

**ARTIKKELI**

<https://doi.org/10.33350/ka.142145>

## **Inklusiiviset arvot alakoulun erityisopettajien ja rehtoreiden puheessa kolmitasoisen tuen alkuvaiheessa**

**Heli Ketovuori, Päivi Pihlaja & Lotta Uusitalo**

*Artikkelissa tarkastellaan sitä, millaisia inklusioon liitettäviä arvoja erityisopettajien ja rehtoreiden puhe sisältää, ja miten he puhuvat arvojen implementoinnista erityisopetuksen reformin (2011) alkuvaiheessa. Erityisopetuksen reformissa oli kyse inklusiosta ja oppilaan kolmitasoisen tuen käynnistämisestä perusopetuksessa. Tutkittavat arvot ovat tasa-arvo, osallisuus, moninaisuuden arvostaminen ja yhteisöllisyys. Hitaasti muuttuvat arvot muodostavat pohjan työssä tarvittaville tiedoille, ymmärrykselle ja taidoille. Inklusion toteutuminen edellyttää sitoutumista inklusiivisiin arvoihin ja niiden toteutukseen. Haastatteluaineisto on hankittu vuosina 2013–2014. Aineiston analyysi perustuu teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. Tulokset osoittavat, että haastateltavat puhuivat inklusiivisista arvoista pääosin myönteisesti, mutta inklusiivisten arvojen toimeenpano ei toteutunut vastaavasti. Tasa-arvon toteutusta häiritsi haastateltavien mukaan resurssien puute. Osallisuuden liitetty toimijuus korostui aikuisten – ei oppilaiden näkökulmasta. Moninaisuuden arvostamisesta huolimatta kaikki oppilaat eivät kuuluneet lähikouluun, ja yhteisöllisyys kaventui aikuisten tekemäksi yhteistyöksi. Tutkimuksen tulokset tarjoavat välineitä inklusiivisten arvojen tarkasteluun perusopetuksen kehittämistyössä. Lisäksi tulosten pohjalta voidaan tunnistaa inklusion toimeenpanoa hidastavia tekijöitä.*

### **Johdanto**

Tässä artikkelissa olemme kiinnostuneita erityisopetuksen reformin (2011) alkuvaiheesta ja siitä, millaisia inklusioon liitettäviä keskeisiä arvoja (tasa-arvo, osallisuus, moninaisuuden arvostaminen, yhteisöllisyys) perusopetuksen rehtoreiden ja erityisopettajien puhe sisältää. Tutkimuksella on lähihistorian kuvauksen ohella myös ajankohtaista merkitystä, sillä arvot muuttuvat hitaasti ja vaikuttavat pitkäkestoisesti (Puohiniemi, 2002, s. vii, 19; Schwartz, 2012).

Perusopetuksen inklusiivisen kehittämistyön valtakunnallisena lähtölaukauksena voidaan pitää opetusministeriön vuonna 2007 julkaisemaa Erityisopetuksen strategiaa. Sen mukaan inklusiivisen opetuksen toteutus edellyttää toimintarakenteiden kehittämistä niin, että opetus vastaa oppilaan tarpeisiin riittävällä tasolla, jotta koulutuksellinen tasa-arvo

toteutuu. Lainsäädännön kehittämisen taustalla vaikuttivat kansainväliset sopimukset ja ohjelmat, joihin Suomi oli sitoutunut. Keskeisiä sopimuksia olivat YK:n (1989) yleissopimus lapsen oikeuksista, Salamancan julkilausuma (Unesco, 1994) ja YK:n (2006) vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva sopimus.

Erityisopetuksen strategian (OPM, 2007) pohjalta vuonna 2008 käynnistettiin Tehostetun ja erityisen tuen KELPO-hanke, jota johti aluksi opetusministeriö ja myöhemmin Opetushallitus (Rinkinen & Lindberg, 2014). KELPO-hankkeessa olivat mukana lähes kaikki Manner-Suomen kunnat. Perusopetuslain muutosta ennakoivat kunnat kehittivät ja juurruttivat valtionavun turvin peruskouluihin oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmitasoista mallia, jossa oppilaille tarjottava tuki jakautuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Malli otettiin käyttöön vuonna 2011 (L 642/2010, 16a §, 17 §) ja samalla julkaistiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (Opetushallitus [OPH], 2010). Perusopetuksen oppilaiden jako erityis- tai yleisopetuksen oppilaiksi poistui kolmitasoisen tuen myötä, ja inklusiivisena arvona oppilaiden oikeutta kaikille yhteiseen lähikouluun alettiin korostaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2012).

