdollisuudet vaikuttaa ja toimia ovat tarkkaan määritellyt ja rajalliset. Näistä rajoista pitävät huolen valtakunnallinen opetussuunnitelma sekä koulun oma opetussuunnitelma, toimintatavat ja käytänteet, joita opettajan tulee noudattaa. (Opetushallitus 2011.) Myös resurssit, aika ja opetusvälineet rajoittavat opettajan toimintaa. On tilanteita, jolloin opettaja ei kykene tekemään työtään kasvatuksellisesti vaan tarvitsisi tilanteen optimaaliseen hoitamiseen moniammatillista tukea esimerkiksi, psykologilta tai kouluterveydenhoitajalta. (Shernoff, Meht, Atkins, Torf & Spencer 2011). Jopa 70 % näistä opettajan työssään kohtaamista konflikteista ja ristiriitaisuuksista ovat eettisiä. (Lyons 1990). Opettaja saattaa joutua työssään kohtamaan ihmissuhteisiin liittyviä, haastavia tilanteita, kuten toisen opettajan epäoikeudenmukaisiin kurinpitotoimiin puuttuminen. Toisaalta tällaisessa tilanteessa oppilas kärsii ja opettajan on tilanteeseen puututtava, mutta kun hän puuttuu, on suhde kollegaan vaakalaudalla. Opettajan ammatissaan kohtaamat konfliktitilanteet ovat hyvin monisyisiä ja haastavia, ratkaiseminen on usein kaikkia miellyttäen mahdotonta ja niillä on tapana olla toistuvia. (Lyons, 1990). Kuvaamaan tätä eettisen dilemman käsitettä on kehitetty käsite eettinen kuormittuneisuus. Tällä viitataan eettisten dilemموjen jatkuvuuteen ja toistumiseen säännöllisesti ja usein, sekä niiden synnyttämään stressiin. Näillä tekijöillä voidaan nähdä olevan negatiivinen yhteys työhyvinvointiin, sekä työuupumusta ja työn imun katoamista edistävä vaikutus (Huhtala, Feldt, Lämsä, Mauno, & Kinnunen 2011). Yksi dilemma, jota opettajat kohtaavat työssään liittyy siihen, ettei opettajalla ole tietoa, mikä on oikea tapa toimia haastavissa tilanteissa. Tällaisen dilemman kohtaaminen opettajatyössä on hyvin yleistä, varsinkin puhuttaessa käsitteistä kuten oppilaan etu, integraatio ja inkluusio.

Opettajuus käsitteenä on epämääräinen ja opettajan työnkuva ja siihen liittyvät tavoitteet ovat tästä syystä hajanaiset. (Räisänen 1996, 5–10). Lisäksi yhtenä opettajuuden mukana saapuvana arkipäivän haasteena työssä on myös kiire. Tavoitteellisuuden epäselvyys yhdistettynä moninaisiin vaatimuksiin saa aikaan kiireen tuntua. Kiireellä voi olla useita negatiivisia vaikutuksia työhyvinvointiin ja se saattaa lisätä ahdistusta ja riittämättömyyden tunnetta. (Keskinen 1999, 53.) Opettajan työssäjaksamiselle on tutkimuksissa todettu olevan rasite myös opettajan kohtaama arvostuksen puute ja yhteisöllisyyden kokemuksen puuttuminen. (Syrjäläinen 2002, 67.)

Tutkimuksissa opettajien työhyvinvoinnista on työhyvinvointi näyttäytynyt monisyisenä ilmiönä: työmäärä ja ihmissuhdeongelmat, ovat kuormittavia tekijöitä opettajantyössä. Kuitenkin samat asiat antoivat työlle iloa ja mahdollisuuksia kehittyä ja kasvaa opettajana. Samoihin tekijöihin näytti siis

liittyvän sekä innostus, että mahdollinen riski työuupumukseen (Launis & Koli 2005, 355.) Tämä havainto opettajantyön moniulotteisuudesta tukee sitä näkemystä, että erityisesti opetuslalla työhyvinvointia määrittelevänä käsitteenä toimii hyvin työn imun käsite, jonka avulla voidaan havainnollistaa samanaikaisesti työn ilon ja mielekkyyden kokemus, sekä työn kuormittavuus. Työn imun onkin todettu olevan opettajantyössä selvästi yleisempi kokemus kuin stressi- tai työuupumusoireet (Hakanen 2006, 33).

Työn imu on käsite, jota on käytetty laajasti kuvaamaan työhyvinvoinnin tiettyä tilaa. Työn imun käsitteestä monipuolisesti työhyvinvointia kuvaavan tekee se, että työuupumus ja työn imu ovat rinnakkaisia, eivät vastakohtaisia käsitteitä. Hakasen (2006) mukaan on uupumusta ja työn imua mahdollista tutkia myös toisistaan erillään, mutta se ei poista sitä, että ne ovat molemmat silti ilmiöinä jatkuva osa työyhteisöjä (Hakanen 2006, 30–34.) Työn imu on käsitteenä hyvä kuvaamaan työhyvinvointia erityisesti opettajan työssä, sillä se tuo samanaikaisesti esiin voimakkaan työhön sitoutumisen ja mielekkyyden kokemuksen, sekä muita aloja suuremman kuormittavuuden. Näitä opettajantyölle tyypillisiä tekijöitä voisi olla vaikeaa kartoittaa perinteisin, yksilöllistä kuormittavuutta käsittelevin menetelmin (Onnismaa 2010, 5.)

Työn imuun voidaan Hakasen (2006, 32) mukaan liittää kolme eri ulottuvuutta: tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen. Tarmokkuudella viitataan erityisesti energisyyden kokemukseen. Siihen liittyy myös sitoutuminen työhön vaikeinakin hetkinä ja halu ponnistella ja panostaa työhön. Omistautumisella tarkoitetaan innokkuutta, työstä inspiroitumista ja ylpeyden tunnetta työstä. Uppoutuminen työhön ilmenee syvänä keskittymisenä ja työhön paneutuminen tuottaa mielihyvän kokemuksia. Todella uppoutunut työntekijä voi kokea vaikeaksi irrottaa työstään (Hakanen 2006, 32.)

Työn imu on tavoiteltava työhyvinvoinnin tila, sillä se merkitsee usein hyvinvointia niin työntekijälle yksilönä, kuin organisaatiollekin. Työn imu mahdollistaa työstä innostumisen, tuloksellisuuden ja nautinnon saamisen työstä. Työn imua kokevat työntekijät haluavat usein kehittyä ja kasvaa, auttaa muita työyhteisön jäseniä ja ovat kaiken kaikkiaan muita työntekijöitä onnellisempia (Hakanen 2009, 39–42.)

3.3 Opettajan työhyvinvointi inklusiivisen kasvatuksen murroksessa

Paine inklusiivisen kasvatuksen ja inklusion toteuttamiseen ja edistämiseen on todellinen ja koulun arjessa pyritään yhä inklusiiviseen suuntaan. Tähän ovat vaikuttaneet inklusiota käsittelevässäkin kappaleessa esitellyt yhdenvertaisuusperiaatteet ja tasa-arvojulistukset, sekä perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) ja erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007).

Aikaisemmissa kappaleissa esitetyllä inklusiivisella kasvatussyrkimyksellä ja työhyvinvoinnilla opetustyössä voidaan nähdä olevan yhteys. Opettaja on inklusiivisen kasvatuksen tuomien uudenlaisten haasteiden edessä, samaan aikaan kun tutkimustulokset viittaavat henkisen kuormittuneisuuden, kuten stressin lisääntymiseen (Launis & Koli 2005, 33). Opettajat ovat myös kokeneet voimavarojen menetyksiä, kun koulujen aineellisia resursseja on leikattu ja opetusryhmien kokoja kasvatettu (Hakanen 2006, 33.) Monissa tutkimuksissa on korostettu riittävien voimavarojen, lisätuen ja opettajien kouluttamisen merkitystä, jotta kaikille yhteisen, inklusiivisen koulun saavuttaminen olisi mahdollista (Ks. mm. Moberg 1984, 1997, 1998, 2001; Peterson & Hittie 2003). Opetusresurssien supistaminen merkitsee kuitenkin sitä, että näitä opettajan työtä tukevia apuvoimia on saatavilla yhä aiempaa vähemmän. Resurssien vähentäminen ja uudenlaiset haasteet tuovat uusia haasteita myös opettajien työssäjaksamiselle ja hyvinvoinnille. Inklusiivisessa koulussa jokaisessa luokassa tulisi olla enemmän kuin yksi aikuinen ja opetusryhmässä osallisena ainoastaan 0-2 erityisen tuen oppilasta (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 202). Tämä merkitsisi sitä, että erityisopetuksen purkamisen seurauksena lisähenkilökunnan palkkaamisen tarve kouluihin on todellinen lähes jokaisessa suomalaisessa peruskoulussa. Rahallisten leikkauksien aikana se merkitsee väistämätöntä resurssitarvetta perusopetuksen piirissä. Inklusiota ei tulisi nähdä säästötoimenpiteenä, jonka varjolla voidaan ilman riittäviä tukitoimia siirtää erityistukea vaativat oppilaat yleisopetukseen (Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 11). Resurssihaaste on opettajan työssäjaksamisen kannalta selvästi inklusion suurimpia haasteita tällä hetkellä.

Opettajat tarvitsevat inklusiivisen kasvatuksen lisääntymisen myötä yhä enemmän erityispedagogista osaamista. Opettajat ovat kokeneet, ettei heidän koulutuksensa vastaa riittävän hyvin erityistuen oppilaiden opetuksellisiin haasteisiin (Moberg 2001b, 93). Tästä syystä täydennyskoulutus olisi tärkeää, jotta opettajat saisivat lisävalmiuksia ja varmuutta omaan opetukseensa. (Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 7–9). Tätä kautta pystyttäisiin myös vaikuttamaan opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan.

Väyrynen (2001, 28) tuo esiin näkökulman siitä, että inklusiota toteuttavien tulisi kyetä sietämään niin varmuuden puuttumista kuin myös sekaannuksia ja muutosten mukana tulevaa turhautumisen tunnetta, jolla voi olla työtä hankaloittava ja jopa uuvuttava vaikutus. Inklusiivista kasvatusta toteuttavien tulisi myös alati uudelleenarvioida ja itsereflektoida niin paitsi opetusta ja työtään, myös itseään. (Väyrynen 2001, 28.) Tämä tarkoittaa opettajalle yhä enemmän oman työn, asenteidensa ja panoksensa kriittistä tarkastelua. Opettajalla tulisi olla kykyä erilaisuuden hyväksymiseen, mahdollisuuksia vaikuttaa kiusaamiseen ja ehkäistä sitä, pyrkiä suojaamaan oppilaita syrjäytymiseltä, kyettävä inklusion vaatimaan yhteistyöhön koulun laajan henkilöstön kanssa, toimia oppilashuollon kehittäjänä ja koulun ja kodin välissä informoivana ja yhteistyöhaluisena yksilönä niin hyvin kuin mahdollista. Kaikkien vaatimusten ristitulesa opettaja voi kokea voimattomuutta ja riittämättömyyden tunnetta, millä on negatiivisia vaikutuksia työhyvinvointiin. Opettaja ei voi hylätä vastuuta opetuksesta ja kasvatuksesta kenellekään muulle, vaan hänen tulisi kyetä vastaamaan oppilaiden henkilökohtaisiin tarpeisiin omassa opetuksessaan (Saloviita 2008, 51–52.) Yhteistyöstä huolimatta vastuu oppilaan opetuksesta on kuitenkin viimekädessä luokanopettajalla itsellään. Inklusion myötä opettajalle kasaantuu yhä erilaisempia vastuita heterogeenisen ryhmän kautta.

Inklusio vaatii myös erilaista opettajuutta tämän päivän opetushenkilöstöltä. Tällaisesta opettajuuden muutoksesta onkin käytetty termiä inklusiivinen opettajuus. Käytännössä tämä tarkoittaa lisääntyntä yhteistyön tarvetta, sekä sen myötä opettajalta kykyä työskennellä yhteistyössä koko koulun kanssa. Kaikkien aikuisten ja opettajien on panostettava kaikkien oppilaiden opetukseen ja kasvatukseen (Moberg & Savolainen 2009, 84). Yhteistyötä tehdään niin avustajien, erityisopettajan kuin luokanopettajankin kesken. Opettajan ammatti on perinteisesti mielletty melko itsenäiseksi ja yksilölliseksi ammatin persoonakeskeisen luonteen vuoksi. Inklusio tulee mitä luultavammin muuttamaan tätä mielikuvaa pysyvästi, sillä opettajien on pakko tehdä yhteistyötä riittävän tuen mahdollistamiseksi yleisopetuksen ympäristössä. (Moberg 2001b, 92). Tämä muutos voidaan nähdä kuitenkin myös positiivisena opettajien työssäjaksamisen kannalta ja mahdollistavan asioiden jakamisen ja käsittelyn yhdessä muiden kanssa, joka on yksi työhyvinvoinnin edellytys. Mikäli työyhteisö on kannustava, voivat opettajat oppia toisiltaan ja tätä kautta lisätä ammattitaitoaan, mikä saattaisi näkyä opetuksen tason ja oppimistulosten nousuna.

Opettajakunta on moninaisten haasteiden edessä inklusioon siirryttäessä. Aika näyttää, miten koulutusmaailma suhtautuu näihin muutoksiin ja mukautuu näihin haasteisiin. Tämän tutkimuksen

tavoitteena on tuoda kuuluviin opettajien ääntä liittyen inklusioon ja työhyvinvointiin tämänhetkisessä koulumaailmassa, sekä kasvattaa tietoisuutta siitä, mitkä tekijät juuri opetushenkilöstö kokee tärkeiksi omien voimavarojensa ja inklusiivisen kasvatuksen onnistuneen toteutumisen kannalta.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET, -AINEISTO JA –MENETELMÄT

Tutkimuksen tavoitteena on opettajien kokemusten ja käsitysten tutkiminen. Tutkimus on tästä syystä toteutettu laadullisena, eli kvalitatiivisena tutkimuksena, joka mahdollistaa parhaiten tutkittavien yksilöllisten kokemusten käsittelyn ja jakamisen. Tässä luvussa esitellään tutkimuskysymykset ja tutkimuksen metodologiaa sekä käsitellään käytettyä tutkimusmenetelmää. Luvussa käsitellään myös tutkimuksen kohde ja aineisto, jonka jälkeen keskitytään tutkimuksen analyysiin. Lopuksi esitellään tutkimuksen analyysin eteneminen vaiheittain, sekä tutkimuksen etenemisen ajallinen polku.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien kokemuksia inklusiivisesta kasvatuksesta työssään. Tarkoituksena on myös selvittää, onko inklusiivisen kasvatusideologian toteuttamisella ja opettajien työhyvinvoinnilla yhteyttä opettajien näkökulmasta katsottuna, sekä millaisesta mahdollisesta yhteydestä on kyse. Tässä tutkimuksessa keskitytään siis opettajien ajatuksiin ja kokemuksiin inklusiivisen kasvatusideologian toteuttamisesta, sekä kokemuksiin omasta työhyvinvoinnistaan muuttuvan koulun viitekehityksessä. Tutkimus pyrkii myös selvittämään, mitkä tekijät opettajat kokevat voimavaraksi ja auttavat heitä jaksamaan työssään ja täten edistävät heidän työhyvinvointiaan. Lisäksi tutkitaan, mihin opettajien mielestä tulisi kiinnittää huomiota inklusiivista kasvatusta toteuttavan koulun toiminnassa, jotta työpaikalla voitaisiin mahdollisimman hyvin.

Tutkimuksen tavoitteiden pohjalta nousivat esiin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Minkälaisia käsityksiä opettajilla on työnsä muutoksesta ja inklusion merkityksestä muutoksessa?
2. Mitä haasteita ja mahdollisuuksia inklusiivinen kasvatus tarjoaa opettajien työlle?
3. Millaisia merkityksiä inklusiivisella kasvatuksella on opettajien työhyvinvoinnille?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on tarkastella inklusiivista kasvatusta yleisellä tasolla, sekä hahmottaa inklusion tuomaa muutosta suomalaiseen koulujärjestelmään opettajien näkökulmasta, samoin kuin inklusion merkityksestä muutoksen aikana. Toinen kysymys pyrkii kartoittamaan sitä, millaisesta muutoksesta on opettajien kokemusten mukaan kyse ja näkevätkö he inklusion enemmän mahdollisuutena vai uhkana työnsä kannalta. Kolmannen kysymyksen tarkoitus on tuoda esiin opettajien käsityksiä inklusion ja työelämänsä muutoksen merkityksistä työhyvinvointinsa kannalta.

4.2 Tutkimuksen metodologiaa

Laadullinen tutkimus yleistyi Suomessa sosiaali- ja kasvatustieteiden tutkimuskentällä 1970–1980-luvulla (Eskola & Suoranta 1998, 25–26). Tutkimuksen aineiston tieteellisyyttä ei mitata aineiston määrällisessä koossa, sillä aineiston laatu on ratkaisevassa asemassa laadullisessa tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 14–21). Tutkimustiedon keräämisessä paljon käytettyjä menetelmiä laadullisessa tutkimusperinteessä ovat esimerkiksi lomakekysely, havainnointi, sekä haastattelumenetelmä. Näitä menetelmiä voidaan myös hyödyntää tutkimuksenteossa päällekkäin, rinnakkain tai vaihtoehtoisesti, mutta menetelmien hyödyntäminen on riippuvaista tutkimuskysymyksistä ja mahdollisesti myös resursseista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.)

Laadullisesta tutkimuksesta käytetään myös nimitystä kvalitatiivinen tutkimus. Sen pyrkimyksenä on kuvata elämää tämänhetkisessä todellisuudessa. Tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa eivät ole tilastolliset yleistykset, vaan tietyn ilmiön tai tapahtuman kuvaaminen. Tavoitteena on myös antaa teoreettisesti ymmärrettävä tulkinta tutkittavalle ilmiölle tai pyrkiä ymmärtämään jotakin toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa päämääränä on ennemmin löytää

realistisia, elämän asioita kuin todistella aiemmin tutkittuja tai havaittuja väitteitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160–164).

Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on joustava työskentelytapa ja joustava tutkimus. Tutkimuksen kulkua voidaan muuttaa pitkin tutkimusta. Jopa tutkimuksen suunnitelmaa on mahdollista muuttaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 163–165.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollista että tutkimusongelmaa ei ole tarkennettu vielä tutkimuksen alkuvaiheissa, vaan se muokkaantuu tutkimuksen edetessä – mahdollisesti jopa tutkimuksen loppuvaiheilla. Myös tutkijan oma tarkastelu, valitut näkökulmat ja mielenkiinto aihetta kohtaan vaikuttavat tutkimuksessa jo aineiston keräämisvaiheessa. Samat asiat vaikuttavat myös aineistoon, joten laadullinen aineisto värityy meille aina jossakin määrin tulkinnallisen tarkastelun kautta. Tämä tarkoittaa, että laadullinen aineisto ei itsessään kuvaa todellisuutta, vaan aineisto tulee lukijalle tutuksi tutkijan tarkastelun läpi. (Kiviniemi 2010, 70–77.) Tutkijan asema on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen juuri tästä syystä. Tutkijalla on käytössään vapautta koskien tutkimuksen hahmottelua, suunnittelua ja toteutusvaihetta, jotka hän voi toteuttaa joustavalla tavalla. (Eskola & Suoranta 1998, 15–20.) Tämä asettaa myös vaatimuksia tutkijan objektiivisuudelle.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei ole merkittävin elementti, sillä kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan ilmiötä syvällisesti, eikä aineiston koko ole tällöin ratkaiseva tekijä. Aineiston koko on riittävä, kun se tuottaa tarvittavan informaation ja on tutkijan päätettävissä, milloin aineistoa on riittävästi. Aineiston on kuitenkin kyettävä vastaamaan tutkimusongelmaan. Yleinen ohjenuora aineiston määrää koskien on, että kun vastauksissa ei enää esiinny uutta tietoa, vaan se alkaa toistaa itseään, on informaatiota kerätty riittävästi. Laadullisen tutkimuksen aineisto on siis riittävä kun se ei tuota enää uutta tietoa ja kerätty informaatio on relevanttia tutkimusongelman kannalta. (Eskola & Suoranta 1998, 61, 63–64.) Tutkimuksen haastatteluaineisto todettiin tutkijan näkökulmasta riittäväksi, kun uutta informaatiota ei enää saatu haastatteluissa. Tällöin tutkimusaineisto koettiin tutkijan puolelta riittäväksi.

Laadullisessa tutkimuksessa myös pyritään tietoisesti ja tarkoituksenmukaisesti valitsemaan tutkittavien joukko. Tämä johtuu siitä, että tutkija kohdistaa tutkimuksensa pienempään joukkoon tutkittavia kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tätä pienempää tutkittavajoukkoa on pyrkimys tarkastella ja analysoida erityisen syväluotaavasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.) Pienen joukon tutkiminen asettaa omat vaatimuksensa tutkittaville, sillä sen tulee tuottaa riittävä tutkimusaines analyysia varten. Tästä syystä osallistuvuus on laadullisessa tutkimuksessa keskeistä.

Tutkittavien omaa näkökulmaa ja riittävän kattavaa aineistoa pyritään tavoittelemaan myös tutkijan puolelta ikään kuin osallistamalla tutkittavien elämään. Osallistumattomuus ei kuitenkaan estä itse tutkimuksen tekoa eikä osallistuminen ole tutkimuksen teon ehdoton vaatimus. (Eskola & Suoranta 1998, 16–21.)

Kuten edellä on todettu, on laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla suuri merkitys ja vastuu. Tutkijan tehtävänä on päättää tutkimuksen etenemisestä ja tutkija itse myös kantaa ratkaisuisistaan vastuun. Kuitenkin, vaikka eettisyyden noudattaminen tutkimuksen teossa voidaan nähdä riippuvan lähinnä tutkijasta itsestään, muodostuu tutkimusetiikka myös yleisesti sovitusta, kollegiaalisista periaatteista sekä tavoitteista. Tutkijan tehtäväksi jää näiden yhteisesti sovittujen periaatteiden noudattaminen parhaansa mukaan tutkimuksen teossa. (Kuula 2006, 24–26, 214–215.)

Tutkimus on pääasiallisesti fenomenologinen tutkimus, jonka tarkoituksena on tutkia inklusiivista kasvatusta ja työhyvinvointia ilmiönä. Tutkimuksessa on kuitenkin myös fenomenografisia piirteitä, sillä tutkimus pyrkii osaltaan selvittämään myös opettajien käsityksiä inklusiivisesta kasvatuksesta. Fenomenografia pohjautuu osin fenomenologiaan, joten näiden kahden tutkimusotteen yhdistely ei ole poikkeuksellista. (Järvinen & Järvinen 2001, 86). Tutkimusta voidaan myös pitää tapaustutkimuksena, sillä aineisto on kerätty yhdestä koulusta, jolloin aineistoon voidaan liittää myös tietylle koululle tyypillinen kulttuuri ja toimintatapa. Tässä luvussa käsitellään seuraavaksi fenomenografiaa ja fenomenologiaa tutkimusotteina, sekä verrataan niitä keskenään.

Fenomenografisen tutkimusotteen kehittäminen aloitettiin 1970-luvun lopulla, joten se on tutkimusmenetelmänä suhteellisen tuore. Sillä on kuitenkin vakiintunut asema tutkimuksen kentällä mm. Pohjoismaissa ja Englannissa. (Häkkinen 1996, 6; Järvinen & Järvinen 2001, 86.) Fenomenografialla tarkoitetaan ilmiöstä kirjoittamista. Fenomenografisen tutkimuksen tuloksissa tuodaan esille käsityksiä, joita tutkittava joukko on antanut tietylle ilmiölle. Fenomenografia menetelmänä pyrkii myös esiintuomaan loogisia suhteita eri kategorioiden välillä (Järvinen & Järvinen 2001, 86.) Kasvatustieteessä fenomenografia on käytetty menetelmä, sillä kasvatustiede pohjautuu ajatukseen ihmisistä erilaisina yksilöinä, joilla on toisistaan poikkeavia käsityksiä erilaisista ilmiöistä. Fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään näiden käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen. Tutkimuksen tuloksena syntyy erilaisten yksilöiden ajattelutapoja kuvaavia käsityskategorioita, joiden tarkoitus on kuvata tutkitun ilmiön erilaisia muotoja ja monisyistä luonnetta (Häkkinen 1996, 4–6.) Aineiston tulkinta ja analysointi synnyttävät lopulta ilmiötä kuvaaville sanoille ja käsitteille niiden käsityskategoriat. (Järvinen & Järvinen 2001, 87–90.)

Tämän tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla hyödynnetään fenomenografista otetta kirjoittamalla auki luokanopettajien käsityksiä inklusiosta sekä työnsä muutoksesta.

Ajatus fenomenografian hyödyntämisestä ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla lähti liikkeelle tämän tutkimuksen teoriasta, jossa tuotiin esiin inklusion vahvasti historiaan perustuva syntytarina. Historiasta on myös selkeästi löydettävissä inklusion kehittymistä edeltävät käsitysvaiheet, eli segregatio ja integraatio. Tästä syystä tämän tutkimuksen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä opettajien käsityksiä on tutkittu peilaten näihin historiallisiin kehitysvaiheisiin. Täten aineistosta nousevat käsitykset jaettiin erilaisiin käsitystyyppeihin, jotka edustivat opettajien käsityksiä.

Fenomenologialla puolestaan viitataan kokemusten tutkimiseen. Fenomenologiassa pyritään analysoimaan tutkittavilta nousevia kokemuksia, ja tätä menetelmää on hyödynnetty paljon niin kasvatustieteissä kuin sosiologiassa. Myös hermeneutiikka on olennainen osa fenomenologiaa. Hermeneutiikka tarkoittaa oppia tulkinnasta ja ymmärtämisestä. (Kakkori & Huttunen 2014, 367.)

Yksi merkittävä käsite fenomenologisessa ihmiskäsityksessä on situationaalisuus. Tällä tarkoitetaan niitä asioita, joihin ihminen on kehollisesti, ajatuksen ja tajunnan tasolla yhteydessä ympärillään. Situationaalisuuteen mielletään kuuluvaksi esimerkiksi sosioekonominen asema ja maantieteellinen sijainti, kulttuuri ja yhteiskunta. Jotkut näistä tekijöistä ovat yksilön vaikutuksen ulottumattomissa, kuten syntyminen tiettyyn perheeseen. Osaan näistä asioista ihminen voi kuitenkin vaikuttaa. Esimerkki vaikutusalueella olevista tekijöistä on esimerkiksi ihmissuhteet ja kouluttautuminen. Situationaalisuuden ajatuksessa keskeistä on se, että vaikka ihmisten välillä saattaa olla yhtäläisyyksiä, kuten sama kulttuuri, samat taloudelliset olosuhteet ja maantieteellinen sijainti, eivät eri ihmiset ole koskaan maailmassa samalla tavoin. (Perttula 1995, 18–19.) Tämä näkökulman huomiointi on fenomenologisen tutkimuksen teossa tärkeää ja se pyrittiin huomioimaan tässä tutkimuksessa, jossa kaikki haastateltavat ovat tarkoin valitusta, samasta työympäristöstä.

4.3 Aineisto

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keräämiseen voidaan käyttää useita eri menetelmiä. Näitä menetelmiä voidaan hyödyntää eritavoin ja usein niitä saatetaan käyttää tutkimuksen teossa myös rinnakkain, tutkimusongelmasta riippuen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68–71.) Usein käytettyjä

menetelmiä ovat esimerkiksi haastattelu ja erilaiset kyselyt. Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty neljältä opettajalta ja yhdeltä rehtorilta, jotka kaikki työskentelevät samassa Pirkanmaalaisessa alakoulussa. Aineiston keruu etukäteen tarkoin valikoidusta koulusta on tutkimusaihe huomioiden perusteltua: tutkimuksen tarkoitus on tutkia inklusiiviseen kasvatukseen pyrkivää koulua. Inklusio ei kuitenkaan toistaiseksi ole kaikille kouluille tyypillinen pyrkimys, vaan on yhä oppilaitoksesta riippuvaista. Tästä syystä koulun valinta etukäteen oli tutkimuksen kannalta tärkeää.

Haastattelumenetelmänä tutkimuksessa on teemahaastattelu. Teemahaastattelun teemat nousivat tutkimuksen teoriapohjasta ja sekä rehtorin että opettajien teemahaastattelurungot ovat löydettävissä tämän raportin liitteistä.

Haastatteluaineistoa käsitellessä on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota haastateltavien anonymiteettiin ja suojella sitä. On tärkeää muuttaa henkilöiden nimet ja muut mahdolliset tiedot, jotta tunnistaminen ei ole mahdollista (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 17.) Omassa tutkimuksessani olen numeroinut vastaajat (opettaja 1, opettaja 2, opettaja 3, opettaja 4 ja rehtori), sekä käyttänyt näitä merkintöjä esittäessäni tutkimuksessa suoria lainauksia haastatteluista. Haastateltavien ryhmä oli melko heterogeeninen, vaikka kaikki edustivatkin rehtoria lukuunottamatta samaa ammattikuntaa samasta oppilaitoksesta. Tästä syystä haastateltavien tarkempi esittely voi avata uusia näkökulmia tutkimuksen tarkastelulle. Seuraavassa kappaleessa esitellään tutkittavia tarkemmin koulutustaustaan, iän, sukupuolen, opettajakokemuksen, opetusfilosofian ja tehtäväkuvan kautta.

Haastateltavat

Opettaja 1: Ensimmäinen haastateltava on 30-vuotias opettaja, joka on työskennellyt noin viisi vuotta opetustehtävissä. Hän on valmistunut filosofian maisteriksi, eli aineenopettajaksi aineenaani englanti, joten hänellä ei ole luokanopettajan pätevyyttä. Tällä hetkellä hän opettaa englantia 3-6 -luokkalaisten luokilla. Hän näkee omassa opetuksessaan tärkeäksi kiinnostuksen herättämisen oppilaissa ja pyrkii opettamaan englantia niin, että oppilaat innostuisivat siitä myös koulun ulkopuolella, sillä kokee aineensa oppimäärän olevan rajallinen verrattuna muihin oppimismahdollisuuksiin koulun ulkopuolella. Opettaja uskoi jatkavansa työssään vielä viiden vuoden kuluttua.

Opettaja 2: Toinen haastateltava on 39-vuotias opettaja, joka on tehnyt opettajantyötä 14 vuotta. Hänellä on luokanopettajan pätevyys ja ennen opettajaksi valmistumista hän oli saanut päätökseen lastentarhanopettajan opinnot. Hänellä ei ole aineenopettajan pätevyyttä, mutta

erikoistumisaineenaan hänellä on alkuopetus ja liikunta. Tällä hetkellä hän opettaa neljättä luokkaa, sekä englantia kolmannelle luokalle. Hän koki opetuksessa tärkeäksi vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa, henkilökohtaisen avun tarjoamisen luokassa ja oppilaiden itseohjautuvan, tutkivan oppimisen. Tärkeäksi koettiin myös huumorin käyttö opiskelun ohessa ja opetettavien aiheiden peilaamisen oppilaiden omaan elämään, sekä työrauhan vaatimisen tietyissä tilanteissa. Hän ei välttämättä usko jatkavansa työssään välttämättä viiden vuoden päästä ja jos keksii jotain muuta niin mahdollisesti vaihtaa työpaikkaa.

Opettaja 3: Kolmas haastateltava on yli viidenkymmenen ikäinen tuntiopettaja, jolla on luokanopettajan pätevyys. Hän on erikoistunut kuvaamataidon ja liikunnan opetukseen ja opettaa tällä hetkellä useita eri aineita viides-, neljäs-, ja kuudesluokkalaisille. Opetusfilosofiakseen hän kokee yhteistoiminnallisen oppimisen ja opetuksen monialaisuuden. Oppilailta hän vaatii itseohjautuvuutta ja työn kunnioittamista. Opettaja kokee olevansa melko vaativa jo pienille lapsille, mutta haluaa, että oppilaat saavat tehdä tunnilla töitä omaan tahtiin ja vaatii itseltään opettajana sitä, että tehtävät ovat tunneilla vaihtuvia. Opettaja haluaa mahdollisesti jatkaa työssään viiden vuoden päästä, mutta kaikki riippuu siitä, mihin suuntaan koulu kehittyy.

Opettaja 4: Viimeinen haastateltava opettaja on 32-vuotias ja työskentelee tällä hetkellä koulussa resurssiopettajana, eli hänellä ei ole yhtä omaa luokkaa. Hän on alun perin valmistunut aineenopettajaksi aineinaan saksa ja ruotsi, mutta on kaksi vuotta sitten saanut myös luokanopettajan pätevyyden. Tällä hetkellä hän opettaa ensimmäistä, toista, neljättä ja kuudetta luokkaa, mutta siirtyy myös muihin luokkiin tarpeen mukaan. Opettajan filosofia opetuksen suhteen on, että kaikille tulisi taata yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen, sekä kynnyksellä kysyä apua tulisi olla oppilaalla niin matala kuin mahdollista. Hän uskoo jatkavansa työssään vielä viiden vuoden kuluttua.

Rehtori: Koulun rehtori on 55-vuotias ja työskennellyt useissa erilaisissa ja erikokoisissa kouluissa rehtorina. Hän on alun perin valmistunut luokanopettajaksi. Hänellä on laaja koulutustausta: hän on suorittanut tutkintoja johtamisen ja opetushallinnon piiristä, kuten johtamisen erikoisammattitutkinnon. Hänellä on myös kokemusta lukuisiin koulutuksiin osallistumisesta, sekä toiminnasta jokaisen työskentelykuntansa kuntatasoisessa ja kuntarajat ylittävässä kehittämistyössä liittyen osaamisen kehittämiseen sekä oppimisen arviointiin. Hän työskenteli myös vuoden ajan perusopetuksen hallinnossa KELPO-hankkeen koordinaattorina, jossa aiheena oli kolmiportaisen tuen malli ja sen vieminen suurempaan kaupunkikokonaisuuteen. Rehtori suhtautuu kriittisesti koulunsa tämänhetkiseen toimintaan ja kokee, että opetus kaipaa uudelleen järjestelyä. Hän on

aloittanut tehtävässään reilu puoli vuotta ennen haastattelua, joten hän pyrkii nyt aikaansaamaan tarvittavia muutoksia kaikille riittävän tuen ja hyvän opetuksen takaamiseksi. Rehtorin mielestä koulun tulisi toimia rakenteellisesti hyvin ja hänen näkemyksensä koulusta pitää sisällään samanaikaisopettajuutta, pienryhmien purkamista, oppimisen monialaisuutta sekä oppilaiden itseohjautuvuutta.

Tutkittava ympäristö

Tiedot tutkittavasta koulusta saatiin koulun rehtorilta haastattelulla (Liite 3). Koulun nimeä tai sijaintia ei ole tuotu esiin tässä tutkimuksessa haastateltavien anonyymiteetin säilyttämiseksi. Koulu valikoitui tutkimukseen inklusiivisen koulun pyrkimyksen kautta: tutkittavassa koulussa pyritään ideologisesti ja konkreettisesti kaikille yhteiseen kouluun ja se on omaksunut toimintatapoja joita voidaan pitää inklusion kannalta keskeisinä, kuten samanaikaisopetus, tuntien palkitukset ja pyrkimys integraatioon ja oppilaiden yleisopetuksen vahvistamiseen.

Tähän tutkimukseen valittu koulu on Pirkanmaalainen ja sen oppilaskunta käsittää noin 300 esi- ja perusopetuksen oppilasta. Koulun tiloissa toimivat siis esiopetus, sekä yleisopetus luokilla 1- 6. Erityisopetusta koulussa on luokilla 1-9. Koulu pitää siis sisällään alakoulun, sekä erityisopetuksen yläkoulun. Yleisopetuksen yläkouluopetusta ei koulussa järjestetä. 300 oppilaan koulu on kooltaan suomen kouluihin nähden keskisuuri koulu.

Koulun erityisopetus on järjestetty niin, että yleisopetuksen lisäksi toimii kolme pienryhmää, joista kahden purkaminen on rehtorin mukaan tavoiteltavaa. Yksi pienryhmä on tarkoituksenmukainen, sillä se on vammaisopetuksen ryhmä, joka vaatii erityistä tukea ja huomiota esimerkiksi elämäänoppimisen taidoissa siinä määrin, että opetus on tarkoituksenmukaista järjestää pienryhmämuotoisena. Yläkouluikäisten vammaisopetuksen ryhmästä integroidutaan tutkittavasta koulusta myös toiseen läheiseen kouluun. Lisäksi alakoulun 1-2 vuosiluokilla on palkitustunteja äidinkielessä ja matematiikassa, mutta muilla luokka-asteilla palkitukset eivät tutkimuksen teon hetkellä toimineet systemaattisesti. Resursseja rehtori koki koulussa olevan hyvin koulun kokoon nähden: jokaisessa kolmesta pienryhmästä toimii kaksi erityisluokanopettajaa ja kaksi ohjaajaa. Kaiken kaikkiaan koulussa toimii 11 ohjaajaa.

Integraatioon on jatkuva pyrkimys ja oppilaita pyritään pitämään yleisopetuksen piirissä niin pitkään kuin mahdollista yleisen tuen, tehostetun tuen ja erityisen tuen avulla. Pienryhmistä väylä yleisopetukseen on jatkuvasti auki ja oppilaiden tilannetta pienryhmissä pyritään jatkuvasti uudelleen arvioimaan. Oppilaita on integroitu onnistuneesti yleisluokkiin, mutta rehtori koki, että oppilaiden tukeminen ei ole riittävän systemaattista ja koulutus on järjestettävissä kaikkien kannalta järkevämmiin jatkossa. Koulussa oli tutkimuksen teon aikana järjestetty myös monialaiset viikot, joilla pyrittiin lisäämään integraatiota, samanaikaisopettajuutta ja opettajien välistä yhteistyötä. Näiden viikkojen aikana erityistukea vaativia oppilaita integroitiin osaksi yleisopetuksen ryhmiä ja oppilaiden opetus toteutettiin vaihtuvissa luokissa projektimuotoisena, oppiaineiden rajat ylittävänä laajoina projektipäivinä, jolloin perinteisiä oppiaineiden mukaan jakautuneita tunteja ei ollut.

Koulussa on vahva pyrkimys opetuksen uudelleenjärjestelyyn, joka oli toiminnassa tutkimusta tehdessä. Rehtorilla oli visio siitä, mihin suuntaan koulua kehitetään jatkossa. Koulua pyritään suuntaamaan yhä vahvemmin kohti inklusiivista opetusta. Rehtori koki, että inklusio on mahdollista saavuttaa osallistamalla opettajia, lisäämällä samanaikaisopettajuutta, oppilaiden itseohjautuvuutta ja projektimuotoista työskentelyä riittävän tuen avulla.

Haastattelut

Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on yksi yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Tutkija ei saisi ohjata haastateltavaa tai tuoda julki omia näkemyksiään tai mielipiteitään haastattelutilanteessa, sillä se voi vääristää haastateltavan vastaamista kysymyksiin. Neutraaliin lähestymistapaan pyrkiminen tutkijan puolelta on yksi tärkeimmistä ominaisuuksista tutkimushaastattelua toteutettaessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 97.)

Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna, joka on hyvin suosittu haastattelumenetelmä. Teemahaastattelussa tutkija on ennen haastattelua määrittänyt teemoja, joiden pohjalta haastattelu on jäsennelty ja rakennettu. Itse haastattelun runko on kuitenkin kysymysten järjestyksen ja muotoilun osalta avoimempi kuin täysin strukturoitu haastattelu. Teemahaastattelusta käytetäänkin nimitystä puolistrukturoitu haastattelu. (Eskola & Vastamäki 2015, 27–28; Hirsjärvi & Remes 2009, 208.)

Teemahaastattelun teemat nousivat tutkijalle teoriasta. Tämän tutkimuksen haastattelurunkoa ja kysymysten muotoilua tutkija oli miettinyt valmiiksi esimerkkikysymysten muodossa, mutta

jokainen haastattelu oli erilainen ja kysymysten suullinen muotoilu sujui jokaisessa haastattelutilanteessa hieman eri tavalla. Myös kysymysten määrä vaihteli haastateltavasta riippuen, esimerkiksi silloin, jos aihe oli käsitelty haastattelussa jo aiemmin muiden kysymysten kautta. Kaikissa haastatteluissa kuitenkin käsiteltiin kaikki teemat mahdollisimman kattavasti ja esitettiin tarkentavia kysymyksiä. Ennen varsinaisia haastatteluja tehtiin myös yksi koehaastattelu, josta nousseiden huomioiden pohjalta haastatteluihin tehtiin vielä muutama muutos ennen varsinaisia haastatteluja.

Kaikilla haastateltavilla on olemassa jokin oletus siitä, mitä tutkija haluaa haastattelulta ja hänen vastauksistaan. Haastateltavalla saattaa myös olla ajatus siitä, miten hänen tulisi vastata, jotta tutkija on tyytyväinen. Nämä tekijät ohjaavat haastattelua ja mahdollisesti tutkittavan vastauksia, sekä miten ne tuodaan julki. Tutkittava saattaa myös miettiä minkälaisen kuvan hän haluaa antaa tutkijalle. (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 136.) Nämä asiat saattavat hankaloittaa myös tutkijan asemaa tutkimuksen kannalta olennaisen, autenttisen ja rehellisen tiedon keräämisessä. Varsinkin arkaluontoisten aiheiden kohdalla haastateltavien voi olla vaikea ilmaista rehellistä mielipidettään tai näkemyksiään tutkijalle. Tämä pyrittiin ottamaan huomioon tämän tutkimuksen haastatteluja toteutettaessa ja tutkija informoi opettajia ja rehtoria tutkittavasta aiheesta ennen haastatteluja sähköpostin välityksellä. Haastatteluissa luotiin rennompaa ilmapiiriä keskustelemalla ennen haastatteluja tutkittavien kanssa koulusta yleisesti ja kertaamalla vielä mistä tutkimuksessa on kyse. Ennen haastatteluja varmistettiin myös, että tutkittava ymmärsi integraation ja inklusion eron, mutta siitä huolimatta käytännön toimista puhuttaessa tutkittavat helposti viittasivat haastatteluissa inklusioon puhuessaan integraatiosta. Haastattelujen haastavin osuus tiedonkeruun kannalta oli työhyvinvointia käsittelevä osuus jossa tutkittavat paitsi kertoivat hyvin henkilökohtaisia asioitaan tutkijalle, myös kokivat kysymykset haastavammiksi vastata. Tätä tutkija pyrki helpottamaan tarkentamalla kysymyksiään, mikäli tutkittava ei kyennyt alkuperäisen kysymyksenasettelun myötä vastaamaan.

Haastattelujen kesto oli keskimäärin n. 40 minuuttia haastateltavaa kohden ja litteroitua aineistoa haastatteluista saatiin noin 80 sivua. Haastattelut toteutettiin haastateltavien työpaikalla, eli koululla. Osa haastatteluista tehtiin työpäivän päätteeksi, mutta osa toteutettiin kesken päivän esimerkiksi hyppytunnin aikana haastateltavasta riippuen. Haastateltavat olivat kaikki halukkaita osallistumaan ja olivat itse ilmaisseet etukäteen kiinnostuksensa osallistua haastatteluun.

4.4 Aineiston analyysin eteneminen

Aineiston analyysi on nykyisin jopa tärkeämpää tutkimuksen laadullisuuden määrittelyssä kuin itse aineiston keruu. Tieteellisyyden kriteerinä tutkimuksen analyysissä ei pidetä analyysin määrää vaan laatua. Laadullisessa tutkimuksen analyysi toteutetaan usein deduktiivista tai induktiivista päättelyä hyödyntämällä. Induktiivisessa päättelyssä on kyse yksittäisen tapauksen tutkimisesta ja sen kautta etenemisestä yleiseen tapaukseen. Deduktiivisessa päättelyssä edetään päinvastoin yleisestä tapauksesta kohti yksittäistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68, 85, 95.)

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kahta eri analyysimenetelmää: fenomenografista analyysia, sekä teema-analyysia. Fenomenografista analyysia käytettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta nousseen aineiston analysointiin ja teema-analyysia kahden muun tutkimuskysymyksen aineiston analyysiin. Fenomenografian käyttö ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla on perusteltua, sillä tutkimuskysymyksen tarkoitus on saada tietoa haastateltavien käsityksistä. Muut tutkimuskysymykset analysoitiin teemoittelemalla, joka toimi loogisena jatkumona teemahaastattelulle aineistonkeruumenetelmänä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173).

Teemoittelulla tarkoitetaan, että aineistosta pyritään löytämään useille haastateltaville tyypillisiä, yhteneviä piirteitä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173). Tutkijan asettamat teemat eivät kuitenkaan välttämättä ole yhteneviä aineistosta nousevien teemojen kanssa, vaan on mahdollista että aineistoa analysoimalla esiin nousee teemoja, jotka jäsentävät vielä paremmin aineistoa ja tutkimuksen aihetta. Teemoittelun jälkeen voidaan edetä aineiston tyypittelyyn. Haastatteluaineiston analyysia ei kuitenkaan ole pakollista toteuttaa millään tiukasti sovitulla tavalla, vaikka kvalitatiivisen teemahaastatteluaineiston teemoittelu ja tyypittely ovatkin yleisiä tapoja analysoida aineistoa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Fenomenografinen analyysi on vastakohta teemoittelulle siinä mielessä, että siinä pyritään etsimään aineistosta eroavaisuuksia. Fenomenografisessa analyysissä tyypillistä on myös reflektoinnin kehän muodostaminen. Reflektoinnin kehä syntyy aineiston lukemisen ja kategorioiden muodostamisen seurauksena. Myös teoriataustan läsnäolo ja aineistosta olennaisen tiedon löytäminen on tällöin keskeistä. (Häkkinen 1996, 41.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi eteni teemoittelun ja tyypittelyn kautta lopulta johtopäätösten tekemiseen. Aineiston analyysi aloitettiin aineiston litteroinnilla sanatarkasti kaikkien teemahaastattelujen osalta. Aineistoa analysoidessa pyrittiin löytämään opettajien esiin nostamia merkityksiä koskien inklusiota ja työhyvinvointia tarkastelemalla sanavalintoja ja vastausten sävyä.