Unescon (1994) kirjausten mukaan tasa-arvoa, osallisuutta, moninaisuuden arvostamista ja yhteisöllisyyttä on mahdollista tavoitella kehittämällä inklusiivista, kaikille lapsille avointa koulua. Monien suomalaistutkijoiden mukaan ne ovat inklusioon keskeisesti liittyviä arvoja ja sen perusta (Honkasilta ym., 2019; Malinen ym., 2010; Seppälä ym., 2015). Arduinin mukaan (2015) suomalaisen koulutuspolitiikan arvoissa korostuu tasa-arvo, etenkin mahdollisuuksien tasa-arvo. Sen sijaan osallisuus, moninaisuuden arvostaminen ja yhteisöllisyys ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Kaikkiaan yhteiskunnan arvot heijastuvat vallitsevien ihanteiden ja tavoitteiden kautta monin tavoin koulun toimintaan (Saloviita, 2019). Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa arvoperustana olivat ihmisoikeudet, monikulttuurisuuden hyväksyminen, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuus ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen, yhteisöllisyys, yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittaminen sekä vastuullisuus. Nämä valtakunnallisesti määritellyt ja inklusioonkin liitettävät arvot tuli tehdä näkyviksi paikallisesti opetussuunnitelmien kautta opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä sekä lopulta implementoida eli toimeenpanna käytäntöön yksittäisissä kouluissa (OPH, 2004).

Teoreettisena käsitteenä arvo on eettisten järjestelmien perusta (Arduin, 2015). Arvot ovat luonteeltaan abstrakteja henkilökohtaisia periaatteita ja uskomuksia, jotka ohjaavat yksilön elämää, valintoja ja tavoitteiden asettelua (Purjo, 2014; Schwartz, 2012). Arvot selittävät myös ihmisten asenteita ja mielipiteitä (Puohiniemi & Nyman, 2007, s. 10) ja asettavat tavoitteet kouluissa tehtäville valinnoille ja toiminnalle (Puohiniemi, 2002). On kuitenkin huomattava, että yksilön toiminta ei aina ole hänen arvojensa mukaista, sillä osa päätöksenteosta ja toiminnasta kytkeytyy jo olemassa oleviin rutiineihin ja normeihin (Helkama, 2015). Kouluyhteisön jäsenten ammatilliset arvot voivat olla tiedostamattomia ja siten vaikeasti tutkittavia. Watkinsin ja Donnelyn (2014) mukaan arvojen tunnistaminen on opetustyön käytänteiden ja valintojen näkökulmasta kuitenkin keskeistä, sillä arvot muodostavat pohjan työssä tarvittaville tiedoille, ymmärrykselle ja taidoille. Inklusioon onnistunut toteutus edellyttää inklusioon liitettyihin arvoihin sitoutumista (Vanhanen ym., 2022), ja inklusiivisten arvojen ja oman toiminnan välisen yhteyden ymmärtäminen mahdollistaa inklusioon konkreettisen edistämisen (Mergler ym., 2016). Inklusioon esteenä voivat olla opettajien arvovalinnat (Naukkarinen, 2018) tai paikallinen päätöksenteko (Mäntylä ym., 2024). Koulun resurssit ja työskentelyolosuhteet pakottavat työntekijöitä usein kompromisseihin (Wihersaari ym., 2022).

On huomioitava, että koulutukseen heijastuvat arvot voivat olla keskenään ristiriitaisia. Esimerkiksi tasa-arvon tavoittelu ja yksilön valinnanvapauden ja tuloksellisuuden korostus saattavat kilpailla keskenään. Äärimmillen vietyinä tehokkuutta, tuloksellisuutta ja yksilöllisyyttä korostavat arvot voivat kaventaa inklusion toteutuksen koskemaan vain oppilaan koulupaikkaa, jota koskevat määräykset ovat lähtökohtaisesti väljät (Alila ym., 2022; Ketovuori & Pihlaja, 2016; Simola, 2002). Oman haasteensa ovat tuoneet koulutukseen kohdistetut säästöpainet (Kauppinen & Bernelius, 2013). Ristipaineiden keskellä koulun arvot ovat lopulta kooste henkilöstön, ympäröivän yhteisön ja toimintaa ohjaavien säädösten taustalla olevista arvoista. Vaikka inklusio perustuu vahvasti arvoille, on suomalaisen inklusiivisen peruskoulun kehittämisen pääasiallisena lähtökohtana ollut koulussa toteutettava pedagogiikka, eivät niinkään puhtaasti arvot kuten ihmisoikeudet (Jahnukainen, 2011; Malinen & Savolainen, 2012). Kansainvälisissä selvityksissä opettajat kuitenkin kokevat inklusiivisen työnsä osana ihmisoikeuksien toteutumista (Middleton, 2019; Unesco, 2009).

Inklusio itsessään on moniulotteinen koulutuksen käsite ja tavoite, jolle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää (Hakala & Leivo, 2015; Haug, 2017; Takala ym., 2020; Unesco, 2020). Kapeimmillaan inklusio koskee yksittäisiä tukea tarvitsevia oppilaita ja laajimmillaan se määritellään globaalina tasa-arvon, hyväksymisen ja kestävä kehityksen prosessina (Booth, 2011). Wihersaaren ja kumppaneiden (2022) mukaan inklusion tavoitteet ja ideologia ovat sinällään selkeitä, mutta niiden toteutus on haastavaa.