Perttula (1995) esittää aineiston analyysin ensimmäisen vaiheen pitävän sisällään tutkimusaineistoon tutustumista. (Perttula 1995, 69). Tämän tutkimuksen aineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli haastattelujen litterointi joka pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman pian heti haastattelujen jälkeen. Litteroinnin jälkeen tutkija luki haastatteluita aineistolähtöisesti useita kertoja. Aineistoon tulee tutustua mahdollisimman avoimesti ja huolellisesti tutkijan pyrkiessä koko ajan pitämään mielessä kokonaiskuvaa ja -näkemystä tutkimusaineistostaan (Perttula 1995, 69). Erityisesti alussa haastatteluihin tutustuttaessa pyrittiin välttämään kaikenlaista leimaamista ja tutkittavien luokittelua ja keskityttiin aineiston lukemiseen avoimesti. Yleensä kaikkea materiaalia haastattelututkimuksessa ei ole tarpeen analysoida (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135). Litteroidussa haastatteluaineistossa oli tässäkin tutkimuksessa jonkin verran tutkimukseen liittymätöntä aineistoa, mutta kaikki litteroitiin siitä huolimatta.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 145) esittävät, että pohjana analyysille toimii aineiston kuvaileminen jota hyödynnettiin myös tässä tutkimuksessa. Tällä tarkoitetaan henkilöiden, tapahtumien, kohteiden ominaisuuksien ja piirteiden kartoittamista joka toteutettiin aineiston tiivistämisen kautta. Litteroitu haastatteluaineisto tulostettiin ja yliviivausta apuna käyttäen käytiin aineisto läpi haastattelu kerrallaan, nostaen esiin tutkimuksen kannalta olennaisia katkelmia. Tämän jälkeen jokaisen haastateltavan osalta olennaiset asiat tiivistettiin yhteensä n. 15 sivuun tekstiä ja tiivistelmän avulla saatiin hyvä kokonaisnäkemys laajasta haastatteluaineistosta, sekä löydettiin aineiston punainen lanka. Kuvailemisen jälkeen voitiin siirtyä aineiston luokitteluun, eli raamien luomiseen, joiden kautta aineisto on tulkittavissa ja yksinkertaistettavissa johtopäätösvaihetta varten. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145–147). Tässä vaiheessa aineiston analyysimenetelmä jakautui tutkimuskysymysten osalta teemoitteluun ja fenomenografiseen analyysiin.

Teemoittelun toteuttaminen toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla vaati erityistä visuaalista ryhmittelyä aineiston laajuuden ja moninaisten teemojen vuoksi. Toinen tutkimuskysymys koskien inklusiivisen kasvatuksen mahdollisuuksia ja haasteita, käsiteltiin kirjoittamalla tietokoneella allekkain kaikki aiheeseen liittyvät sitaatit ja otteet haastatteluista. Tämän jälkeen nämä sitaatit tulostettiin tietokoneella, leikattiin irti paperista ja jaettiin kahteen

osaan: mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Sen jälkeen sitaatit jaettiin erinäisiin pinoihin, teemoitellen samankaltaisten kokemusten ja näkemysten mukaisesti: esimerkiksi sitaatit, joissa tuotiin esiin taloudellisen tuen puute koulussa, siirrettiin omaan pinoonsa ”haasteiden puolelle”. Kun kaikki sitaatit saatiin jaettua, tarkasteltiin pinoja vielä useita kertoja, siirtäen myös muutamien sitaattien paikkoja pinosta toiseen. Lopulta kaikki sitaatit saatiin tiivistettyä kuuteen pinoon mahdollisuuksien ja haasteiden osalta. Sen jälkeen kaikki sitaatit luettiin ja sen kautta pystyttiin muodostamaan ja nimeämään haastateltavien lausuntoja yhdistävä teema. Samaa menetelmää hyödynnettiin myös kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla fenomenografinen analyysi toteutettiin muodostamalla ensin teoriaan pohjautuen yleisiä käsitystyyppejä. Historiallisesta näkökulmasta inklusion kehityskaari on edennyt segregatiosta integraatioon ja inklusioon, jotka esiteltiin tämän tutkimuksen teoriassa. Kaikki vaiheet ovat pitäneet sisällään käsityksiä aikansa koulutuksesta, mutta myös yksilöstä ja yhteiskunnasta. Esimerkiksi segregatio näkemyksenä pitää sisällään käsityksen yksilön erottelun tarpeesta rodun, yhteiskunnallisen aseman tai muun vastaavan ominaisuuden perusteella (Emanuelsson 2001, 129–130). Opettajien ja rehtorin haastattelusta pystyttiin nostamaan inklusion kehityskaaren vaiheita vastaavia käsityksiä. Haastatteluja läpikäymällä pystyttiin aineistosta nostamaan jokaisen haastateltavan kohdalta sitaatteja, jotka ilmaisivat näitä käsityksiä liittyen segregatioon, integraatioon tai inklusioon. Koska yksilöllä on aina useita eri ulottuvuuksia, syntyi analyysin kautta myös rajatyyppejä selkeiden käsitystyyppien rinnalle, joissa haastateltava edusti useampaa eri käsitystä. Kolmen muun käsitystyyppin rinnalle muodostuivat lopulta segregatio-integraatio, sekä integraatio-inklusion rajatyyppeinä.

4.5 Tutkimuksen ajallinen polku

Tutkimuksen teko aloitettiin vuoden 2016 syyskuussa, jolloin tutkimuksen aihe muotoutui inklusiota ja hyvinvointia käsitteleväksi. Tutkimussuunnitelma valmistui loka-marraskuussa jolloin tutkija myös muodosti tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tutustui syvällisesti tutkimuksen teoriapohjaan. Haastateltavien valinta tapahtui joulukuussa, jolloin tutkija oli yhteydessä tutkittaviin ensimmäisen kerran sähköpostitse. Joulukuussa tutkija oli sähköpostivaihdossa myös tutkittavan koulun rehtorin kanssa sopien tutkimuksen ajankohdasta ja yksityiskohdista tarkemmin. Tutkimuksen aineiston keruu toteutettiin tammi-helmikuussa 2017 ja aineisto litteroitiin tammi-maaliskuussa. Litteroinnin jälkeen haastatteluja purettiin osiin, luettiin ja tiivistettiin maaliskuu-

huhtikuussa, jonka jälkeen huhtikuussa 2017 aloitettiin tutkimuksen varsinainen kirjoittaminen. Touko-heinäkuussa tutkimuksen kirjoittaminen jatkui edelleen tutkijan työkiireiden hidastaessa varsinaista kirjoitusprosessia. Elo-syyskuussa 2017 suoritettiin tutkimuksen viimeistely ja kielellinen tarkastus.

5 TULOKSET

Tutkimuksen tarkoitus on löytää opettajien käsityksiä työnsä muutoksesta ja inklusiivisen kasvatuksen merkityksestä siinä muutoksessa. Lisäksi tutkitaan sitä, nähdäänkö inklusio haasteena vai mahdollisuutena, sekä sitä, millaisia merkityksiä inklusiivinen kasvatusta tarjoaa opettajien työhyvinvoinnille. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia, sekä kirjoitetaan auki tutkimuksesta saatua informaatiota. Tulokset on jaettu luvuittain, jotta halutun tiedon löytäminen olisi lukijalle vaivatonta. Jokaisen luvun alussa avataan ensin tutkittavaa aihetta, jonka jälkeen esitellään sitaatteja ja tuloksia, jotka nousivat aiheesta.

5.1 Opettajien käsityksiä työnsä muutoksesta

Opettajien käsitysten kuvaaminen koskien inklusiota ja työn muutosta toteutettiin muodostamalla käsitystyyppejä, jotka esiteltiin metodologisen luvun analyysin etenemistä käsittelevässä kappaleessa. Opettajat edustivat erilaisia käsitystyyppejä, jotka nousivat aineistosta opettajien sitaattien perusteella. Käsitystyyppejä muodostui viisi: segregatio, segregatio-integraatio, integraatio, integraatio-inkluisio ja inkluisio. Näistä käsitystyypeistä segregatio-integraatio ja integraatio-inkluisio edustavat rajatyyppejä, sillä osa opettajista ei edustanut puhtaasti yhtä käsitystyyppiä. Käsitystyyppit nousivat teoriasta, ja ne esiteltiin tämän tutkimuksen teorialuvussa. Inklusion kehityskaari segregatation kautta integraatioon ja lopulta inklusioon, edustavat historiassa aikansa käsityksiä. Nämä käsitykset elävät yhä nykypäivässä opettajien käsityksissä. Käsitystyyppien ja rajatyyppien järjestys kuvaa käsitysten kehitystä historiassa, eli segregatiosta edetään ensin segregatio-integraatioon ja sen jälkeen vasta integraatioon.

	Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4	Rehtori
Segregaatio					
Segregaatio-Integraatio				x	
Integraatio		x			
Integraatio-Inkluusio	x				
Inkluusio			x		x

Kuvio 1. Opettajien käsitystyyppien jakautuminen.

Opettajat jakautuivat tasaisesti edustamaan erilaisia käsitystyyppiä koskien työnsä muutosta. Kukaan opettajista ei kuitenkaan edustanut segregaatiota, mikä kertoo siitä, että täydellistä erottelua ei enää tueta koulussa.

Opettajien puheissa tuli esille myös segregaatioon liitettäviä käsityksiä. Kokonaisuudessaan nämä käsitykset olivat kuitenkin harvassa. Kukaan opettaja ei selkeästi tuonut esiin pienryhmien tai oppilaiden jaottelun olevan ainoa oikea ratkaisu. Segregaatio ilmeni kuitenkin opettajien puheissa lähinnä siten, että oppilaan yleisopetuksen piiriin siirtymiseen suhtauduttiin epäilevästi esimerkiksi oppilaan käyttäytymisen haasteiden vuoksi. Oppilaiden yleisopetukseen siirtyminen saatettiin nähdä jopa mahdottomana joissakin tapauksissa.

Tietysti on oppilaita jolla niinkun se ei vaan onnistu... että esimerkiks on sen... sen verran, tavallaan... joko ei oo vielä kypsä kouluun... tai... on sen verran pahoja ongelmia siinä omassa käyttäytymisessä tai muuta niin silloinhan se paikka ei ole se luokka, se iso luokka jossa on parikymmentä oppilasta, silloinhan se ei onnistu – –. (Opettaja 4)

Suurin osa opettajien käsityksistä sijoittui kuitenkin integraation ympärille. Integraation käsitystyyppin opettajat eivät tuoneet esiin ajatusta täydellisestä inklusiosta, jossa oppilaat olisivat aina osa yleisopetuksen ryhmää, mutta perustelivat integraation tarpeellisuutta esimerkiksi leimaamattomuuden ja yhteisöllisyyden kautta.

– – en mä, kun noit pienryhmiäkään en sinänsä kannata, koska on se semmosta leimaamista sit sekin, taas toisaalta – –. (Opettaja 1)

Integraatiota käsitystyyppinä edustavat opettajat jakautuivat myös rajatyyppeihin, sillä opettajat ilmaisivat taipumusta myös segregatioon ja inklusiiviseen ajatteluun ja käsityksiin. Ihminen ei edusta täysin vain yhtä käsitystä vaan on moniulotteinen olento. Haastatteluissa nousi esiin myös dilemma-ajattelu, jota käsiteltiin raportin teoriaosassa opettajien työhyvinvoinnissa. Eettiset dilemmat opettajantyössä ovat hyvin yleisiä (Kts. Lyons 1990). Haastatteluissa tuli esiin opettajien eettinen pohdinta – toisaalta opettajat pohtivat tilannetta omalta kannaltaan kuten haastatteluissa pyydettiin, mutta saattoivat sitten tarkastella samaan hengenvetoon näkemystensä eettisyyttä ja tuomita ne ikään kuin opettajantyöhön sopimattomiksi. Työ esimerkiksi saatettiin kokea henkisesti kuormittavaksi ja hyvin haastavaksi heterogeenisen oppilasaineuksen vuoksi, sekä toivoa muutosta tilanteeseen, mutta tuoda seuraavassa lauseessa esiin se, että opettajantyön kuuluukin olla haastavaa ja raskasta ja että oppilaan edun tulisi mennä opettajan edun edelle. Alla esimerkki tällaisesta dilemma-tilanteesta, jossa kysyttiin onko inklusio enemmän uhka vai mahdollisuus itse opettajalle.

No mä vähän pelkään että jos, jos niinkun, niitä resursseja ei oo tarpeeks, niin sitte ois ehkä enemmän uhka...ettei siinä just käy niin että se pistetään sinne ja sitte ne on päivähoitossa siellä ne oppilaat kun ei oo riittävästi aikaa tai taitoa heiän kans olla. Mutta sitte taas, ihan jo mun mielest lähtökohtasesti kaikille lapsille pitäs tuoda se et kaikki lapset on tasavertasia ja tasa-arvosia et, et kaikki voi olla tässä, vaikka kaikki ei pärjäis samalla tavalla, ni kaikkien... kaikki on tärkeitä, kaikki voi olla täs samassa luokassa tekemässä omalla tavallaa. (Opettaja 2)

Opettaja tuo esiin aidon huolensa siitä, että inklusio voisi olla uhka opettajan työn kannalta ja aiheuttaa opetuksen puutteellisuutta resurssipulan vuoksi. Samalla hän kuitenkin tuo esiin sen, että tiedostaa inklusion ideologisen pyrkimyksen tärkeyden ja pitää sitä oppilaiden tasa-arvoisuuden kannalta tärkeässä asemassa. Tässä tulee esille opettajantyön eettinen dilemma: eettisesti oikea toimintatapa saatetaan ajatella toimimattomaksi, mutta siitä huolimatta sitä on toteutettava sen oikeamielisyyden vuoksi. Tällaisia dilemmoja liittyy opettajantyöhön hyvin paljon, sillä työ on hyvin ulkopuolelta säännösteltyä ja määrättyä. Sitä ohjaavat niin koulun omat käytänteet ja kulttuuri, yleinen näkemys ja yhteiskunnan opettajille kasaamat moraaliset paineet kuin opetussuunnitelmainkin. (Opetushallitus 2011.)

Inklusio ilmeni selkeästi haastatteluissa ja se oli käsitystyyppinä helpoimmin havaittavissa. Inklusiota käsitystyyppinä edustavat haastateltavat näkivät inklusion tärkeyden ja perustelivat käsityksiään monisanaisesti. Segregaatio tyrmättiin ja pienryhmät nähtiin toimimattomina. Inklusiivinen kasvatus nähtiin toivona tulevaisuudessa. Inklusiota ei nähty ongelmattomana, mutta siihen suhtauduttiin oikeana ratkaisuna jolloin haasteellisuus nähtiin voitettavissa olevana hidasteena, eikä syynä inklusion torjumiselle.

– – todella niinku vaarallisel tavalla nostettu esiin, jotkut kansaryhmät niinku nostanu esiin tota erilaisuutta. Ja, ja se on nyt jotenkin kamalan pelottavaa että kyl vaan semmosten ihmisten jotka eri tavalla ajattelee niin pitäis kärsivällisesti niinkun jaksaa tiedottaa sen puolesta että me kaikki niinku kuulutaan tähän suomeen ja kaikki kuulutaan tähän yhteiskuntaan. (Rehtori)

Rehtorin näkemyksissä korostui se, että inklusion ajatuksen yhteiskunnallinen pyrkimys koettiin niin jaloksi ja tärkeäksi, että se ajoi rehtoria voimakkaasti eteenpäin. Rehtori näki myös oman roolinsa ikään kuin taistelijana inklusion puolesta ja puhui haastatteluissa oman roolinsa tärkeydestä inklusion tuomisessa kouluun. Rehtori myös sanoi joskus uupumisen hetkinä pohtivansa omaa rooliaan inklusion ”eteenpäinviejänä”, varsinkin kun kohtasi negatiivisia asenteita ja vastustusta. Tällainen sai hänet välillä kyseenalaistamaan omaa jaksamistaan ja sitä, onko hänestä kyseiseen tehtävään.

Opettajia haastatellessa inklusio nähtiin työn muutoksen kannalta moniulotteisesti. Osa opettajista nosti esiin työnsä muutoksen siinä mielessä, että työ on muuttunut ilman inklusiotakin. Kuormituksen nähtiin tulevan suurimmaksi osin muista asioista. Tämä näkemys korostui useammassakin haastattelussa.

– – ku mä oon täällä luokassa noitten lasten kanssa ni en mä siinä oo mitenkää väsyny... eikä mua se niinku uuvuta et ne on ihan tosi kivoja tunnit ja must on kiva jutella lasten kanssa käyä ja tehä näin, mut sit ku se tunti päättyy ja sit avaat sen wilman ja katot sähköpostit ja kaikki ni sit tulee se et ”ah hirveesti ois vielä”, tavallaa oot saanu sen perustyön tehtyä ni sit alkaaki ihan niinku uus työ et sit ihan hirveesti on sitä kaikkee muuta. (Opettaja 2)

Opettaja 2 korosti haastatteluissa sitä, että häntä ei uuvuta luokkatyöskentely, vaan sen ulkopuolella tapahtuva toiminta. Juuri tämä on opettajantyössä ehkä suurin tapahtunut muutos. Opettajantyön haasteet eivät rajoitu enää ainoastaan luokkatyöskentelyssä ilmeneviin tai opetuksellisiin haasteisiin, vaan opettajien tulisi hallita laaja-alaisesti niin kasvatusta, opetusta kuin omaa jaksamistaan ja työn suunnittelua. Lisäksi opettajan on itse määriteltävä työaikaansa esimerkiksi sen suhteen, miten on tavoitettavissa, vanhempien, koulun harrastustoiminnan ja kokouksien muodossa. On myös useita tilanteita, missä opettaja ei voi itse päättää jaksamisestaan tai osallistumisestaan, sillä työn eri komponentit ovat tarkoin säänneltyjä. Nämä tekijät vaativat päättäjien huomiota tulevaisuudessa ja herättävät huolta opetushenkilöstön keskuudessa haastattelujen perusteella.

Vaikka opettajuuden nähtiin muuttuneen suuresti työtehtävien laajenemisen myötä, koettiin myös inklusion muuttaneen opettajantyötä haastavampaan suuntaan lähes kaikissa haastatteluissa. Inklusio toi mukanaan esimerkiksi lisääntyntä yhteistyön tarvetta kollegoiden kanssa, sekä pedagogiikan muutosta opettajajohtoisesta opetuksesta oppilaiden itseohjautuvampaan työskentelytapaan. Käytännössä itseohjautuvampi työskentely näkyisi oppilaille suurempana vastuunottona omasta oppimisestaan. Itseohjautuvuuden koettiin myös lisäävän suunnitteluntarvetta opettajantyöhön. Inklusion nähtiin myös lisäävän eriyttämisen tarvetta ja että opetusmateriaaleja tulisi olla tarjolla eritasoisille oppilaille yhä enemmän.

– – silloin on pakko tehdä yhteistyötä öö sen luokka-asteen kollegan kanssa, ja sit myöskin ottaa vahvasti se ohjaaja niinku työpariksi siihen. Ja, ja sitte tietysti se erityisopettaja myöski. Ja sit, sitte ihan siihen niinku pedagogiikkaan, just tähän mitä toin esiin elikkä, silloin sieltä se opettajajohtonen opettaminen ei oo, ei oo ehkä se paras metodi, metodi silloin vaan, silloin sitte luokassa pitäs osata hyvin niinku käyttää semmosta itseohjautuvaa työmenettelytapaa. Silloin oppitunnit ja, ja päivät ja viikot tulee suunnitella aika hyvin. (Opettaja 3)

Inklusion nähtiin haastavan opettajia, mutta opettajat vaikuttivat suhtautuvan näihin haasteisiin omaan työnsä kuuluvina asioina, joita he kohtaavat alati muutenkin – nyt vain hieman eri mittakaavassa.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan näitä inklusiosta nousevia haasteita ja mahdollisuuksia tarkemmin opettajien kertomana.

5.2 Inklusion haasteet ja mahdollisuudet

Seuraavaksi vastataan toiseen tutkimuskysymykseen. Analyysi tuotti 11 eri teemaa, jotka jaettiin inklusion haasteisiin tai mahdollisuuksiin sisällön perusteella. Teemoja tarkemmin tarkastelemalla tutkija muodosti yläkäsitteitä, jotka kuvasivat haastateltavilta nousseiden sitaattien sisältöjä. Nämä käsitteet kuvasivat haasteita ja mahdollisuuksia. Haasteita nousi haastatteluista kuusi, ja mahdollisuuksia viisi. Inklusion tutkiminen haasteena tai mahdollisuutena ei ole mustavalkoista, sillä opettajien suhtautuminen aiheeseen riippui kaikissa haastatteluissa olosuhteista, joissa inklusiota toteutetaan. Nähtiinkö se haasteena vai mahdollisuutena oli riippuvaista useista eri tekijöistä. Tässä kappaleessa on ryhmitelty opettajien esiin tuomat tekijät, jotka koettiin inklusion haasteiksi tai mahdollisuuksiksi ja avattu niitä enemmän. Tässä kappaleessa tuodaan myös esiin sitä, mikä on koettu inklusion onnistumisen kannalta tärkeiksi tekijöiksi ja mitkä puolestaan olivat opettajien ja rehtorin näkökulmasta kompastuskiviä inklusioon pyrittäessä.

Haasteet ja mahdollisuudet ryhmiteltiin tätä tutkimusta varten taulukoihin, jotta ne on kokonaisuutena helpompi hahmottaa. Teemat ovat muotoutuneet taulukoihin siinä järjestyksessä, kuinka usein ja paljon niitä nostettiin esille haastatteluissa. Eli numero 1 on esiintynein teema ja numero 5 vähiten esiintynyt teema.

HAASTEET
1. Resurssit
2. Työn suunnittelu
3. Oppilaantuntemus
4. Riittävä tuki kaikille oppilaille samanarvoisesti
5. Oppilaan edun määrittely
6. Ryhmän toiminta

Kuvio 1. Inklusiivisen kasvatuksen haasteet teemoiteltuina

MAHDOLLISUUDET
1. Kaikille yhteinen koulu
2. Yleinen asennemuutos lapsille ja aikuisille
3. Ymmärryksen ja ammattitaidon kasvu
4. Moniammatillinen yhteistyö
5. Virkistävä haasteellisuus

Kuvio 2. Inklusiivisen kasvatuksen mahdollisuudet teemoiteltuina

Kaikista tärkeimpänä tekijänä inklusion onnistumisessa, sekä tämän hetken suurimpana haasteena haastateltavat nostivat resurssien määrän. Inklusion nähtiin toteutuvan oikein vain riittävien resurssien avulla ja resurssipulan puolestaan nähtiin aiheuttavan pahoinvointia niin oppilaille kuin opettajillekin. Osa opettajista toi myös esiin sen näkemyksen, että resursseja ei aina ole saatavilla, jolloin inklusio ei palvele tarkoitusta. Käytännössä resurssien nähtiin koulun arjessa edustavan riittävää määrää aikuisia luokassa, mahdollisuuksia hyödyntää koulun tiloja ja jakaa suurta oppilasryhmää mahdollisesti eri tiloihin, sekä mahdollisuuksia jakaa luokkaa esimerkiksi jakotuntien avulla, jolloin ryhmä on jaettu kahdelle eri tunnille. Ylipäänsä tuotiin esiin luokkakoko suhteutettuna aikuisten määrään tärkeänä tekijänä. Kaikkien eri käsitystyyppien edustajat näkivät resurssien olevan avainasemassa inklusion onnistumiseksi. Kaikissa haastatteluissa resurssien riittävä tarve mainittiin ikään kuin itsestäänselvytenä ja ensimmäisenä toteutumispakkona inklusion onnistumiseksi. Resurssien puuttuessa inklusio nähtiin toimimattomana.

– – se ei välttämättä ollu, ollu niinkun... semmonen... semmonen henkinen, henkinen tavotetilanne niinku siihen inklusioon vaan se on ollu talouden sanelema pakko...ja ja tota, siellä tietysti on menty sitte niin, niin pienillä resursseilla, että tota ne onnistumismahdollisuudet on ollu sen vuoksi aika heikot. (Rehtori)

Rehtori puhui tässä aiemmista kokemuksistaan inklusiota toteuttavassa koulussa ja totesi myös haastatteluissa, että inklusiota on joissakin kouluissa pyritty tuomaan opetuksen piiriin sen varjolla, että on haluttu säästää opetuksen kustannuksista. Käytännössä erityisluokat on saatettu lakkauttaa ja

vähentää täten opetuskustannuksia, sekä siirtää tukea vaativia oppilaita yleisopetuksen piiriin, ilman erillisiä tukitoimia ja kutsuttu opetusta inklusiiviseksi. Tällainen ajatus herättää pelkoa opettajissa, sillä mikäli inklusio on mahdollisesti kauniiseen asuun naamioitu säästötoimenpide, murentaa se opetushenkilöstön luottamusta päätöksentekoon ja omaan asemaansa opettajan ja opetushenkilöstön jäsenenä. Opettajat toivat myös haastatteluissa esiin oman työnsä arvostuksen tärkeyden motivaatiotekijänä. Esimerkiksi päättäjien vähäinen mielenkiinto opettajien työhyvinvointia kohtaan oli aikaansaanut epäluottamusta opettajien keskuudessa. On tärkeää, että opetushenkilöstön hyvinvointiin kiinnitetään enemmän huomiota, sillä se rakentaa tärkeää luottamussuhdetta ja on avain opettajien osallistamiselle ja koulun muutokselle.

Inklusion onnistuneen toteutuksen kannalta nähtiin tärkeiksi paitsi opettajien osallistaminen ja luottamus korkeamman tason päättäjien ja opetushenkilöstön välillä myös resurssit. Resurssit mainittiin ratkaisevimpana ja tärkeimpänä tekijänä inklusion onnistumiseksi ja resurssit tuotiin esiin haastatteluissa eri muodoissaan paitsi materiaalisina resursseina, kuten opetuksen vaatimuksiin mukautuvina tiloina ja opetusvälineinä myös ylimääräisen avun, kuten ohjaajien, erityisopettajien ja kouluavustajien palkkaamisena. Resurssien nähtiin olevan avainasemassa inklusion toteutuksessa ja ilman niitä inklusio nähtiin käytännössä toimimattomana.

– – tietysti joustavat järjestelyt, et sehän se ois myös aika tärkeä lähtökohta niinku että meillä olis niinku tilaa, tilanjaon kannalta, joustavuutta...just sen kannalta että voidaan ryhmitellä, et ois tarpeeks aikuisia jotka ryhmittelee vähän eri tavalla, hyödynnettäis eri, eri ihan niinku, just tälle konkreettisia tilojakin, käytävätiloja tai ois vähän laajem... isommasti luokkatilaa, josta saa suljettua osan vaikka pois.. ja näin mutta nää on taas näitä juttuja mitkä vaatii rahaa. (Opettaja 1)

Haasteena nähtiin myös työn suunnittelu ja sen viemä aika. Haastatteluissa tuotiin esiin lisääntynyt suunnitelmallisuuden tarve opettajatyössä niin opettajien kuin rehtorin puolelta. Osa opettajista koki kuitenkin, että työn vaatima suunnitelmallisuus inklusion myötä ei ole mahdollista, koska työtä on jo ennestään paljon. Opettajan ammatissa suunnittelutyö tapahtuu pitkälti omalla ajalla, työajan ulkopuolella muutamaa lakiin kirjattua tuntia lukuunottamatta. Ristiriita piilee siinä, että opettaja ei välttämättä koe että hänen on mahdollista suunnitella työtään niin hyvin kuin haluaisi annetun ajan puitteissa. Opettajantyössä etukäteen suunnitteleminen on puoli voittoa. Suunnittelu on tärkeää myös siksi, että opetettava sisältö ja aines on niin laaja, että opetussuunnitelman oikeaoppisen noudattamisen vuoksi suunnitteleminen etukäteen on myös pakollista. Herää kysymys siitä, miksei

tätä laajaa suunnittelu-aikaa ole kokonaisuudessaan kirjattu osaksi opettajantyötä ja miksi työ, jonka avainasemassa on suunnitelmallisuus, nähdään että tämän suunnittelun tulisi tapahtua opettajien vapaa-ajalla.

– – Ettei kerkee keskittyä siihen niinku oman opetuksen ja sen toiminnan suunnitteluun juurikaan ku koko ajan pitää jotain muuta tehdä niin.. (Opettaja 2)

Suunnitelmallisuuden haaste on aika ja opettajiin kohdistuvat moninaiset vaatimukset. Opettaja 2 toi esiin sen, että itse luokkatyöskentelyn lisäksi opettajilla on jatkuvasti opetustyön ulkopuolisia töitä: kirjausta, sähköpostin käyttöä, koulun ulkopuolisia tehtäviä, henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tekoa, työaikaan kuulumattomia koulutuksia, uuden opetussuunnitelman omaksumista, urheilukisailmoittautumisia, myyjäisiä ja arviointikeskusteluja. Moninainen paletti saa aikaan sen, että opettajan opetuksen suunnittelutyö tulisi tapahtua varsinaisen työajan jälkeen, joka sekin uhkaa helposti venyä. Ajanpuute vaikuttaa olevan jatkuva osa opettajantyötä. Haastatteluissa muutama opettaja koki tämän kuitenkin opettajantyön jatkuvaksi haasteeksi, inkluusiosta riippumatta. Osa opettajista toi kuitenkin esiin inkluusion vaikeuttaneen tätä aikaresurssipulaa entisestään.

Riittävän tuen takaaminen kaikille oppilaille heterogeenisessä haasteellisessa luokassa nähtiin inkluusion keskeisenä haasteena. Eritasoiset oppijat, kasvatetut ryhmäkoot, oppimisen haasteet ja yksi opettaja muodostavat yhtälön, jossa koettiin, että helposti tukea tarvitseviin tai käyttäytymishaasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden huomiointiin käytettävästä ajasta ei riitä kaikille oppilaille.

– – et ei voi vaan tehdä niin että.. et laitetaan erityisoppilas sinne isoon ryhmään ja ”pärjätäkää”. Ja sit se joko vie sen yhen aikuisen tai sitten se joutuu yksin pärjään mist ei tuu mitää. Et kyl niinku... mun.. siis mä mielelläni ottasin esimerkiks tänne ihan hyvin vois tulla sit jos ois tavallaa sitä apua enemmän... (Opettaja 2)

Riittämättömyyden tunne nostettiin esiin useassa haastattelussa. Opettajantyöhön liitetään helposti riittämättömyys käsitteenä, jolla viitataan siihen, että yksi ihminen ei pysty mitenkään antamaan samanaikaisesti monelle oppilaalle parastaan. Tämän seurauksena opettaja saattaa kokea huonommuudentunnetta ja olla kriittinen omaa pystyvyyttään kohtaan. Haastateltavat näkivät, ettei yksi opettaja pysty vastaamaan kaikkien oppilaiden tuen tarpeeseen, sillä oppimiseen liittyvän tuen lisäksi moni oppilas tarvitsee tukea oman toiminnan ohjaukseen. Lisäksi luokassa on erilaisia

persoonia, joista esimerkiksi ujo oppilas saattaisi kaivata erityistä rohkaisua ja huomiointia itsevarmuuden kasvattamiseksi. Kaikkien oppilaiden tukemiseksi luokassa tarvittaisiin useampaa aikuista ja riittäviä resursseja.

Lisäksi tärkeäksi nähtiin että opettajalla olisi aikaa perehtyä oppilaiden erityisyyksiin ja heidän piirteisiinsä. Tähän liitettiin myös tietoisuus oppilaan mahdollisista diagnooseista ja oppimisen haasteista. Vaikeaksi nähtiin inklusiossa juuri se, että aina opettajan ei ole mahdollista saada tarvittavaa tietoa oppilaiden haasteista, eikä opettaja täten osaa mukauttaa omaa toimintaansa ja opetustaan oppilaiden tarpeisiin, koska ei ymmärrä oppilaan taustoja. Opettajantyön kannalta ja inklusion onnistumiseksi nähtiin tärkeäksi tabujen purkaminen, avoimuus ja keskustelu sekä yhteys myös kotiin niin, että opettajalla on tieto lapsen haasteista.

– – saattaa tulla joillekkin sellanen riittämättömyyden tunne että ei, ei niinkun... tunnista tai ei tiedä että mikä sitä erilaista oppijaa oikeesti vaivaa, että se, et miksi hän toimii tietyllä tavalla... (Opettaja 3)

– – ja sit joskus voi olla et vanhemmat ei halua että, että niitä kerrotaan ees kaikille ja se ei mun mielestä enää oo sitte reilua opettajalle siinä et jos inklusiota ja näin, että miten voi olettaa että pystyy käsittelee jonkun asian oppilaan kannalta hyvin jos ei oikeesti tiedä sitä lähtökohtaa että tää vaikka saa koht... jonku kohtausten, jos... joku tämmönen ja tämmönen tapahtuu etet... kun, pitäis olla niinku jotenkin faktat hallussa ja sitte ehkä, ehkä pikkasen vois olla just niitä työkalujaki enemmän että... (Opettaja 1)

Opettaja 1 toi esiin haasteellisena vanhempien kyvyn sulkea opettaja ulkopuolelle mitä tuleen tiedotukseen lapsen haasteista ja diagnooseista. Kaikki vanhemmat eivät halua puhua oppilaan oppimisvaikeuksista edes opettajalle. Opettaja 1 koki puhumattomuuden hankaloittavan hänen työtään erityisesti, mikäli oppilaalla oli fyysisen terveyden ongelmia. Opettajan tulisi osata reagoida esimerkiksi sairaskohtauksen aikana, mutta se ei ole mahdollista ilman kunnollista tietoutta oppilaan vammasta tai sairaudesta.

Yhtenä haasteena inklusio tuotiin esiin oppilaiden edun määrittelyn vaikeus. Tällä viitattiin siihen, että yhteiskuntamme vastustaa segregatiota ja näkee inklusion ja oppilaiden yleisluokassa opiskelun oikeamielisenä pyrkimyksenä. Haastatteluissa tuotiin kuitenkin esiin ristiriita tällaisen oppilaiden heterogeenisyyttä tyypistävän ajatuksen ja inklusion välillä: kaikille oppilaille ei

välttämättä yleisopetuksen luokka ole aina paras vaihtoehto koko ajan. Opettajat ilmaisivat huolensa siitä, että on haastavaa määritellä oppilaan etua tällaisessa tilanteessa. Oppilaan edun valvonta on kuitenkin opettajan tärkeä tehtävä ja se nähtiin opetuksen peruspilarina.

Oppilaan edun määrittely on jo ennestään varmasti yksi vaikeimpia tehtäviä opetuslalla. Inklusion myötä opettajat joutuvat yhä enemmän pohtimaan oppilaiden etua ja mitä se merkitsee. Haastavia tilanteista tekee se, että ne ovat monisyisiä. Haastateltavat toivat esiin myös ajatuksen, että vaikka yleisopetus olisi erityistä tukea vaativalle oppilaalle oikea ratkaisu, on se haaste muulle luokalle, mikäli siihen liittyy käyttäytymisvaikeutta. Käyttäytymishaasteellisen oppilaan koettiin mahdollisesti estävän muiden oppimista. Rehtori toi esiin esimerkin erityisopetuksen tilasta, jonne siirrettiin välillä haasteellisesti käyttäytyviä oppilaita yleisluokista ja miten se vaikuttaa muiden oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien oppilaiden opinpolkuun.

– – haasteellisesti käyttäytyvä oppilas niinkun, ikään kun heitetään aika herkästi niinku sitte laaja-alasen erityisopettajan pakeille tai sinne valvottavaksi, jollon sitten niinku se, tuen tarpeen oppilaitten se, oppimaan oppimisen taidot, ni niitä ei pysty silloin siinä hirveen hyvin tukemaan kun sitte silloin sinne voi millon vaan tulla joku, joku huonosti käyttäytyvä lapsi niinkun sinne, sinne ryhmään mukaan. (Rehtori)

Haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan voidaan nähdä vaikuttavan muun ryhmän toimintaan. Juuri ryhmän toiminta onkin yksi inklusion haaste. Eritasoiset lapset, joilla on erilaiset persoonallisuuden piirteet, haasteet ja motivaatio opiskeluun asettavat omat haasteensa ryhmän toiminnalle yleisopetuksessa. Kun ryhmä muuttuu inklusion myötä yhä heterogeenisemmäksi, nähtiin tarpeelliseksi tunnekasvatukseen ja asenteisiin puuttuminen. Haastateltavat näkivät tärkeäksi, että erityisen tuen oppilas kokee olevansa osa ryhmää ja tuntevansa itsensä hyväksytyksi, mutta myös se, että työrauha säilyy luokassa. Työrauhan puuttumisen oli nähty myös vaikuttavan negatiivisesti muihin oppilaisiin ja osa oppilaista oli työrauhan puuttumisen seurauksena joutunut pyytämään lupaa siirtyä pois luokkahuonetilasta muualle tekemään tehtäviä jotta kykenisi keskittymään. Tällaiset kertomukset avaavat myös lasten näkemystä työrauhan tärkeydestä ja se voidaan sitä kautta nähdä myös lapsen etuna ja oppimisen turvaamisena.

– – tottakai se että saadaan pidettyä, tai niinkun, opettaja jotenki ottaa sen oppilaan osaksi sitä luokkaa ettei muut oppilaat esimerkiks... kiinnitä jatkuvasti huomiota että jos se koko

ajan käyttäytyy esimerkiksi eri tavalla... et siinähan sitä tarvitaan niinku ryhmäytämijuttuja ja toisaalta sitte niinkun... tunnekasvatustaki ehkä. (Opettaja 4)

Ryhmän toiminnan takaaminen on monimutkainen prosessi. Haastatteluissa lapset nähtiin kuitenkin vastaanottavaisina inklusion kaltaiselle muutokselle ja kaikilla haastateltavilla oli myös hyviä, onnistumisen kokemuksia heterogeenisen ryhmän toiminnasta ja erityistä tukea vaativan oppilaan roolista ryhmässä. Yleisesti kaikki haasteet nähtiin haastatteluissa voitettaviksi. Opettajat toivat rohkeasti esiin haasteita, mutta myös parannusehdotuksia ja asioita joiden avulla tilannetta voitaisiin parantaa.

Haasteiden lisäksi haastatteluissa nousi esille runsaasti erilaisia mahdollisuuksia. Inklusio nähtiin monessa tilanteessa olevan avainasemassa ylevien pyrkimysten saavuttamiseen ja opettajat selkeästi kokivat inklusion ideologisen pyrkimyksen merkitykselliseksi haasteista huolimatta. Mahdollisuudeksi nähtiin juuri inklusion ideologian mukaisesti kaikille yhteinen koulu, jossa jokainen oppilas saisi samanarvoista opetusta ja jossa erilaiset oppijat kuuluvat kaikki osaksi yleistä koulua ja heidät kohdataan ihmisinä ja suvaitaan sellaisina kuin ovat.

Haastatteluissa korostui se, että haastateltavat olivat omaksuneet inklusion luonteen ideologisesti ja ymmärsivät kyseisen ideologian tärkeyden ihmisoikeuksien ja tasa-arvon kannalta. Tämä on selkeästi syy, miksi inklusio myös koettiin merkittäväksi. Konkreettisesti inklusion määrittäminen ei kuitenkaan ollut erityisen kattavaa ja on selvää, että inklusiosta on myös helpompi keskustella ajatuksen tasolla kuin konkreettisin esimerkein. Tämä saattaa johtua myös siitä, että inklusiota ei puhtaasti sellaisenaan tavata vielä opetuksessa ja kouluissa, jolloin kukaan ei täysin tiedä, mitä inklusio käytännössä todella on.

Inklusio näkyy niin et tuntee kuuluvansa tähän kouluun, tuntee kuuluvansa juuri siihen... siihen omaan ryhmään ja tuntee olevansa siinä turvassa. Elikkä tää vaatii sitä just rehtorilta sitä, perustelua että... että tää on koko ikäluokan koulu ja lähikoulu kaikille ja... ja ne erilaiset oppijat on, on myöskin siellä luokkakokoonpanossa sen takia että... jokainen laps oppis sitte yhteiskunnassa kohtaamaan niinku sitä erilaisuutta. (Rehtori)

– – et kyl siinä on mun mielest niin paljo semmost hyvää... ihan jo mun mielest lähtökohtasesti kaikille lapsille tuoda se et kaikki lapset on tasavertasia ja tasa-arvosia

et, et kaikki voi olla tässä, vaikka kaikki ei pärjäis samalla tavalla, ni kaikkien... kaikki on tärkeitä, kaikki voi olla täs samassa luokassa tekemässä omalla tavallaa. (Opettaja 2)

Haastatteluissa ilmennyt positiivinen asenne juuri inklusion ideologista pyrkimystä kohtaan viittaisi siihen, että koulun henkilökunta oli sisäistänyt mistä inklusiossa on pohjimmiltaan kyse: tasa-arvosta. Ristiriita inklusion ideologisen perustan ja opettajien näkemien haasteiden välillä herättää kuitenkin hämmennystä. Useat opettajat totesivat ymmärtävänsä ideologian inklusion takana, samalla kuitenkin todeten, että on asioita, joista he eivät ehkä selviä, mikäli inklusio toteutuu sellaisenaan, liian pienillä resursseilla. Rehtori viittasi haastatteluissa mahdolliseen ”välitilaan”, jossa koulupäivistä tulee vain reagointia oppilaiden toimintaan, ilman suunnitelmallisuutta taustalla.

– – jos tuntuu että... että... henkilöstö ei oikeen oo valmis ja... ja joudutaan sit semmoseen välitilaan että joudutaan jatkuvasti työskenteleén tämmösissä... tämmösiä työpäiviä että se on vähän niinku sellasta reagoimista erilaisiin tilanteisiin, oppilaitten oirhetimisiin... niin sitte, sitten tota... haaveena on sitte ehkä... tai kannattaa katsella silloin varmasti vähän muita töitä. (Rehtori)

Yhtenä suurena mahdollisuutena inklusiossa nähtiin kuitenkin yhteistyön kasvava merkitys. Opettajan ammatti on perinteisesti perustunut yhden ihmisen, eli opettajan auktoriteettiasemaan, jolla hän ohjaa oppilaita. Nyt koulu on kuitenkin inklusion myötä muuttumassa ja yhteistyö nähtiin haastatteluissa hyvin tärkeäksi muuttuvaksi tekijäksi. Opettaja ei ole enää tulevaisuudessa yksinpärjääjä, vaan oppilaat ovat useamman opettajan vaikutuspiirissä. Moniammatillinen yhteistyö kollegoiden kanssa arkipäiväistyy ja useat tuen muodot takaavat tukea niin psykologilta, kuraattorilta, erityisopettajalta kuin ohjaajaltakin tarvittaessa. Yhteistyö näkyi tutkittavassa koulussa myös samanaikaisopettajuutena. Yhteistyö nostaa Syrjäläisen (2002) mukaan myös haasteita, sillä työn liikkuva luonne yhteistyön myötä voi hankaloittaa myös syvempien suhteiden luomista työpaikalla (Syrjäläinen 2002, 64–67.) Yhteistyö vaatii myös omien sosiaalisten taitojen ymmärrystä ja kehittämistä, jotta työyhteisössä saataisiin aikaan työilmapiiri, jossa kaikki työntekijät voivat toimia yhdessä riippumatta työparista. Tämä mahdollisesti vaatisi myös enemmän huomiota opettajien työhyvinvoinnille ja yhteisen vapaa-ajan tapahtumien järjestämiselle.

Haastatteluissa yhteistyöstä puhuttaessa oli kuitenkin positiivinen kaiku ja se koettiin voimavaraksi erityisesti haastavissa luokkatilanteissa ja olosuhteissa. Positiiviseksi puoleksi inklusiossa siis koettiin, että se tarjoaa mahdollisuuksia yhteistyön lisäämiseen.

No se pitää olla toimiva se systeemi että pystytään niinkun... esimerkiksi oleen yhteydessä erityisopettajaan, erityisopettaja tuntee nämä tietyt oppilaat, joita tää koskee ja... ja tota... jaja sitte tietysti nää koulunkäynnin ohjaajien määrä, ja mielellään myöski niinku samanaikaisopettajuus ni, ne on aika tärkeitä juttuja. (Opettaja 4)

Myös ymmärryksen ja ammattitaidon kasvu koettiin positiiviseksi puoliksi inklusiossa. Tämä koski sekä oppilaita että opettajia, mutta erityisesti oppilaat tuotiin esiin haastatteluissa. Kasvatuksen ammattilaiset kokivat tärkeäksi sen, että oppilas oppisi kohtaamaan erilaisuutta, hyväksymään muita, oppisi empatiakykyä ja oppisi myös auttamaan muita. Muutama haastateltava mainitsi jopa havainneensa joitakin eroja oppilaiden toiminnassa inklusioon pyrkivän koulun ja perinteisen, erotteluun perustuvan koulun välillä. Kouluissa, joissa erityisoppilaat eivät ole olleet osa koulun arkipäivää haastateltavat olivat havainneet, että oppilaiden kesken ei ole samanlaista ymmärryksen tai auttamisen kulttuuria. Kouluissa, joissa erityisoppilaat olivat suurempi osa koulun arkea ja läsnä myös integraation kautta yleisluokissa, koettiin, että muut oppilaat olivat myös valmiimpia auttamaan ja tukemaan näitä oppilaita, kuin koulussa, jossa integraatiota tai inklusiota ei ole.

No kyl mä luulen että se niinkun oppilaille jotenki tois ehkä semmosta... avarakatseisuutta, tietyllä tavalla. Että se mitä nyt itellä on just kokemusta muutamista tällasista erityisen tuen oppilaista, ni, kyl sen huomaa niis muissa, et ne alkaa usein ottaan sitä yhtä huomioon ja auttaa, että semmosta niinku yhteisöllisyyttä ja semmosta että osataan ehkä hyväksyä sitä semmosta ehkä erilaisuutta. (Opettaja 2)

Inklusion myötä koettiin myös toteutuvan erityistä tukea vaativan lapsen automaattinen auttaminen ja että hänet koetaan täysin luonnolliseksi osaksi ryhmää. Toisaalta taas osa haastateltavista nosti aiheellisen huolen koskien ryhmän toimintaa ja sen hankaloitumista inklusion myötä. On totta, että heterogeenisempi ryhmä voidaan nähdä toiminnan kannalta haastavampana. Samalla voidaan kuitenkin kysyä, perustuuko tällainen olettamus faktoihin vai käytetäänkö samankaltaisia väitteitä ikään kuin kilpenä inklusiota vastaan. Myös opettaja on tärkeässä roolissa ryhmän toiminnan kannalta, eikä voida ajatella että ryhmän toimimattomuus liittyy ainoastaan inklusioon. Toimimaton ryhmä kaipaa ryhmäyttämistä, tukea ja avointa keskustelua, mihin opettaja ohjaajana ja ryhmän johtajana voi merkittävästi vaikuttaa (Lähtenmäki 2007, 10–11)

Ymmärryksen kasvu koettiin tärkeäksi myös erityisen tuen oppilaalle. Avarakatseisuus nähtiin tärkeäksi arvoksi, jota voitaisiin opettaa oppilaille juuri erityisen tuen oppilaiden kautta – että kaikki oppilaat saisivat olla osa ryhmää tasa-arvoisena yksilönä. Myös ammattitaidon kasvu nähtiin motivaattorina inklusion toteuttamiselle. Inklusion nähtiin tarjoavan opettajille erilaisia haasteita, sillä opetus tulee inklusion myötä mukauttaa yhä erilaisempien oppijoiden tarpeisiin. Tämän nähtiin lisäävän opettajien ammattitaitoa ja tarjoavan haasteita, joiden avulla opettaja joutuu todella pohtimaan omaa opetustaan ja sen muotoja. Yksi haastateltava mainitsi myös, että inklusio voisi lisätä opettajan täydennyskoulutusmahdollisuuksia, mikä taas lisäisi ammattitaitoa, mikäli koulutuksia todella järjestettäisiin ja ne olisivat riittävän kattavia ja oikein suunnattuja. Kaiken kaikkiaan positiiviseksi nähtiin myös opettajan ymmärryksen ja ammattitaidon kasvun mahdollisuus inklusion kautta.

– – et ei voikkaan aina mennä vaan sillä samalla kaavalla vaan sit pitäis keksiä jotain monipuolisempaa, mikä on varmaan ihan muillekin aina hyvä et...auttas sitte vähän siihen, omanki näkökulman laajentamiseen. (Opettaja 2)

No... kyllä mun mielest se ammattitaitoo... lisää. Eli silloin sitte, jos vaikka tiiviisti nyt toimii, toimii samanaikaisopettajana erityisopettajan kanssa, jolla on vähän erilainen koulutus kun luokanopettajalla niin... sitten se menetelmäpuoli avautuu sieltä ihan niinku eritavalla. (Opettaja 3)

Opettajat ja rehtori suhtautuivat inklusion tarjoamiin haasteisiin enemmän hidasteina kuin kompastuskivinä. Haastatteluissa haluttiin nähdä haasteetkin positiivisen kautta, mikä tuli esiin sanavalintoina ja tapoina puhua asioista positiiviseen sävyyn. ”Hyvät haasteet” siis pakottivat opettajan venyttämään omaa ammattitaitoaan ja kasvattamaan sitä ja juuri tämä nähtiin hienoksi ymmärryksen kasvun ohella. Kysyttäessä onko inklusio enemmän haaste vai mahdollisuus erityisesti opettajalle, toivat opettajat esiin ajatuksen, että haluavat ennemmin nähdä kaiken mahdollisuutena.

Opettajien asenteet ovat tutkimustenkin perusteella avainasemassa inklusioon pyrkimisessä. Ammattitaitoiset, positiivisen ajattelun omaavat opettajat ovat suuri rikkaus. Haasteet tiedostettiin ja haastateluissa tuotiin esiin, että ilman toimivia resursseja inklusio kääntyy kaikille uhaksi. Riittävien resurssien avulla koettiin kuitenkin, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus elää osana kaikille yhteistä koulua ja yhteiskuntaa.

5.3 Työhyvinvointi

Työhyvinvoinnin näkökulmassa nousivat esiin voimakkaasti opettajien ja rehtorin henkilökohtaiset hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Tämä oli odotettavissa työhyvinvoinnin henkilökohtaisen luonteen vuoksi. Haastateltavat nostivat kuitenkin esiin yleisiä ohjenuoria koskien inklusion toteuttamista opettajien hyvinvointi huomioiden. Tässä kappaleessa esitellään niitä merkityksiä, joita opettajat antoivat työhyvinvoinnille ja inklusiolle, sekä niiden keskinäiselle suhteelle. Pyritään myös avaamaan sitä, mistä opettajan työhyvinvointi koostuu, ja mikä oli haastateltavien työhyvinvointi ja tunne tutkimuksen hetkellä, muutoksessa, jossa opettajantyö on muuttumassa vahvasti inklusiiviseen suuntaan.

Työhyvinvoinnin osalta aineistosta kohosivat selkeästi resurssien puutteen heikentävä merkitys inklusiossa ja opettajan jaksamisessa, sekä koulun ulkopuolisten tekijöiden merkitys työssäjaksamiselle. Opettajat ja rehtori kokivat tärkeäksi koulun ulkopuolisen elämän jotta kykenivät palautumaan työstään. Opettajat nostivat yllättävän vähän esiin työympäristön roolia työhyvinvointinsa edistämisessä. Työhyvinvoinnille tärkeäksi koettiin pitkälti omalla vapaa-ajalla tehdyt asiat, perhe ja se, että kouluympäristöstä päästään irrottautumaan. Hyvä työympäristö ja työilmapiiri koettiin kyllä merkityksellisiksi mutta lähinnä siksi, että niiden puuttuessa negatiiviset vaikutukset työhön olisivat radikaalit.

Haastattelujen perusteella voidaan sanoa, että viidestä haastateltavasta neljä oli hieman uupunut työhönsä haastattelujen hetkellä. Uupumusta aiheuttivat opettajan työhön liitettävä riittämättömyyden tunne koska kaikkeen ei ehdi tai pysty, luokkatyöskentelyyn liittymätön ylimääräinen työ, ulkopuolelta tulevat paineet, inklusiomuutoksen eteenpäinvienti ja uudessa työssä aloittaminen liian vähäisellä perehdytyksellä, uusi opetussuunnitelma ja sen omaksuminen työajan ulkopuolella, opetustyö liian vähäisillä resursseilla, luokassa esiintyvä meteli ja häly sekä vaativat vanhemmat. Myös henkilökohtaisessa elämässä esiintyvä perheen sairaus mainittiin kuormittavaksi tekijäksi, sekä kahden työn tekeminen yhdellä opettajalla iltaisin. Kolme viidestä haastateltavasta oli harkinnut alan vaihtoa ja kaksi haastateltavista oli sitä mieltä että vaihto voi olla hyvinkin lähellä, mikäli tilanne ei muutu erityisesti. Nämä ovat hälyttäviä lukuja, huolimatta kaikesta positiivisesta, mitä haastatteluissa tuotiin esille liittyen opetukseen, kouluun ja inklusioon, sekä oppilaisiin.

– – tää kaikki ylimääräinen... työ ni vähän niinku uuvuttaa. Et mä oon aina jotenki tykänny hirveesti mun työstä ja meil on esimerkiks täällä tosi hyvä työporukka ja on aina

ollu hirveen kiva tulla töihin. Ni nyt sit ehkä tän, tän vuoden aikana on jopa välillä ollu sellasta et voi ei et nyt, nyt ei kyllä jaksais... (Opettaja 2)

Haastateltavat totesivat, että uupumus tai väsymys näkyy ensimmäisenä siitä, että kärsivällisyys on enemmän koetuksella. Myös pienet asiat koettiin silloin uuvuttaviksi ja esimerkiksi sähköpostin lähettäminen saattoi tuntua ylivoimaiselta. Parhaimmillaan opettajantyö esiintyi palkitsevuutena ja ilona vielä työpäivän jälkeenkin, uuvuttavimmillaan väsymys oli todellista eikä työajan ulkopuolella välttämättä jaksettu tarttua mihinkään. Tällaiset asiat viittaavat siihen että erityisesti opettajantyössä työn imu on todellinen käsite kuvaamaan samanaikaisesti opettajantyön intoa ja palkitsevuutta, sekä mukaansatempaavaa otetta, mutta myös kuormittavaa ja stressaavaakin luonnetta. Parhaimmillaan työ tempaa mukaansa ja tuottaa onnistumisen kokemuksia, iloa ja jaksamista. Pahimmillaan uuvuttaa täysin. Molemmat asiat tuntuvat kulkevan työssä rinnakkain.

– – ja sit taas jos on menny ihan todella hienosti päivä ni kyllähän sitä sit on älyttömän ilonen siinä vaiheessa ku lähtee kotiin ja pitkin päivää että kyllähän se ihan... mut siis huomaa kyllä et jos on ollu raskas päivä ni kyllähän sitä nyt on ihan poikki sitte. (Opettaja 4)

Kuvailleessaan tuntemuksiaan inklusiota kohtaan, sekä sitä, mitä tunteita opettajantyötä kohtaava inklusiomuutos haastateltavissa herättää, saatiin haastatteluissa hyvin erilaisia vastauksia. Useampi opettaja toi esiin, että pääasiassa heillä heräsi positiivisia ajatuksia ajatellessa koulun muuttumista inklusiivisempaan suuntaan, joskin välillä oma riittämättömyys saattoi turhauttaa. Turhautuminen liitettiin kuitenkin resurssipulaan, eli riittäväillä resursseilla inklusio herätti enemmän positiivisia tuntemuksia.

– – kyllähän se välillä myös tulee sellasta ehkä riittämättömyyden tunnetta et ku ei pysty niinku... ei vaan, ei vaan pysty ite et ei oo erityisopettaja eikä oo aikaa tai... tai jotain muuta et ei vaan niinku ei pysty aina kaikkeen, et vähän myös semmost turhautumista välillä kyllä. (Opettaja 2)

Muu muutos opettajantyössä, eli siis inklusioon liittymätön työn muutos herätti sen sijaan vahvojakin mielipiteitä ja tunteita haastateltavissa. Opettajantyössä koettiin kuormittavaksi työssä tapahtuneet muutokset, kuten luokkatyön ulkopuoliset haasteet, sekä jatkuva kirjaaminen ja paperityö. Itse inklusion ei niinkään koettu kuormittavan, vaan moninaiset oppijat ja opetuksen

haasteellisuus koettiin kuuluvan opettajantyöhön. Myös positiivisten ja negatiivisten tunteiden vuorottelu koettiin osaksi opettajantyötä – oli inklusiota tai ei.

Haastateltavilta pyrittiin saamaan myös avaimia opettajien tukemiseen työnsä muutoksessa, sekä ylipäättään siihen, miten opettajien työhyvinvointia voitaisiin tukea. Pääosin nähtiin että opettajia tulisi osallistaa muutokseen mahdollisimman paljon, sekä ylipäättään kiinnittää huomiota opettajien jaksamiseen sekä kuulla heitä. Resursseja tarvittaisiin riittävästi ja opettajien yhteistyö koettiin tärkeäksi jaksamisen kannalta. Myös hyvä avoin ilmapiiri työyhteisössä sekä työtovereiden ja esimiehen tuki auttoivat jaksamaan työpaikalla. Inklusioon pyrittäessä opettajat kokivat tärkeäksi myös mahdollisuuden erityisopettajan tukeen. Koettiin myös, että opettajalle olisi tärkeää saada tunne, että voi vaikuttaa omaan työhönsä ja tehdä asioita itselleen oikealta tuntuvalla tavalla.

– – Et jos sais, saatas niinku ite suunnitella ja aikaa sille suunnittelulle ja miettiä niinku lähtökohtasesti niinku meidän kannalta, et miten meidän koulussa se kannattas toteuttaa ja saatas ite miettiä, niin sillen mun mielest se niinku toimis paremmin... (Opettaja 2)

Myös huoli oman ammattitaidon riittämättömyydestä tuli esiin stressitekijänä haastatteluissa. Vaikka omaa ammattitaitoa ei jatkuvasti kyseenalaistettu suoraan, tuotiin esiin kuitenkin näkemys siitä, että erityisopettajalla on esimerkiksi erilaisia välineitä ja resursseja vastata oppilaiden tarpeisiin. Syyksi nähtiin se, että hänellä on tietoa paitsi oppilaan diagnooseista ja erityisyyksistä, myös aikaa perehtyä oppilaisiinsa eri tavalla. Yhteys erityisopettajaan nähtiin tärkeäksi ja merkitykselliseksi juuri hänen asiantuntija-asemansa vuoksi. Myös koulunkäynnin ohjaajien ja samanaikaisopettajuuden koettiin olevan avuksi, eli yleisesti oli tärkeää, että luokassa olisi useampi kuin yksi aikuinen. Useamman aikuisen tarpeen voidaan ajatella olevan tärkeää työrauhan säilyttämisen, opettajan jaksamisen ja opetuksen laadun turvaamisen kannalta.

No se pitää olla toimiva se systeemi että pystytään niinkun... esimerkiks oleen yhteydessä erityisopettajaan, erityisopettaja tuntee nämä tietyt oppilaat, joita tää koskee ja... ja tota... jaja sitte tietysti nää koulunkäynnin ohjaajien määrä, ja mielellään myöski niinku samanaikaisopettajuus ni, ne on aika tärkeitä juttuja. (Opettaja 4)

Kaikista eniten jaksamiseen vaikutti kuitenkin työn ulkopuoliset asiat ja olosuhteet. Kaikki haastateltavat toivat esiin työn ulkopuolisen elämän tärkeyden työssäjaksamisessa. Näihin lukeutuivat perhe, vapaa-aika, harrastukset, yksinolo, asuminen eri paikkakunnalla kuin missä työt

olivat ja omasta fyysisestä kunnosta huolehtiminen. Ainoastaan yksi opettaja koki hyvin tärkeäksi työssäjaksamisen kannalta hyvät työkaverit, joiden kanssa työtä voi purkaa. Muut haastateltavat totesivat kuitenkin, että hyvällä työyhteisöllä on toki merkitystä, erityisesti siinä suhteessa, että mikäli työyhteisö voi huonosti, voivat kaikki huonosti. Hyviä työkavereita ei kuitenkaan nähty itsetarkoitukseksi työssäjaksamisen suhteen.

Näyttää siltä, että tärkeimmiksi teemoiksi työssäjaksamisen kannalta nousevat tulevaisuudessakin opettajien osallisuus, kyky vaikuttaa omaan työhön, resurssit, sekä työn ulkopuoliset tekijät. Näistä ainoastaan viimeksi mainittuun ei kyetä ulkopuolelta vaikuttamaan. Opettajantyötä ei näytä kuormittavan niinkään inklusio, vaikka se tuokin mukanaan asioita, jotka väärin toteutettuna saattavat aiheuttaa kuormittuneisuutta. Tällaisia ovat esimerkiksi heterogeenisen oppiaineuksen opetus liian vähäisillä resursseilla, kuten täysikokoisen moninaisen luokan opetus ilman koulunkäynnin ohjaajia. Tässä on kyse rahasta, jolla koulutukseen pystytään panostamaan. Lisäksi opettajan työnkuva on muotoutumassa hyvin laajaksi, samoin kuin rehtorin, joka toi haastatteluissa esiin, että tekee myös rehtorin työn ja opetustyön lisäksi koulusihteerin töitä. Opettajat tarvitsisivat enemmän aikaa omaksua uusia toimintatapoja, suunnitella työtään ja työskennellä lasten kanssa luokassa sen sijaan, että kaikki aika menee itse opettajantyön ulkopuolisiin tehtäviin.

– – tulee monesti semmonen olo että no oispa kiva tehdä jotain tällaista ja tällaista ja sit sitä pitäis jotenki valmistella ni ”ainii tohonki piti vastata ja nyt tuli tommosta kiky-juttua ja”... et sitte se tavallaan niinku häiritsee myös sitä opetustyötä mikä, mistä niinku tykkäis, mitä on kiva tehdä, mut sit siihenkää ei oo oikee aikaa... (Opettaja 2)

On silti selvää, että itse inklusiolla on myös kuormittava vaikutus opettajan työhyvinvoinnille, tai ainakin vähintään hyvinvointia haastava. Kysymys onkin siitä, ovatko inklusion tuomat haasteet lähempänä kuitenkin itse opettajantyön haasteita? Opettajat kokivat inklusioon liittyvät haasteet erilaisista oppijoista ja ryhmän toiminnasta enemmän omaksi, ikään kuin opettajantyöhön kuuluvaksi. Opettajantyöhön kuulumattomaksi miellettyä työtä, kuten jatkuva paperityö sen sijaan koettiin enemmän ”ylimääräiseksi kuormitukseksi”. Opettajien voisi olla helpompi omaksua inklusion tuomia haasteita ja mukautua niihin, mikäli heille muilta velvollisuuksilta tarjoutuisi riittävästi aikaa tehdä itse opettajantyötä – tehdä työtä lasten kanssa heidän oppimisensa eteen. Vaikuttaa siltä, että kuormitus syntyy opettajantyöhön enemmänkin siitä, että opettajan tulisi olla kaikkea samaan aikaan. Entä jos opettaja saisi olla opettaja, rehtori vain rehtori ja laittaisimme hieman määrärahoja koulusihteerin palkkaamiseen?

Tässä luvussa on tuotu esiin opettajan käsityksiä koskien inklusiota ja inklusiivista kasvatusta, käsitelty inklusiota haasteiden ja mahdollisuuksien näkökulmasta, sekä käsitelty opettajien työhyvinvointia, siihen vaikuttavia tekijöitä sekä inklusion roolia kyseisessä viitekehyksessä. Tuloksista ilmenee, että opettajat eivät tue täydellistä segregatiota, mutta eivät myöskään ole täysin omaksuneet inklusiivista ideologiaa, joka herättää epävarmuutta ja kysymyksiä. Inklusio nähdään jonkin verran enemmän haastavana ja suurimmiksi haasteiksi nähdään resurssien puute, oman ammattitaidon rajallisuus, sekä oppilaan edun tunnistaminen. Inklusion nähdään tarjoavan mahdollisuuksia lähinnä suvaitsevaisuuden, kaikille yhteisen koulun ja tarpeellisenkin asennemuutoksen kautta. Tämä kertoo inklusion ideologian ymmärtämisen tärkeydestä, mutta toteutuksen koetaan olevan puutteellista. Tämä puolestaan herättää epävarmuutta opettajien keskuudessa. Työhyvinvoinnin voidaan tulosten perusteella nähdä olevan uhattuna, mutta inklusio itsessään ei ole pääasiallinen työhyvinvointia murtava tekijä. Opettajantyön muuttuminen enemmän opettajasta kasvattajaksi ja kirjaajaksi näyttää uuvuttavan opettajia. Tulosten perusteella opettaja näyttäisi olevan ylhäältä tulevien käskyjen ja työnsä tarjoamien haasteiden ristitulessa, jossa inklusio näyttelee vain yhtä osaa suuremmasta kokonaisuudesta ja muutoksesta. Seuraavaksi tutkimuksessa siirrytään tulosten yhteenvetoon ja johtopäätöksiin.

6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkijan tehtävänä oli selvittää, millaisena inklusiivinen kasvatus näyttäytyy opettajien kokemuksissa ja käsityksissä, sekä tutkia inklusion merkityksiä opettajan työhyvinvoinnille. Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia, sekä esitellään tutkijan omaa pohdintaa aiheesta.

6.1 Tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin ja tulosten merkitys

Edellisessä luvussa esiteltiin tutkimuksen tuloksia. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset opettajien käsityksistä koskien työnsä muutosta ja inklusiota kertoivat inklusion ja integraation ideologioiden omaksumisesta. Tutkittavat eivät enää tukeneet segregatiota, eli täydellistä erottelua koulussa. Sen sijaan inklusion täydelliseen omaksumiseen on vielä matkaa. Tutkittavat tukivat inklusion ja integraation ajatusta ja se nähtiin jalona ja oikeudenmukaisena, eli siksi tärkeänä. Inklusion nähtiin lähinnä korostaneen jo aikaisemmin opettajantyössä ilmeneviä haasteita ja työnsä muutoksen viitekehityksessä tutkittavat näkivät inklusion osana suurempaa kokonaisuutta, ei pääasiallisena tekijänä opettajantyön muutoksessa.

Inklusion haasteita ja mahdollisuuksia tarkastellessa tulivat ilmi tutkittavien pelot ja epävarmuudet koskien inklusion toteutusta. Vaikka tutkittavat olivat yhtä mieltä inklusion ideologian tärkeydestä koskien lasten ja nuorten koulutusta, nähtiin toteutus ongelmallisena. Tähän vaikuttivat resurssien puute, sekä oman ammattitaidon rajalliseksi kokeminen. Tutkittavia huolesti myös oppilaan edun tunnistamisen vaikeus, sekä ryhmän hyvän toiminnan takaaminen ryhmän heterogeenisyyden korostumisen myötä. Opettajat kokivat myös työnsä suunnittelun vaikeutuvan, sillä erilaiset oppilaat vaativat erilaisia opetuksen tapoja ja erilaista opetuksen mukauttamista. Näiden konkreettisten haasteiden rinnalla inklusion nähdään kuitenkin tarjoavan mahdollisuuksia. Se koettiin tärkeäksi koska se opettaa uudenlaisia asenteita ja suvaitsevaisuutta muille yhteisön jäsenille, sekä estää tiettyjen oppilaiden putoamisen ikäluokkansa ulkopuolelle esimerkiksi sosiaalisessa mielessä. Haasteet ja mahdollisuudet nostivat esiin inklusiivisen kasvatuksen

ristiriitaisuuden: toisaalta inklusio nähdään arvoiltaan tärkeäksi ja pakolliseksi, mutta toteutus aiheuttaa epävarmuutta ja kysymyksiä.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tutkimustulokset opettajien työhyvinvoinnista nostivat esiin sen, että opettajantyön kuormittavuus on esillä myös ilman inklusiota. Inklusion myötä resurssien tärkeys nähtiin kuitenkin korostuneen entisestään ja inklusion toteuttaminen liian vähäisillä resursseilla nähtiin kuormittavan opettajat ääri rajoille. Opettajantyön muuttuminen enemmän opettajasta kasvattajaksi ja kirjaajaksi näyttää uuvuttavan opettajia tällä hetkellä inklusiota enemmän. Työhyvinvointia käsittelevien tulosten perusteella opettaja on työssään välikädessä työnsä vaatimusten ja oman jaksamisensa ristitilassa. Tärkeiksi tekijöiksi jaksamisen kannalta myös tulevaisuudessa tutkittavat mainitsivat koulun ulkopuolisen elämän. On tärkeää, että työpaikalta voi palata kotiin omien harrastusten ja perheen pariin palautumaan.

Tässä luvussa tehdään johtopäätöksiä ja yhteenvetoa tutkimuksen tuloksista, sekä keskustellaan niiden merkityksestä tutkimuksen kentällä. Tutkimuksen aineistosta tutkija on nostanut kolme teemaa koskien tutkimuksen tuloksia ja tutkimuksesta nousutta tietoa. Nämä kolme teemaa ovat inklusiivisen kasvatuksen luonne koulussa, opettajuus muuttuvassa työssä, sekä inklusio, opettaja ja työhyvinvointi. Näistä teemoista opettajuus muuttuvassa työssä voidaan nähdä myös tutkimuskysymysten yli nousseena aineistona, jota tarkastellaan nyt lähemmin yhtenä hallitsevana teemana. Näillä teemoilla voidaan nähdä olevan ratkaisevaa merkitystä opettajantyötä koskevalle tutkimukselle, sillä tiedon ajankohtaisuus juuri tässä päivässä ja ajassa tapahtuvista muutoksista ja opettajien suhtautumisesta näihin muutoksiin voidaan nähdä arvokkaana tietopohjana tulevaisuudelle.

6.2 Inklusiivisen kasvatuksen luonne koulussa

Inklusiivinen kasvatus näyttäytyi tutkimuksen perusteella yllättävän arkipäiväisenä nykypäivän koulussa. Haastateltavat totesivat, että ovat ikään kuin kasvaneet inklusioon, sillä se oli läsnä keskustelussa jo opettajanuran alussa opettajankoulutuksesta lähtien.

Yksi suurimpia aineistosta havaittavia tekijöitä oli inklusiivisen kasvatuksen käsitteen ymmärtämisen haaste opetushenkilöstön keskuudessa. Inklusio sekoittui vahvasti integraatioon, joka kävi ilmi paitsi haastateltavien puheista, myös heidän konkreettisista kuvauksistaan. Haastateltava saattoi puhua inklusiosta, mutta kuvailla kuitenkin integraatiota. Rehtorin

tapauksessa samaa sekaannusta ei tapahtunut. Tutkijan näkökulmasta vaikuttaa siltä, että opettajat kaipaisivat enemmän inklusion pohjustamista täydennyskoulutuksen ja avoimen keskustelun muodossa. Haastateltavat toivat esille näkökulman siitä, että inklusio tulisi toteuttaa opettajia osallistaen. Opettajat toivoivat lisää työvälineitä inklusiomuutokseen, esimerkiksi koulutuksen ja yhteisen suunnittelun muodossa. Opettajien osallistaminen voisi auttaa myös inklusion käsitteen selkeyttämisessä, sekä inklusion ajatuksen konkreettisesti ymmärtämisessä. Keskustelun ja mahdollisen täydennyskoulutuksen tarvetta havainnollistaa myös se, että pitkälle koulutettu ja kansalliseen kehitystyöhön osallistunut rehtori oli selkeästi saanut tarvittavia työvälineitä inklusion ymmärtämiseksi ja kyennyt muodostamaan paitsi konkreettisen toimintasuunnitelman koskien onnistunutta inklusiota, myös muodostamaan kokonais käsityksen siitä, mitä inklusio todella tarkoittaa. Tällä hetkellä inklusion luonne koulussa näyttyy yhä epämääräisenä ja ikään kuin häilyvänä tuntemattomana. Ajatuksen tasolla inklusiosta puhutaan ja sitä pyritään ymmärtämään sen tärkeyden ja merkitysten kautta, mutta konkreettinen toteutus on yhä monelle opettajalle ja koulun työntekijälle arvoitus ja tulevaisuudessa odottava tuntematon jota kohti ollaan matkalla.

Inklusion ja integraation käsitteen sekaantumisesta tutkimuksessa tekee yllättävän myös se, että inklusion käsitteen määrittely tehtiin paitsi sähköpostitse ennen tutkimusta, myös ennen haastattelua yhdessä tutkittavan kanssa. Ennen haastatteluja vaikutti siltä, että tutkittavat olivat sisäistäneet inklusion käsitteen hyvin. Kuitenkin haastattelun edetessä, inklusio sekoittui integraation käsitteeseen huolimatta käsitteellisestä pohjustuksesta ennen haastattelua. Tutkijan näkökulmasta vaikuttaa siltä, että kyse ei ole niinkään inklusion käsitteen määrittelyn puutteesta vaan käsitteen taustan ymmärtämättömydestä. Jotta inklusio käsitteenä jäisi pysyvästi opetushenkilöstön tajuntaan, vaaditaan mitä luultavammin käsitteen aitoa ymmärtämistä, mikä puolestaan tapahtuu vain inklusion ideologisen perustan ymmärryksen ja hyväksynnän kautta. Inklusion ideologia perustuu tasa-arvolle ja segregaaation torjumiselle. Opetushenkilöstöltä inklusion syvempi ymmärtäminen vaatii paitsi tahtoa nähdä inklusio uusin silmin, myös sitoutumaan sen periaatteiden noudattamiseen. Opettajan tulisi mahdollisesti muuttaa täysin asennoitumistaan kouluun, jotta inklusio voitaisiin käsitteenä nähdä koko kontekstissaan eikä vain integraation jatkeena.

Inklusion onnistuminen on hyvin pitkälti riippuvainen opettajien asenteista. Opettajien voidaan nähdä olevan avainasemassa inklusiomuutoksen eteenpäinviennissä. Opettajien asenteet myös heijastuvat helposti koko opetusryhmään: jos opettajat ottavat erityistukea vaativat oppilaat vastaan ”erilaisina” ja ”erityisoppilaina” edistää se helposti stigmatisointia ja ryhmään

sopeutumattomuutta. Tällöin oppilasta alkaa seurata negatiivinen leima (Ks. Mietola 2014.) Tästä syystä opettajat tulisi saada osallistettua inklusiomuutokseen: tätä opettajat myös itse haastatteluisissa toivoivat. Opettajien osallistaminen ja riittävien valmiuksien takaaminen esimerkiksi lisäkoulutuksen muodossa lieventäisivät myös inklusioon liittyviä pelkoja ja epävarmuuksia, joilla on väistämättä vaikutusta opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan. Myös jo opettajankoulutuksessa tulisi huomioida inklusio enenevässä määrin ja pyrkiä muokkaamaan opiskelijoiden arvoja ja asenteita niin, että opettajat tiedostavat paitsi mitä opettajantyö tämänhetkisessä yhteiskunnassa vaatii, mutta myös saisivat riittävästi tietotaitoa oppilaiden moninaisuuden kohtaamiseen (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 114–116).

Opettajien suhtautumista inklusioon ei voida aineiston perustella leimata positiiviseksi tai negatiiviseksi. Inklusio nähtiin moniulotteisena mahdollisuutena mutta myös vakavana haasteena. Koska täydellistä inklusiota ei vielä ole havaittavissa koulussa, liittyy siihen paljon epäilyksiä ja huolenaiheita. Inklusiomuutoksen asemaa ja roolia heikentää myös jossakin määrin tietoisuus yhteiskunnan säästötoimenpiteistä ja säästämistarpeista. Inklusio on tällä hetkellä enemmän johtamisen tasolta tullut käsky kuin yhdessä rakennettu päätös. Opettajissa tämä herättää kysymyksiä siitä, onko kyseessä aidosti koulutuksen kehittäminen vai onko inklusiossa kyse politiikasta lähtöisin olevasta naamioidusta säästötoimenpiteestä.

Inklusion rooli ei kuitenkaan koulumaailmassa ole täysin uusi, vaikka sitä esitetään ja siitä puhutaan koulutuksen ”uutena” suuntauksena. Haastateltavat toivat esille sen, että inklusio oli läsnä keskustelussa jo kymmenen vuotta sitten ja haastateltavat ovat kasvaneet opettajuuteen inklusion ajatuksen parissa. Siitä huolimatta inklusio on käsitteenä yhä häilyvä, jossakin määrin epäselvä ja aiheuttaa epäilyksiä. Tutkijassa tällainen herättää pohdintaa siitä, mistä inklusion epäselvä rooli kertoo? Onko yhteiskunta jäänyt inklusiossa ajatuksen tasolle? Koulun muuttaminen on hyvin hidasta ja vaivalloista suurten rakenteiden ja hitaan päätöksenteon vuoksi, mutta onko yhteiskunta ja koulu itsekään täysin tietoinen siitä, miten inklusiota pystytään käytännössä toteuttamaan?

Tutkijan näkökulmasta vaikuttaa myös siltä, että ajatukseen inklusiosta on jo jossakin määrin koulussa myös sopeuduttu. Vaikka puhdasta inklusiota ei oikeastaan vielä esiinny, ovat opettajat omaksuneet jossakin määrin sen käsityksen inklusiosta, jonka uskovat todeksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että haastattelujen perusteella inklusio ja integraatio sekoittuvat helposti käsitteinä koulun arkipäivässä ja runsaasta keskustelusta huolimatta inklusion käsite näyttäytyy monelle opetusyhteisön jäsenelle enemmän erityisluokkien purkamisena kuin pyrkimyksenä täydelliseen inklusiiviseen koulukulttuuriin.

6.3 *Inklusio ja opettajuus muuttuvassa työssä*

Tutkimuksen laaja aineisto antoi paljon tietoa opettajan arjesta. Tutkijan kuunnellessa opettajia avautui tutkijalle itselleen uusia maailmoja koskien opettajuutta nykypäivässä. Ensimmäinen ajatus tutkijalle syntyi koskien nykyajan opettajuutta. Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että opettajat elävät ikään kuin kahdella eri aikakaudella. Toisaalta vahvana elävät ajatukset opettajan pystyvyydestä ja siitä, että opettajantyön kuuluukin olla itsenäistä ja haastavaa. Tämä näkemys tuli ilmi usean haastateltavan puheissa.

Opettajan tulisi selviytyä haastavistakin tilanteista itsenäisesti ja ammattilaisen ottein. Tukea ei välttämättä aina ole saatavilla, sillä opettajantyöhön liittyy edelleen myös voimakas vaihtelovollisuus, mikä ei välttämättä mahdollista asioiden jakamista edes kollegoille. Kuitenkin samaan aikaan moderni koulumaailma pitää sisällään enemmän erilaisia ristiriitaisuuksia kuin aiemmin. Opettajan itsenäinen toiminta ja kyky selviytyä yksin voitiin nähdä mahdollisena vuosia sitten, kun oppilasaines ei ollut yhtä monipuolista, kasvatusvastuuta oli vähemmän, opettajan rooli luokassa ilmeni enemmän kunnioitettavana auktoriteettina, hänellä oli enemmän konkreettista valtaa ja hänen tärkein tehtävänsä oli nimenomaan opetustyö. Tänä päivänä, jolloin opettajantyö pitää sisällään yhä enemmän kompleksisia ongelmia ja rooleja, luokkatyöskentelyn ulkopuolista työtä ja haasteita, vaativia vanhempia, kasvatusvastuuta ja opetuksen tiukentuvia kriteerejä ja vaatimuksia, on yksinpärjäävä opettaja lähes utopistinen ajatus. Silti, voimakas menneisyydestä tuttu ajatus siitä, millainen opettajan tulisi olla elää edelleen monien ajatuksissa. Myös opettajat itse vaativat itseltään paljon ja kuormittavuus nähdään normaalitilana. Tämä kävi ilmi haastateltavien puheista. Tämänhetkisessä koulumaailmassa, jossa opettajan tulisi olla ystävällinen, auktoriteetti ja kasvattaja, joskus jopa terveydenhoitaja ja psykologi on mahdotonta suoriutua kaikesta yksin. Moninaiset haasteet aiheuttavat paljon ammattikielessäkin mainittua riittämättömyyden tunnetta opettajille, sillä vanhat asenteet istuvat tiukassa. Mikäli koululaitos säilyy opetukseltaan lähes uudistumattomana, on opettaja niin suurten haasteiden edessä, että täydellisen inklusion saavuttaminen kaiken muun lisäksi olisi helppoa nähdä toimimattomana.

Koska opettajan rooli ja opettajantyö ovat niin radikaalisti muuttumassa, tulee pohtia uusia tapoja valmistella oppitunteja, sekä tehdä työtä. Tämä tuotiin esille myös haastatteluissa: opettajantyön olisi inklusion toteutumisen myötä muututtava enemmän yhteisopettajuutta ja samanaikaisopetusta

hyödyntäväksi, itseohjautuvammaksi opiskeluksi. Opettajajohtoisesta mallista oli haastateltavienkin mukaan luovuttava hiljalleen ja siirryttävä enemmän toteuttamaan ohjaajan kaltaista roolia. Vaikuttaisi siltä, että yhteistyön ja opettajan roolin muutoksen kautta myös inklusiota toteuttavassa koulussa opettajalla on paremmat mahdollisuudet jaksaa ja opettaja kykenee keskittymään oppilaiden tukemiseen niin kasvatuksellisesti kuin opetusmielessä.

Inklusiosta tutkimuksen haastateltavat puhuivat yleisellä tasolla positiivisesti, kuitenkin tuoden esiin sen haasteet, jotka olivat kaikilla samankaltaisena ajatuksissa. Haastateltavat käyttivät inklusiosta puhuessaan paljon ”mutta” –sivulauseita. Tällä tarkoitetaan sitä, että haastateltavat toivat aluksi esille inklusion haasteet, paikoin hyvinkin kärkkäästi, mutta seuraavassa lauseessa lievensivät näkemystään todeten, että ymmärtävät kyllä, miksi inklusiota olisi kuitenkin tärkeää toteuttaa ja tukea. Haastateltavat toivat tätä kautta esiin hyvin inklusion kaksijakoisen luonteen ja ns. dilemman. Haastateltavat tietävät mikä on yhteiskunnallisen näkemyksen mukaan moraalisesti ”oikein” ja toisaalta taas tietävät, mitä vaaroja siinä piilee. Toisaalta halutaan pyrkiä tasa-arvoon sekä lasten ja nuorten oikeudenmukaiseen kohteluun inklusion kautta, toisaalta tiedostetaan oman jaksamisen ja resurssien rajallisuus koulutyössä. Opettajan työhön liittyviä eettisiä dilemmoja kuvaamaan on kehitetty käsite eettinen kuormittuneisuus, jolla tarkoitetaan eettisten dilemmojen toistumiseen uudelleen ja uudelleen. Tämä synnyttää eettistä kuormittuneisuutta, eli toisin sanoen stressiä. Pitkäkestoisella stressillä puolestaan on todettu olevan negatiivinen yhteys työhyvinvointiin ja työn imuun (Huhtala, Feldt, Lämsä, Mauno, & Kinnunen 2011). Haastateltavat tiedostivat että inklusio tuo haasteita työhön ja että vie aikaa jotta onnistuneesti kyetään omaksumaan inklusion kannalta olennaisia uusia toimintatapoja, mutta samalla pohtivat asiaa lasten kannalta todeten oppilaiden erottelun koulussa moraalisesti ja eettisesti kyseenalaiseksi. Inklusio on siis myös eettinen kysymys. Tutkittavat pohtivat haastatteluissa myös sitä, onko inklusio oikea ratkaisu lapsen kannalta vai voidaanko sen myös joissakin tapauksissa nähdä heikentävän oppilaan oppimista ja osallisuutta. Itse inklusion ideologia herätti haastateltavissa lähinnä positiivista kaikua, mutta ehtolauseena todettiin, että se edellyttäisi sitä, että inklusiota pystytään myös resursseilla tukemaan. Inklusio näyttäytyy haastattelujen valossa haastavana ja ristiriitaisena kysymyksenä osittain juuri opettajien kohtaamien eettisten dilemmojen kautta, joita oli löydettävissä jokaisesta haastattelusta.

Haastateltavien ammattitaidosta kertoo jotakin myös se, että haastatteluissa oppilaiden etu oli jatkuvassa keskustelussa, huolimatta siitä, että haastattelukysymykset olivat pitkälti opettajille ohjattuja ja käsittelivät pitkälti henkilöstön työhyvinvointia ja suhtautumista koulumaailman muutoksiin. Opettajat pohtivat tästä huolimatta oma-aloitteisesti inklusiota lasten ja nuorten

hyvinvoinnin kannalta ja näkivät sen uhrausten arvoisena. Inklusiota pohdittiin haastatteluissa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. Lapsille inklusion nähtiin tuovan joko haittaa tai hyötyä riippuen olosuhteista joissa inklusiota toteutetaan. Pahimpana mahdollisena tilanteena nähtiin lasten oppimisen kärsiminen luokassa, jossa tarvittavaan ohjaukseen ja opetukseen ei ole aikaa, resursseja tai työrauhaa, parhaimpana taas yhteisöllisempi koulu ja koulukulttuuri, suvaitsevaisuuden lisääntyminen ja empatiaan ja erilaisuuteen kasvaminen. Haastateltavat korostivat lasten etua ja hyvinvointia selkeästi enemmän ja kokivat, että opetusalan ammattilaisina heidän tehtävänsä on toimia lapsen edun mukaisesti ja laittaa lapsen hyvinvointi muiden asioiden edelle. Tämä kertoo paljon opettajien ja rehtorien ammattitaidosta ja erityisesti siitä, että opetushenkilöstön kuuleminen lapsia ja nuoria koskevassa päätöksenteossa on ensiarvoisen tärkeää.

Tutkittavat nostivat esiin haastatteluissa työn muutoksen käsitettä useaan otteeseen. Haastateltaville työ näyttäytyi jo muuttuneena, myös ilman inklusiota. Opettajantyön nähtiin muuttuneen kokonaisvaltaisesti ja inklusio nähtiin vain osana tätä muutosta. Työssä nähtiin muuttuneeksi erityisesti työn painopiste yhä enemmän luokkatyöskentelystä kaikkeen muuhun: kokouksiin, kirjaamiseen, henkilökohtaisten opetussuunnitelmien ja oppimisarviointien tekemiseen, sähköpostien kirjoittamiseen, uuden opetussuunnitelman omaksumiseen ja erilaisten tapahtumien järjestämiseen. Opettajantyöstä suuri osa vaikuttaa haastattelujen perusteella kuluvan kaikkeen muuhun kuin itse opetustyöhön ja tästä syystä haastateltavat myös pohtivat uudelleen ammatinvalintaansa ja jaksamistaan.

Haastateltavien esiintuoma ajan puute on tyypillinen osa opettajantyötä. Koska opettajantyöhön liittyy niin paljon muutakin kuin opetus, nähtiin haastatteluissa että itse luokkatyöskentely on myös muuttunut yhä itseohjautuvammaksi. Oppilaat tekevät paljon myös itsenäisesti ja opiskelun nähtiin kehittyvän yksilöllisempään ja oma-aloitteisempaan suuntaan oppilaiden osalta. Inklusion myötä tässä tutkimuksessa tutkittavaan kouluun oli kehittynyt jossakin määrin myös erilainen opetuskulttuuri ja esimerkiksi rehtori avasi haastattelussaan sitä, miten opetuksen tulee muuttua muun koulun kehityksen mukana yhä itseohjautuvampaan ja itsereflektioivampaan työskentelyotteeseen myös oppilaiden kohdalla. Oppilaan tehtävä on myös ottaa vastuuta omasta työskentelystään, sillä inklusion myötä luokassa tulee olemaan yhä enemmän eritasoisia oppilaita, jotka etenevät opinnoissaan eri tahtiin. Opettajantyön yhdeksi muutokseksi nähtiin siis lisäksi opetusmetodien muokkaantuminen, sekä itse opetuksen kehittyminen yksilöllisempään, tutkivaan suuntaan.

Merkittävimpiä haasteita inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa oli resurssien hupeneva määrä. Näiden resurssien supistaminen sitä, että näitä opettajan työtä tukevia apuvoimia on saatavilla yhä aiempaa vähemmän. Inklusiivisessa koulussa jokaisessa luokassa tulisi olla enemmän kuin yksi aikuinen ja opetusryhmässä osallisena ainoastaan 0-2 erityisen tuen oppilasta (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 202). Tämä merkitsisi sitä, että erityisopetuksen purkamisen seurauksena lisähenkilökunnan palkkaamisen tarve kouluihin on todellinen lähes jokaisessa suomalaisessa peruskoulussa. Tämä on opettajantyötä hiljalleen saavuttava muutos ja vain aika näyttää, mihin suuntaan tilanne opettajien määrän suhteen kehittyy.

6.4 Opettajan työhyvinvointi ja inklusio

Työhyvinvoinnin tutkiminen inklusion yhteydessä osoittautui tutkimuksen kannalta tärkeäksi, sillä se auttoi erityisesti tutkittavien ajattelun ymmärrykseen. Haastateltavien puheissa oli havaittavissa opettajantyön kuormittavuus ja ajoittaisen uupumuksen nähtiin kuuluvan osaksi opettajantyötä. Vaikka täydellistä työuupumusta ei tuotu esille, kokivat haastateltavat haastavan työn tuottamaa väsymyksen oloa ja alanvaihto oli myös käynyt mielessä. Opettajantyön haasteiden ja haastateltavien kuormittuneisuuden ymmärtäminen auttoi tutkijaa paitsi ymmärtämään opetushenkilöstön kahtiajakautunutta asennetta inklusiota kohtaan. Toisaalta opettajilla on valtava paine toimia eettisesti ja moraalisesti oikein, toisaalta taas kiinnittää huomiota omaan jaksamiseen. Haastatteluissa itse inklusiota ei nähty kuormittavana, vaan raskaaksi nähtiin inklusion toteuttaminen liian vähäisten resurssien avulla. Opetushenkilöstöä kuormittaa kuitenkin haastattelujen perusteella muut opettajantyön muutokset inklusiota enemmän. Jaksamisesta puhuttaessa koulun ulkopuoliset tekijät korostuivat. Näitä olivat esimerkiksi oma aika, harrastukset ja perhe, mutta tärkeiksi koettiin myös mukavat työkaverit, sekä riittävät resurssit opetuksessa. Opettajista neljä viidestä oli jonkin verran uupunut työhönsä haastattelujen hetkellä ja kolme opettajaa viidestä oli harkinnut alanvaihtoa. Uupumusta aiheuttivat esimerkiksi ajan puute, ylimääräinen työ, työn ulkopuolelta tulevat paineet, inklusiomuutoksen eteenpäinvienti sekä uusi opetussuunnitelma ja opetustyö liian vähäisillä resursseilla.

Vaikka töitä olisi paljon, ei tätä työn määrää välttämättä koeta itsessään uuvuttavana tekijänä. Väsymisen riski suurenee, kun työn suureen määrään yhdistetään henkilökohtaisen vaikuttamisen mahdollisuus omaan työhön. Tämä tarkoittaa, että työntekijältä evätään kykyä päättää asioista työssään, sekä tehdä soveltavia ja vaihtoehtoisia ratkaisuja (Syrjäläinen 2002, 67.) Haastateltavien

puheissa korostui luottamuksen puute ylemmältä taholta tuleviin toimeksiantoihin ja määräyksiin. Tällä ei viitattu rehtoriin, vaan yhteiskunnan tasolta tuleviin paineisiin, kuten uuteen opetussuunnitelmaan, säännöksiin, lakeihin ja määräyksiin, joita opettajan tulisi työssään toteuttaa. Opettajantyö on nykypäivänä tarkkaan säännösteltyä ja seurattua, sillä työssä tapahtuva arviointi ja päätöksenteko tulee dokumentoida asianmukaisesti. Juuri tällaiset vaatimukset opettajat kokevat helposti kuormittaviksi. Myös määrärahojen leikkaaminen koulutuksesta on tehnyt työstä haastavampaa. Lisäksi tunne siitä, että yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ei olla kiinnostuneita siitä, miten kouluissa jaksetaan, laskee työmotivaatiota. Tämä puolestaan lisää työuupumusta, sillä työuupumusta edistävänä voidaan katsoa tilanteet, missä korvauksen tai työstä saatavan arvostuksen määrä ei korreloi työtaakan kanssa. (Syrjäläinen 2002, 67). Jotta inklusiota voitaisiin toteuttaa, olisi myös päätöksenteon tasolla kiinnitettävä huomiota aiheeseen ja opettajantyön paineisiin. Esimerkiksi Opettaja 2 kertoi haastatteluissa, että toivoisi päättäjäkin kiinnostavan miten kouluissa voidaan ja kritisoi sitä, että käskyt koskien opettajien työtä ja työtaakkaa tulevat ylhäältä ilman kosketuspintaa itse työhön. Jos opettajien asenteiden muuttaminen inklusiota kohtaan on tärkeässä roolissa inklusiivisemmän koulukulttuurin saavuttamisessa, tulisi kiinnittää enemmän huomiota opettajien osallistamiseen myös päätöksenteossa.

Suuntaus opettajan hyvinvoinnin suhteen vaikuttaa haastattelujen perusteella siirtyvän yhä enemmän kohti itsenäistä vastuuta. Opetushenkilöstön on itse kiinnitettävä huomiota omaan jaksamiseensa. Haastateltava opetushenkilöstö oli tietoinen vapaa-ajastaan, ja tutkittavat kykenivät nimeämään vapaa-ajalla tehtyjä konkreettisia asioita jotka edistävät heidän työkykyään. Näitä olivat esimerkiksi perheen kanssa vietetty aika, liikunta ja harrastukset. Tämä viestii siitä, että opettajilla on olemassa perustieto siitä, miten he jaksavat paremmin työssään. Vaikuttaisi siltä, ettei informaation puute ole syy opettajien uupumiselle. Haastateltavat tiedostivat miten tulee toimia, mutta totesivat, että välillä työpäivän jälkeen voimavarat saattavat olla jopa olemattomat. Myös työajan rajaaminen nähtiin haastavaksi, sillä kasvattajan työhön liittyy paljon luokkahuoneen ulkopuolista työtä. Luokkahuoneen ulkopuolinen työ nähtiin lisääntyneenä, joten luonnollisesti se koettiin myös kuormittavaksi, sillä se verottaa aikaa, jota tarvittaisiin työstä toipumiseen. Työpäivät venyivät helposti tuntien jälkeisten kokouksien, arviointien, opetussuunnitelman tutkimisen, kokeiden tarkastamisen, tuntien suunnittelun, sekä vanhempienvarttien tai -keskustelujen vuoksi. Koska kukaan ei rajaa työaikaa opetushenkilöstölle valmiiksi, tulee opettajan itse rajoittaa työaikaa. Ylipäätään opettajantyössä itsesäätely vaikuttaisi olevan jaksamisen kannalta tärkeää. Keskinen (1999, 54) toteaa, että opettajan on itse selvitettävä kuinka paljon hän kykenee ja jaksaa puuttua esimerkiksi oppilaiden tunnekasvatukseen ja elämänhallinnallisten taitojen kehittämiseen, eli

tekemään ns. kasvatustyötä opetustyön lisäksi. Kasvatustyön jakautuminen on aikaisemmin todettu ongelmalliseksi vuonna 2000 julkaistussa perhebarometrissä (Väestöliitto 2000), jossa ammattikasvattajat ja vanhemmat olivat erimielisiä kasvatusvastuun jakautumisen tasa-arvoisuudesta. Vanhemmat kokivat että kasvatusvastuu jakautuu tasaisesti kun taas opettajien ja muiden ammattikasvattajien kokemuksen mukaan vastuuta siirretään liikaa kodilta kouluille. Opettajan on itse huolehdittava omasta jaksamisestaan ja siitä, kuinka pitkälle hän kykenee huolehtimaan myös lasten kasvatuksesta. On tärkeää tiedostaa, että kasvatustyö on olennainen osa opettajantyötä, mutta opettajan olisi tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mikä häntä kuormittaa ja kuinka pitkälle hänen työssäjaksamisensa ja työkykynsä riittää.

Koska opettajalla on tärkeä rooli oman jaksamisensa sääntelyssä, saattaisi opettaja hyötyä elämänhallinnallisista taidoista ja niiden kehittämisestä, sekä itsesäätelytaidoista. Näitä voitaisiin tarjota myös koulutuksen muodossa ja haastatteluissa toivottiin lisäkoulutusta erityisesti inklusiota koskien. On tärkeää, että opettaja oppii tunnistamaan omaa jaksamistaan, sekä asettamaan rajoja omalle työnteolleen ja työajoilleen, jotka uhkaavat helposti paisua reippaasti yli työajan.

Yhteisöllisyyden puute on myös yksi uupumisriski. Tiimityön merkitystä on erityisesti inklusion myötä korostettu opetustyössä. Syrjäläisen (2002) mukaan yhteistyöllä voi olla positiivinen vaikutus työssäjaksamiseen, mutta siinä piilee myös riskitekijöitä hyvän työpaikkahengen kannalta. Työn tekeminen alati muuttuvissa ryhmissä voi edesauttaa kestävien kollegoiden välisten suhteiden syntymistä. Näillä suhteilla on tärkeä merkitys työhön sitoutumisen kannalta ja ne voidaan siksi nähdä tärkeiksi suojella. Myös määräaikaiset työsuhteet ja osa-aikaiset pätkätyöt kuormittavat työyhteisöä ja estävät yhteisöllisyyden muodostumista (Syrjäläinen 2002, 65–69.) Tämän näkemyksen pohjalta inklusio voidaan nähdä uhkana tai mahdollisuutena opettajan työhyvinvoinnille. Toisaalta inklusio väkisinkin lisää yhteistyön määrää kollegoiden kanssa, sillä opetuksen suunta on siirtymässä kohti yhteistyökeskeisempää opetusta ja esimerkiksi samanaikaisopettajuus käsitteenä tuotiin monesti esiin myös haastatteluissa. Haastatteluissa työn jakaminen kollegan kanssa koettiin kuitenkin enemmän voimavaraksi ja inklusion myötä myös tarpeelliseksi. Opetushenkilöstö toivoi myös entistä avoimempaa keskusteluilmapiiriä työpaikalla koskien esimerkiksi erityistukea vaativien oppilaiden opetusta. Aina asioiden jakaminen ei ole mahdollista kollegoille, sillä opettaja on vaitiolovelvollinen. Avoimempi keskustelu koettiin tärkeäksi jaksamisen kannalta ja muiden opettajien tuki työpaikalla henkiseksi voimavaraksi.

Opettajien työhyvinvoinnista positiivisena välittyi se, että monet myös kokivat onnistuneiden työpäivien antavan uutta virtaa. Hyvin sujunut työpäivä ja onnistumiset työssä toivat hyvänolontunnetta vapaa-ajalle asti ja ne kohottivat mielialaa vielä töistä lähtiessä. Parhaimmillaan töihin tulo koettiin mukavana ja esimerkiksi mukavat työkaverit ja hyvä työyhteisö vaikuttivat suuresti siihen, millaista oli tulla töihin. Nämä seikat kertovat terveen työyhteisön tärkeydestä ja työn imusta vaikutuksesta opettajan työssä.

Tutkittavien haastattelujen perusteella nousee esiin myös vakava huoli opettajantyön tulevaisuudesta. Osa opettajista koki, ettei ehkä halua jatkaa työssään viiden vuoden kuluttua. Tämä on tutkijan näkökulmasta hyvin painava ilmaisu. Alanvaihto kokonaisuudessaan muulle alalle esimerkiksi lokaalisen koulun vaihdoksen sijaan kertoo siitä, etteivät opettajantyön haasteet ole paikallisia tai koulusta riippuvaisia vaan käsittävät opettajantyön kokonaisuudessaan. Alanvaihto voidaan nähdä viimeisenä valintana, kun kaikki muut keinot on käytetty. Tällainen tulevaisuudennäkymä on huolestuttava ja vaikka tutkimuksen aineistoa ei voida yleistää suurempaan joukkoon, ei tällaista lausuntoa voida jättää huomiotta ja siihen tulee suhtautua vakavasti.

7 POHDINTA JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen aihetta tutkijan oman näkemyksen muuttumisen, tutkimuksen luotettavuuden ja jatkotutkimusten kautta. Aiheena inklusio ja työhyvinvointi ovat laajoja kokonaisuuksia ja niiden tärkeys tutkimusaiheina perustuu ajankohtaisuudelle. Tämä aiheuttaa helposti myös paineita tutkijalle, jonka tulisi ymmärtää kokonaiskuvaa mutta pysyä täysin objektiivisena tutkimusta tehdessä, samalla tiedostaen vastuunsa tärkeän uuden tiedon löytämisessä. Tutkijan oma näkemys muuttui tutkimuksen myötä positiivisempaan suuntaan inklusiota kohtaan, mutta samalla tutkimus toi näkyväksi juuri ne asiat, mitä tutkittava oli pohtinut jo ennen tutkimusta. Näkyväksi yhä enemmän tutkimuksen myötä tuli opettajantyön laaja paletti, johon suomalaiset opettajat uhkaavat uupua ennen pitkää. Jostakin on karsittava tulevaisuudessa, mikäli haluamme olla rakentamassa kaikille yhteistä koulua, jossa opettajien jaksaminen ei ole päivittäin koetuksella.

7.1 Tutkijan oman näkemyksen laajentuminen

Tutkijan oma näkökulma muuttui tutkimuksen edetessä. Tutkimuksenteossa pyrittiin objektiivisuuteen, eikä tutkijan omia ajatuksia tai näkemyksiä tuotu ilmi haastateltaville missään vaiheessa, jotta ne eivät vaikuttaisi haastatteluissa. Tutkija lähti tutkimuksen tekoon avoimin mielin, mutta taustalla mielessä oli inklusio haasteena, jossa opettajien hätää ei riittävästi kuunnella. Inklusio alkoi tutkijan näkökulmasta näyttäytyä yhä enemmän mahdollisuutena, mihin vaikutti myös koulun rehtorin haastattelu ja perustelut koskien inklusioon pyrkimisen tärkeyttä. Tutkimuksen edetessä ja opettajien kokemuksia ja ajatuksia kuunnellessa, tutkijallekin avautui yhä enemmän uusia näkökulmia koskien inklusiota. Opettajien positiiviset kokemukset erityistukea tarvitsevien lasten ja nuorten opetuksesta, sekä heidän ylevä näkemyksensä oman roolinsa tärkeydestä lasten edun valvomisessa palauttivat tutkijalle uskon inklusion onnistumiseen.

Tutkijan näkökulmasta tutkimuksen teon aikana saadut kokemukset avasivat ymmärrystä myös siitä, että Suomessa on paljon erityisen hienoja arvoja omaavia opettajia, joiden ammatillinen pätevyys on aivan omaa luokkaansa. Myös rehtorin asenne inklusiota kohtaan, sekä kypsä näkemys siitä, mihin suuntaan koulua tulisi inklusion myötä viedä, avasivat tutkijalle tulevaisuudennäkymiä

koskien inklusiota. Kaikki on mahdollista – mutta se vaatii avoimuutta muutokselle sekä sen tiedostamista, että koulu ei tule olemaan tulevaisuudessa sama kuin tänä päivänä tai aiempina vuosikymmeninä. Tämä on monelle haastavaa hyväksyä ja uusien toimintatapojen omaksuminen herättää jopa vastarintaa niin opettajissa, rehtoreissa kuin vanhemmissakin. Tämä tuli esiin myös rehtorin haastattelussa joka totesi, että osa vanhemmista määritteli mielellään lapsensa kouluympäristön jopa muista oppilaista alkaen. Koska koulu on muuttumassa, vaikkakin hitaasti, tulisi kaiken muunkin sen ympärillä muuttua. Esimerkiksi opettajankoulutuksen tulisi pitää sisällään yhä enemmän yhteisöllistä työskentelyä, digitaalista kasvatusta ja koulutusta, sekä ohjaajaksi valmistavaa koulutusta. Tarvitaan myös lisää tietoutta siitä, mitä opettajantyö tulee olemaan, sekä sen tiedon jakamista massoille. Opettajankoulutukseen hakevilta vaaditaan yhä enemmän sopeutumista ja erilaista soveltuvuutta opettajantyöhön, sekä muuntautumiskykyä, yhteistyöhalukkuutta, yritteliäisyyttä sekä halua etsiä uudenlaisia opetuksen tapoja.

Tutkijan henkilökohtaiseen opettajuuteen tutkimusenteko vaikutti melko ratkaisevasti. Tutkijan oma rooli opettajan näyttäytyi erilaisessa valossa ja tutkija alkoi pohtia oman elämänsä kulkua. Mikäli koulumaailma suuntautuu yhä enemmän suuntaan, jossa opettaja on lisääntyvien vaatimusten uhri ilman riittäviä tukitoimia, on kyseessä oravanpyörä johon tutkija ei välttämättä halua itse hypätä. On myös mahdollista, että tutkijalla on suurempi tarve muuttaa asioita koulumaailmassa, sekä vaikuttaa laajemmin suomalaiseen koulujärjestelmään.

Tutkimuksen aikana, tutkija myös teki itse sijaisuuksia opetustyössä ja työskenteli tuen tarpeen oppilaiden kanssa inklusiivisessa ympäristössä. Tämä kokemus avasi inklusion tärkeyttä tutkijalle yhä ennestään. Huolimatta inklusion haasteista, ei mikään haaste tutkijalle kokemuksen jälkeen näyttäytynyt niin tärkeäksi kuin näiden lasten rooli yhteiskunnassa ja koulussa. Oppilaan tulisi voida kokea olevansa yhtä arvokas osa yhteiskuntaa kuin kuka tahansa muu. Se, toteutuuko tämä inklusiivisessa ympäristössä vai mahdollisesti jossakin muussa oppimisympäristössä ei ole olennaisin asia. Totuus on se, että näitä tasa-arvotavoitteita ei saavuteta ainakaan pienryhmäpedagogiikkaa toteuttamalla, jossa oppilaat segregoidaan muista omaksi luokakseen. Ei voida olla varmoja, onko inklusio oikeanlainen ratkaisu tai miten se toteutuu, mutta inklusion kautta ollaan askel lähempänä tasa-arvoista osallisuutta koulussa, lapsesta riippumatta. Koska opetuksessa on aina kyse ensisijaisesti oppilaan edusta, tähän tulisi pyrkiä, huolimatta inklusion haasteista ja mahdollisuuksista. Riittävät resurssit tulee kuitenkin taata ja opettajien työhyvinvointiin kiinnittää enemmän huomiota. Näin voidaan luoda kaikille yhteistä koulua, jossa lapset ja nuoret saavat tasa-arvoisen koulutuksen, jossa kaikilla on hyvä olla – myös opettajilla.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Inklusio ja työhyvinvointi ovat molemmat tutkimuksen aiheina ajankohtaisia ja se lisää myös tämän tutkimuksen arvoa. Ajankohtaiselle tutkimukselle on kysyntää, varsinkin, kun koulumaailma on inklusion kynnyksellä astumassa tuntemattomalle maaperälle. On myös ensiarvoisen tärkeää, että opettajia kuullaan tässä muutoksessa. Opetuksen tulisi olla lapsilähtöistä ja lähteä lapsen edusta ja näkökulmasta, mutta ilman opettajien positiivisia asenteita ja opetuspanosta ei inklusiota olisi mahdollista toteuttaa koulussa. On tärkeää tuoda opettajien ääni kuuluviin ja lisätä tietoutta siitä, mistä opettajantyössä nykypäivän koulussa on kyse.

Aineisto kerättiin yhdestä tietystä koulusta, jolla on vaikutuksensa tutkimuksen yleistettävyyteen. Jokaisessa koulussa vallitsee omanlaisensa kulttuuri ja opetusjärjestelyt, käytänteet, oppilaisaines ja nämä tekijät saattavat poiketa koulujen välillä radikaalisti toisistaan. Jokainen koulu on oma yhteisönsä, joten tutkimustulokset ovat osaltaan myös tämän yhteisön ja sen asenteiden, käytänteiden ja kulttuurin tuote. Positiivista on, että aineisto kerättiin koulusta, jossa inklusion ajatus on tuttu ja inklusio pyrkimisen kohde. Näin tutkimuksessa saatiin tietoa, joka on relevanttia aihe huomioiden, sillä kaikissa kouluissa ei inklusio ole esillä niin, että opettajien kokemuksia siitä voitaisiin tutkia.

Huomionarvoista on kuitenkin se, että koulun inklusiivisesta kulttuurista huolimatta, tuotti inklusio käsitteenä tutkimuksessa vaikeuksia. On luotettavuuden kannalta tärkeää huomata, että tutkija teki tietoisien päätöksen paitsi tutkittavien valinnassa, myös inklusion käsitteen selvittämisessä useaan otteeseen tutkittaville etukäteen. Tutkija toimi näin siksi, että havaitsi inklusion käsitteen ymmärtämisen olevan häilyvä ja inklusion toteutuksen konkreettisen ymmärtämisen olevan haaste tutkittaville. Inklusio määriteltiin täten jo sähköpostitse tutkittaville ennen haastatteluja ja inklusion käsite käytiin läpi kasvotusten vielä juuri ennen jokaista yksilöhaastattelua haastateltavan kanssa. Siitä huolimatta haastateltavat sekoittivat paikoin integraation ja inklusion käsitteet toisiinsa, mikä tuli ilmi heidän ilmauksistaan, sekä asiayhteyden kautta. Vaikuttaisi siltä, että inklusio on kaikesta huomiostaan huolimatta monille epäselvä käsite ja tämä tuotti haasteita tutkijalle aineiston läpikäymisessä, kun pyrittiin selvittämään milloin tutkittava puhui inklusiosta ja milloin integraatiosta.

Tutkimuksen tavoitteet toteutuivat hyvin ja kaikkiin tutkimuskysymyksiin saatiin vastaukset. Kolmannen tutkimuskysymyksen aineisto jäi kuitenkin suppeammaksi kuin kahden muun tutkimuskysymyksen aineisto. Tutkimuksesta nousi myös odottamattoman runsaasti tietoa koskien

opettajien työn muutosta ja tätä käsiteltiin omana teemanaan tämän raportin yhteenvetoluvussa. Odottamaton tiedon tulva ikään kuin pakotti tutkijaa tarttumaan aiheeseen omana teemanaan ja se vaati omien ratkaisujen tarkastelua raportointia koskien. Tutkijan oli myös pohdittava uudelleen alkuasetelmiaan ja omaa asemaansa tutkimuksen alussa. On mahdollista että odottamattoman tutkimuksellisen tiedon nousu aineistosta kertoo myös tutkijan kokemattomuudesta opettajantyötä koskien. Vain päivittäin opettajantyötä tekevät kykenevät havaitsemaan opettajuudessa tapahtuvia muutoksia ja esimerkiksi havainnointi olisi saattanut valottaa näitä muutoksia enemmän myös tutkijalle ja täten kasvattaa tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Haastateltavat puhuivat avoimesti ja haastateltavilta saadun palautteen mukaan tutkimuksen haastattelut koettiin jopa puhdistavina ja niiden koettiin jäsentäneen myös tutkittavien omia ajatuksia. Tutkijan näkökulmasta tämä herätti pohdintaa opettajien tarpeesta puhua työstään. Tarve jakaa omia kokemuksia ja näkemyksiä on suuri, joten olisi mielenkiintoista tutkia kokevatko opettajat tarvetta esimerkiksi keskustelevalle kulttuurille koulussa ja muiden opettajien kesken.

Yhteys inklusion ja opetushenkilöstön työhyvinvoinnin välillä osoittautui monisyiseksi ja enemmän välineelliseksi kuin suoraksi yhteydeksi. Inklusion myötä tulevilla käytänteillä vaikuttaisi olevan ratkaisevampi merkitys työhyvinvointiin kuin itse inklusiolla. Näiden välineellisten tekijöiden nostaminen aineistosta onnistui toistettavuuden vuoksi verrattain hyvin. Koska lähes jokaisen haastateltavan kokemuksissa ja käsityksissä inklusiosta oli yhteneviä tekijöitä, kykeni tutkija näkemään inklusion roolin välineellisyyden. Tämä sai tutkijan pohtimaan myös aineiston kokoa uudelleen. On todennäköistä että suurempi aineisto olisi nostanut tutkijan näkyville myös muita säännönmukaisuuksia opettajien ajatuksissa, jotka nyt mahdollisesti jäivät piiloon tutkittavien suppeamman edustuksen vuoksi. Suurempi määrä tutkittavia olisi todennäköisesti lisännyt tutkimuksen luotettavuutta entisestään.

Tutkimuksen haastateltavia on informoitu asianmukaisesti tutkimuksen viitekehystä ja heiltä on saatu suostumus tutkimukseen. Haastatteluissa vältettiin myös loukkaamasta tutkittavien anonymiteettiä ja henkilökohtaiset haastatteluissa nousseet tunteet on pyritty käsittelemään raportissa tutkittavia kunnioittaen ja tutkittavia suojellen. (Mäkelä 2005, 9–10)

Haastatteluissa onnistuttiin hyvin aiheen objektiivisessa tarkastelussa, eikä tutkija kokenut että haastateltavia olisi johdateltu. Täydellinen objektiivisyys tutkimuksessa on kuitenkin mahdotonta saavuttaa, mutta tutkijan on pyrittävä tarkastelemaan kohdetta niin, että tiedostaa omat asenteensa ja

niiden vaikutuksen tutkimukseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastateltavat puhuivat avoimesti ja osa vaikutti kokevan haastattelut jopa terapeuttisena. Myös tutkijan aiheeseen ennalta tutustuminen ja sen moniin näkökulmiin perehtyminen auttoivat tiedostamaan objektiivisen otteen erityistä tärkeyttä.

Työhyvinvointi tutkimusaiheena on arkaluontoinen sen henkilökohtaisuuden vuoksi. Tällöin tutkija kiinnitti erityistä huomiota kysymyksenasetteluun haastattelutilanteessa. Tutkija myös pyrki luomaan haastattelutilanteeseen rennon keskustelunomaisen ilmapiirin ja jättämään työhyvinvointia koskevat kysymykset haastattelun loppuun, jolloin haastateltavat olivat todennäköisesti rentoutuneempia ja valmiimpia keskustelemaan myös henkilökohtaisemmasta aiheesta.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää avata tutkijan tekemiä päätöksiä ja perustella ne mahdollisimman kattavasti. Näin tutkimus on lukijalle läpinäkyvä ja se lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan ajatusten avaaminen tutkimusraportissa auttaa myös lukijaa itse punnitsemaan tehtyjä ratkaisuja ja niiden olennaisuutta tutkimuksen kannalta (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 26–28.) Tässä raportissa on pyritty avaamaan mahdollisimman laajasti tutkimusaineiston käsittelyä, keräämistä ja tutkijan ajatusprosessia. Tästä syystä tutkija on myös tulosluvussa käyttänyt laajasti sitaatteja tutkimusaineistosta. Sitaatit lisäävät tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä, mikä myös lukijan ymmärrystä. Opettajat ovat usein sanavalmiita ihmisiä, joiden ajatusten pukeminen sanoiksi onnistuu parhaiten usein heiltä itseltään. Myös tästä syystä tutkija on suosinut runsaasti sitaatteja ja halunnut välittää opettajien autenttisia ajatuksia ilman ajatusten vääristymisen riskiä.

Muutamissa haastatteluissa tapahtui väistämättä keskeytyksiä sillä haastattelut tapahtuivat koululla. Vaikka haastattelut toteutettiin rauhallisessa tilassa, saattoi kesken haastattelun soida esimerkiksi haastateltavan puhelin tai ulkopuolinen astua tilaan sisään. Näitä keskeytyksiä tapahtui kuitenkin vain kahdessa haastattelussa, eikä ole todennäköistä, että ne olisivat lyhytaikaisuutensa vuoksi vaikuttaneet aineistoon. Tämä jäi kuitenkin mietityttämään tutkijaa siksi, että keskeytykset saattoivat estää jonkin olennaisen näkökulman nousemista aineistoon. Teemahaastattelu tarjoaa tutkittaville vapauden puhua omin sanoin ja keskeytykset voivat katkaista tutkittavan ajatuksen punaisen langan. Jatkotutkimuksia ajatellen haastattelupaikan valintaan on hyvä kiinnittää enemmän huomiota.

Koska tutkimuksen aineisto on suppea, ei tutkimuksen tietoa voida yleistää suurempaan joukkoon. Myös yhdestä koulusta kerätty aineisto rajaa aineiston yleistettävyyttä, sillä jokainen koulu on oma

yhteisönsä omine toimintatapoineen. Voimme kuitenkin tutkimuksen avulla peilata haastateltavilta nousseita ajatuksia, käsityksiä ja asenteita koulun nykytilaan ja tätä kautta saada lisää tietoa koulun arjesta sekä pohtia tulevaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia.

Tutkija vastaa siitä, että tutkimus on toteutettu rehellisesti ja tieteellistä tutkimusperinnettä kunnioittaen. Tutkijan tehtävänä on myös suojella tutkittavien anonymiteettiä ja tutkija on jättänyt julkaisematta tai anonymiteetillä suojannut tutkittavien henkilöllisyyttä, paikkakuntaa ja koulua tunnistamiselta (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17–18.) Tutkija on myös harkinnanvaraisesti jättänyt raportista pois tutkittavien henkilökohtaiseen elämään liittyvät haastatteluissa esiinnousseet seikat, jotka eivät olleet olennaisia itse tutkimuksen kannalta ja tällä tavoin pyrkinyt minimoimaan haastateltaville aiheutuvaa ylimääräistä haittaa.

7.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkijalle heräsi tutkimuksen teon aikana useita kysymyksiä koskien opettajuutta ja sen kehityssuuntaa. Inklusio tutkimuskohteena vaatii enemmän konkreettista tutkimusta. Inklusion käsitteellinen tutkiminen herättää tarvetta sellaiselle tutkimukselle, jossa inklusion toteutumista tutkitaan koulussa käytännössä. Tällaisia tutkimuksia voisivat olla esimerkiksi etnografiset ja tarkkailuun keskittyvät tutkimukset. Inklusiosta ja sen käsitteellisestä ymmärtämisestä saadaan myös varmasti tärkeää tietoa nimenomaan tarkkailun kautta, esimerkiksi tutkijan ollessa osana opetusryhmää. Myös lasten haastattelemisen aiheen tiimoilta toisi esiin sen, miten oppilaat kokevat inklusion vaikuttavan omaan oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä. Tällöin inklusion käsite pitäisi pilkkoa helposti ymmärrettävämpään muotoon, mutta lapsen ääni antaisi arvokasta tietoa myös opettajille, jotka tässäkin tutkimuksessa pohtivat useasti sitä, mikä on lapsen etu inklusion kentällä.

Tutkimuksen aineisto on suppea, joten herää kysymys, mikä olisi alanvaihtoa harkitsevien opettajien edustus suuremmassa, kvantitatiivisessa tutkimuksessa? Tällaisen näkymät ovat huolestuttavia koko maamme opetuksen tulevaisuuden kannalta. Määrällinen tutkimus alanvaihtoa harkitsevien opettajien määrien muutoksesta vuosien saatossa olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde ja se saattaisi kertoa jotakin olennaista siitä suunnasta mihin suomalainen opetus ja koulutus ovat siirtymässä. Laajempi tutkimusaineisto avaisi uudenlaista ymmärrystä siitä, miten opettajat todellisuudessa voivat koulussa.

LÄHTEET

- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 55–81.
- Carlberg, C. & Kavale, K. A. 1980. The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: a meta-analysis. *Journal of Special Education* 14. 295–309.
- Cooper, C. & Kelly, M. 1993. Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*. Volume 63. No. FEB. 130–143.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 125–138.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, E. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: Valli, R. (toim.) & Aaltola, J. 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–44.
- Esteve, J. 1989. Teacher burnout and teacher stress. Teoksessa Cole, M. & Walker, S. (toim.). *Teaching and stress*. Milton Keynes: Open University Press, 4–25.
- Freeman, S. F. & Alkin, M. C. 2000. Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education* 21(1). 3–18.
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen, Tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos. 29–42.
- Hakanen, J. 2009. Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? – Kohti laadukasta työelämää. Helsinki: Työsuojelurahasto.
https://www.tsr.fi/tsarchive/files/Selvityksia/TSR_Tata_on_tutkittu2009.pdf (viitattu 4.1.2017)
- Halinen, I. & Järvinen, T. 2008. Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects* 38 (1), 77–79.
- Hastings R. P. & Oakford, S. 2003. Student teachers attitudes towards the

inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*. 23(1). 87–94.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. *Erityispedagogiikan perusteet*. Vantaa: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: University Press.

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

Huhtala, M., Feldt, T., Lämsä, A-M., Mauno, S., & Kinnunen, U. 2011. Does the ethical culture of organizations promote manager's occupational well-being? Investigating indirect links via ethical strain. *Journal of Business Ethics*, 101. 231–247.

Huhtanen, K. 2011. *Tehostettu tuki perusopetuksessa — Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Juva: Bookwell Oy.

Hyväri, H. 2003. Kaikille avoin koulu. Artikkelit Ketju-verkkolehdestä. Kehitysvammaliitto. <http://www.kehitysvammaliitto.fi/suomeksi/julkaisut/ketju/ketju-arkisto/ketju-2003/ketju-52003/#c272> (viitattu 19.12.2016)

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Hätinen, M & Kinnunen U. 2002. Työstressi ja työuupumus interventioiden näkökulmasta: katsaus viimeaikaisiin interventiotutkimuksiin. *Työ ja ihminen* 16. 1:5–16. http://partner.ttl.fi/fi/tyo_ja_ihminen/Documents/Tyojaihminen_1_2002.pdf (viitattu 13.1.2017)

Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. 140–151.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2001. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A. Jokisaari, O-J. & Värri, V-M (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere University Press. Tampere. 376, 370, 373–374.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 2000. *Background - Rationale for Inclusive Schooling*. Teoksessa Stainback, W. & Stainback, S. (toim.) *Inclusion - A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa Työturvallisuuskeskus Hyvinvointi opetustyössä. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy, 51–56.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessissa. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2. Jyväskylä: PS-kustannus. 70–85.

- Kivirauma, J. 2001. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11.painos. Juva: WS Bookwell Oy. 23–33.
- Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY. 25–45.
- Kunnallinen työmarkkinalaitos. 2007. Työhyvinvoinnin toimintalinjat ja hyvät käytännöt - suositus kunta-alalle 22.5.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere. Vastapaino.
- Kyriacou, C & Pratt, J. 1985. Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, Volume 55. No. FEB. 61–64.
- Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. Teoksessa *Työ ja ihminen* 19. 3:350-366. http://partner.ttl.fi/fi/tyo_ja_ihminen/Documents/Tyojaihminen_3_2005.pdf (viitattu 13.1.2017)
- Lipsky, D.K. & Gartner, A. 1997. Inclusion and school reform. *Transforming America`s classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lyons, N. 1990. Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teacher`s work and development. *Harvard Educational Review*, 60. 159-181.
- Lähteenmäki, S. 2007. Ryhmäyttäminen ohjaajan työkaluna. Kehittämishankeraportti. Jyväskylä. http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20296/jamk_1196685534_2.pdf?sequence=1&isAlloved=y (viitattu 10.10.2017)
- Lönnroth, S. 2016. Inklusio opettajien silmin. Fenomenologinen tutkimus opettajien kokemuksista inklusiosta. Itä-Suomen yliopisto. 45.
- Meijer, C.J.W. (toim.). 2005. Osallistava opetus ja opetuskäytännöt perusasteen ylempien luokkien opetuksessa. Yhteenvetoraportti. Euroopan erityisopetuksenkehittämiskeskus. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_fi.pdf (viitattu 13.1.2017)
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsinki: Unigrafia.
- Monsen, J.J. & Frederickson, N. 2004. Teachers` attitudes towards mainstreaming and their pupils` perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research* 7: 129–142. Kluwer Academic Publishers. http://cfaematosinhos.eu/TEACHERS%20ATTITUDES%20TOWARDS%20MAINSTREAMING%20AND_.pdf (viitattu 13.1.2017)
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia oppilaitako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavin oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus. 121–136.
- Moberg, S. 1997. Inclusive Educational Practices as Perceived by Prospective Special Education Teachers in Estonia, Finland, and the United States. *International Journal of Rehabilitation Research* 20. 29–40.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.). Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena. 136–161.
- Moberg, S. 2001a. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto. 34–47.
- Moberg, S. 2001b. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 82–95.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2003. Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research* 26 (1), 21–31.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY. 75–99.
- Murto, P. 1999. Johdanto. Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusioon. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. 7–11, 31–43.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 30–54.
- Murto, P., Naukkarinen A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mäkelä, K. 2005. Sosiaalitutkimuksen eettinen säättely. Teoksessa Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. *Stakes työpapereita 4/2005*. Helsinki.
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf> (viitattu 10.10.2017)
- Mäkinen, K. 1998. Opetustyön kuormittavuus ja sen seuraamuksia ammatillisessa koulutuksessa. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Mäkinen, M & Mäkinen, E. 2011. Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. <http://www.kolumbus.fi/makinen.marita/pdf/0a.pdf> (viitattu 3.1.2017)

- Mäkipää, M. 2014. Ei tippaakaan tönimistä. Opettaja-lehti 1–2/2014.
<http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1355755568320> (viitattu 19.12.2016)
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 96-124.
- OECD. 1999. Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools. Paris: OECD Publications.
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). 2002. OAJ:n tavoiteohjelma 2002–2006. OAJ.
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). 2014. OAJ:n tavoiteohjelma 2014–2018. OAJ. 4–6.
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). Kolmiportainen tuki.
<https://www.oaj.fi/cs/oaj/kolmiportainen%20tuki3> (viitattu 4.1.2017)
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf (viitattu 3.1.2017)
- Opetushallitus. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Tampere: Juvenes Print. Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.2014.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (viitattu 4.1.2017)
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17. Yliopistopaino.
http://www.peda.net/img/portal/1537067/erityisopetuksen_strategia.pdf?cs=1237723789 (viitattu 4.1.2017)
- Ottavainen, K. & Saarikettu, S. 2004. Kevennä kierroksiasi, niin et aja kylän, koulun ja itsesi ohi. Kyläkoulun opettajan työssä jaksaminen. Kajaani: Oulun yliopisto.
- Perusopetuslaki 1998/628b, muutettu 624/2010 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (viitattu 4.1.2017)
- Peterson, M. & Hittie, M. 2003. Inclusive Teaching: Creating Effective Schools for All Learners. Boston: Allyn and Bacon.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. Kasvatus. 2, 146-157.

- Pitkänen, M. 2015. Opettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi. Itä-Suomen Yliopisto.
- Puustinen, M. 2014. Oppimisen tuki maistuu paperilta. Opettaja-lehti 45/2014. <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408904715618> (Viitattu 19.12.2016)
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2009. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 31.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_2.html (viitattu 16.3.2017)
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle — oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 139–166.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37; no.4. 326–342.
- Saloviita, T. 2011. Inklusio eli ‘osallistava kasvatus’. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inklusio.pdf> (viitattu 19.12.2016)
- Savolainen, N. 2013. Fenomenografinen tutkimus rehtoreiden ja opettajien näkemyksistä inklusiosta. Tampereen yliopisto. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1> (viitattu 4.1.2017)
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V & Bakker, A. 2002. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. The Journal of Happiness Studies 3. 71-92.
- Seppälä, N. 2000. Yhteisellä lapsen parhaaksi. Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. Perhebarometri 2000. Väestöliitto, Väestötutkimuslaitos Katsauksia E 9.
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A Qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. School Mental Health, 3, 59-69.
- Suomen erityiskasvatuksen liitto (SEL) 1999. Intergaatiokannanotto - kohti yhteistä koulua kaikille. 21.8.1999. Suomen erityiskasvatuksen liitto.
- Suutarinen, M. & Vesterinen, P-L. 2010. Työhyvinvoinnin johtaminen. Helsinki: Otava.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.

Travers, C. J. & Cooper, C. L. 1996. Teachers Under Pressure. Stress in Teaching Profession. London: Routledge.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.

UNESCO. 2009. Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO.

UNICEF. 1989. Lasten oikeuksien sopimus.

Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle, oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

KIRJALLINEN SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Osallistun vapaaehtoisesti haastateltavaksi Mari Laineen tutkimukseen ja annan luvan tutkimuksen haastatteluihin toteuttamiseen koulussani.

Olen saanut tutkimuksesta tietoa etukäteen ja tiedän, että haastattelut nauhoitetaan ja raportissa käytetään haastattelusta suoria lainauksia. Olen tietoinen tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja minulle on selvitetty, ettei henkilöllisyyttäni pystytä tunnistamaan tutkimuksen missään vaiheessa. Tiedän myös voivani keskeyttää tutkimuksen milloin tahansa.

Tätä suostumuslomaketta on tehty kaksi samanlaista kappaletta, joista toinen jää itselleni ja toinen Mari Laineelle.

Paikka

Aika

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Mari Laine

Kasvatustieteen maisteri -opiskelija

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos

puh. (tieto poistettu)

Opettajien haastattelurunko

1. TEEMA: Opettajan tausta

1. Ikä?
2. Kuinka kauan olet työskennellyt opetustehtävissä?
3. Millainen on koulutustaustasi?
4. Mitä luokka-astetta/asteita opetat?
5. Opetusfilosofia?
6. Ajatteletko, että jatkat työssäsi vielä viiden vuoden kuluttua?
- *ellet ole jäämässä eläkkeelle*
- *miksi?*

2. TEEMA: Mitä on inklusiivinen kasvatus koulussa?

1. Miten inklusiivinen kasvatus ja siihen pyrkiminen näkyy mielestäsi koulussanne?
- *Yleisellä tasolla? Mistä huomaa?*
- *Konkreettisesti? Miten esiintyy?*
2. Millaisena näyttäytyy mielestäsi onnistunut inklusio/inklusiivinen kasvatus koulussa?
- *Miten näkyy lapsissa?*
3. Koetko, että pyrkimys inklusiosta toteutuu koulussanne?
- *Miksi / miksi ei?*
4. Mitkä asiat ovat mielestäsi tärkeitä inklusiivisen kasvatuksen onnistumisen kannalta?

3. TEEMA: Muutos: Perinteisestä inklusiiviseen

1. Miten inklusioon pyrkivä oppilaitos eroaa mielestäsi perinteisestä oppilaitoksesta?

- *Oletko toiminut opettajana myös perinteisessä?*
 - *Huomaatko eroa työssäsi?*
 - *Oppilaat?*
2. Miten suhtaudut näihin koulumaailmassa tapahtuviin muutoksiin?
 - *Mitä tunteita herättää?*
 3. Miten inklusiivinen kasvatus muokkaa mielestäsi opettajantyötä?
 - *Mitä opettajan pitää huomioida perinteiseen kouluun verrattuna? Konkreettisesti, esimerkkejä.*

4. TEEMA: Inklusiivinen kasvatus: uhka vai mahdollisuus?

1. Millaisia haasteita koet inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisen pitävän sisällään opettajantyön näkökulmasta?
 - *Konkreettisia esimerkkejä?*
2. Millaisia mahdollisuuksia inklusiivinen kasvatus tarjoaa mielestäsi opettajille ja opettajan työlle?
 - *Konkreettisia esimerkkejä?*
3. Koetko inklusiivisen kasvatuksen olevan enemmän uhka vai mahdollisuus opettajalle?

5. TEEMA: Inklusiosta työhyvinvointiin

1. Millaisena näet työhyvinvointisi tällä hetkellä?
 - *Piirteet?*
2. Mitkä asiat auttavat sinua jaksamaan työssäsi?
 - *Yksilötasolla?*
 - *Yleisellä tasolla?*
3. Mitkä tekijät koet kuormittaviksi oman työhyvinvointisi kannalta?
4. Koetko, että inklusiivisella kasvatuksella olisi ollut vaikutusta työhyvinvointiisi?
 - *Miten?*
 - *Mihin suuntaan?*
5. Mihin asioihin tulisi mielestäsi kiinnittää huomiota, jotta inklusioon pyrkivässä koulussa työskentelevät opettajat voisivat mahdollisimman hyvin?
 - *Kehitysehdotuksia?*

6. TEEMA: Vapaa sana

1. Jos saisit muuttaa jonkin asian työssäsi mitä se olisi?
2. Mikä olisi mielestäsi ensisijaisesti tärkein kehittämistä vaativa asia työssäsi tai työolosuhteissasi oman työhyvinvointisi näkökulmasta?
3. Jotain muuta, mitä?
- Vapaa sana inklusiosta ja työhyvinvoinnista.

Rehtorin haastattelurunko

1. TEEMA: Tausta

1. Ikä?
2. Kuinka kauan olet työskennellyt rehtorina?
3. Millainen on koulutustaustasi?
4. Ajatteletko, että jatkat työssäsi vielä viiden vuoden kuluttua?
- ellet ole jäämässä eläkkeelle
- miksi?
5. Miten henkilökohtaisesti pyrit viemään koulua eteenpäin?

2. TEEMA: Koulun filosofia ja erityisopetus

1. Onko koululla filosofiaa liittyen oppilaiden tukemiseen?
- Taustapyrkimykset?
- Miten näkyy arjessa?
2. Miten erityisopetus on järjestetty?
- Käytettävissä olevat resurssit?

3. TEEMA: Rehtorin kokemus koulusta

1. Koulun vahvuudet rehtorin näkemyksen mukaan?
2. Koulun heikkoudet rehtorin näkemyksen mukaan?

4. TEEMA: Inklusio koulussa rehtorin silmin

1. Koulun ohjenuorat koskien kaikkien oppilaiden sijoittamista yleisluokkiin?

- *Pienryhmät ja niistä irtaantuminen?*

-

5. TEEMA: Mitä on inklusiivinen kasvatus koulussa?

1. Miten inklusiivinen kasvatus ja siihen pyrkiminen näkyy mielestäsi koulussanne?

- *Yleisellä tasolla? Mistä huomaa?*

- *Konkreettisesti? Miten esiintyy?*

2. Millaisena näyttäytyy mielestäsi onnistunut inkluusio/inklusiivinen kasvatus koulussa?

- *Miten näkyy lapsissa?*

3. Koetko, että pyrkimys inkluusiosta toteutuu koulussanne?

- *Miksi / miksi ei?*

4. Mitkä asiat ovat mielestäsi tärkeitä inklusiivisen kasvatuksen onnistumisen kannalta?

6. TEEMA: Muutos: Perinteisestä inklusiiviseen?

1. Miten inkluusioon pyrkivä oppilaitos eroaa mielestäsi perinteisestä oppilaitoksesta?

- *Oletko toiminut myös perinteisessä?*

- *Huomaatko eroa työssäsi?*

- *Oppilaat?*

2. Miten suhtaudut näihin koulumaailmassa tapahtuviin muutoksiin?

- *Mitä tunteita herättää?*

3. Miten inklusiivinen kasvatus muokkaa mielestäsi opettajantyötä?

- *Mitä opettajakunnan pitää huomioida perinteiseen kouluun verrattuna? Konkreettisesti, esimerkkejä.*

7. TEEMA: Inklusiivinen kasvatus: uhka vai mahdollisuus?

1. Millaisia haasteita koet inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisen pitävän sisällään opettajantyön näkökulmasta?

- *Konkreettisia esimerkkejä?*

2. Millaisia mahdollisuuksia inklusiivinen kasvatus tarjoaa mielestäsi opettajille ja opettajan työlle?

- *Konkreettisia esimerkkejä?*

3. Koetko inklusiivisen kasvatuksen olevan enemmän uhka vai mahdollisuus?

8.TEEMA: Inklusiosta työhyvinvointiin

1. Millaisena näet työhyvinvointisi tällä hetkellä?

- *Piirteet?*

2. Mitkä asiat auttavat sinua jaksamaan työssäsi?

- *Yksilötasolla?*

- *Yleisellä tasolla?*

3. Mitkä tekijät koet kuormittaviksi oman työhyvinvointisi kannalta?

4. Koetko, että inklusiivisen kasvatuksen harjoittamisella olisi ollut vaikutusta työhyvinvointiisi?

- *Miten?*

- *Mihin suuntaan?*

5. Mihin asioihin tulisi mielestäsi kiinnittää huomiota, jotta inklusioon pyrkivässä koulussa työskentelevä opettajakunta voisi mahdollisimman hyvin?

- *Kehitysehdotuksia?*

9.TEEMA: Vapaa sana

1. Jos saisit muuttaa jonkin asian työssäsi mitä se olisi?

2. Mikä olisi mielestäsi ensisijaisesti tärkein kehittämistä vaativa asia työssäsi tai työolosuhteissasi oman työhyvinvointisi näkökulmasta?

3. Jotain muuta, mitä?

- *Vapaa sana inklusiosta ja työhyvinvoinnista.*