Watkins ja Donnelly (2014) kiteyttävät inklusion tarkoittavan arvoihin ja oikeuksiin pohjautuvaa lähestymistapaa koulutukseen (ks. myös Honkasilta ym., 2019; Malinen ym., 2010; Seppälä ym., 2015). Felder (2018) taas nimeää inklusion itsessään yhdeksi koulutuksen keskeisistä arvoista ja ajattelutavoista. Inklusiota voidaan tarkastella myös toiminnan ja toimijoiden näkökulmista. Booth ja Ainscow (2011) määrittelevät Inklusioidexissä [Index] inklusion sen keskeisten arvojen (tasa-arvo, osallisuus, moninaisuuden arvostaminen ja yhteisöllisyys) implementoinniksi kouluissa, jolloin keskeistä on arvojen näkyväksi tekeminen. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2011) Osallistavan opettajan profiili [Profiili] taas lähestyy inklusiota opettajan työn näkökulmasta tarkastellen, miten inklusiiviset arvot näkyvät opettajan työssä. Profiilissa inklusion ydinarvot on liitetty opettajien ammatilliseen osaamiseen (Watkins & Donnelly, 2014). Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa inklusio määritellään Boothia ja Ainscowta (2011) mukaillen kaikkien oppilaiden ja opettajien tasa-arvoiseksi arvostamiseksi, jokaisen oppilaan osallisuuden mahdollistamiseksi, moninaisuuden näkemiseksi voimavarana ja kouluyhteisön yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden vaalimiseksi. Edellä mainittuun määritelmään sisältyy kiinteästi näkemys koulusta yhteiskunnallisen inklusion yhtenä toteuttajana.

## **Inklusiiviset arvot koulutuksessa**

Seuraavaksi avaamme keskeisiä inklusiivisia arvoja eli tasa-arvoa, osallisuutta, moninaisuuden arvostamista ja yhteisöllisyyttä sekä niiden ilmenemistä kouluyhteisössä. Lisäksi tuomme esiin näiden arvojen esiintymisen Indexissä (Booth & Ainscow, 2011) ja Profiilissa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011), joita käytetään käsillä olevan tutkimuksen teoreettisena analyysirunkona.

*Tasa-arvoa* voidaan tarkastella eri näkökulmista, joten käsitteen painotukset vaihtelevat (Kalalahti & Varjo, 2012). Lainsäädännön mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti (L 467/1967; L 731/1999 6. §). Yhdenvertaisuuslain (L 1325/2014, 9 §) mukaan tavoitteena on syrjinnän ehkäisy ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien luominen. Koulutuksellinen tasa-

arvo pohjautuu ihmisoikeuksiin ja riippumattomaan yhdenvertaisuuteen (Baker ym., 2009; YK, 1948), johon liittyy kaiken syrjinnän kieltäminen ja tasa-arvon edistäminen (Nousiainen, 2012). Leiviskä (2021) korostaa koulutusjärjestelmien roolia epätasa-arvoa ylläpitävien toimintamallien tunnistamisessa ja niihin puuttumisessa. Pohjoismaissa koulutukselliseen tasa-arvoon on pyritty tasoittamalla yksilön taustasta johtuvia esteitä opetuksen avulla (Henttonen & Suominen, 2010).

Opetuksen tavoitteena on edistää sekä yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta että oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen (L 628/1998 2§ 2 mom.). Tasa-arvoa voidaan tavoitella positiivisella erityiskohtelulla eli oikein suhteutetulla erilaisella kohtelulla (Nieminen & Ojanen, 2019; THL, 2019; Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2024). Yksittäisen oppilaan osalta tämä voi merkitä riittäviä kasvun ja oppimisen edellyttämiä tukitoimia heti tuen tarpeiden ilmetessä (L 628/1998). Esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus toteuttaa varhaista ennalta-ehkäisevää työtä ja tarjoaa oppijoille yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen (Kivirauma & Ruoho, 2007). Positiivisen erityiskohtelun esteenä voivat olla riittämättömät resurssit (Artemjeff, 2018). Opetus- ja kulttuuriministeriö on tukenut tasa-arvon toteutumista jakamalla huono-osaisilla alueilla sijaitseville kouluille niin sanottua tarveperusteista rahoitusta (Lobato ym., 2024). Resurssien lisäksi koulujen henkilöstön on sitouduttava kaikkien oppilaiden tasa-arvon tavoitteluun (Anttila & Nieminen, 2019). Tutkimusten mukaan poissulkeamisen kulttuuri koskee edelleen helpommin niitä oppilaita, joiden tuen tarpeet ovat moninaisia tai joiden haasteet painottuvat sosioemotionaaliseen kehitykseen (de Boer ym., 2011; Hirvensalo, 2017; Pihlaja, 2012).

Indexin (Booth & Ainscow, 2011) ja Profiilin (Euroopan erityisopetuksen kehittämisskeskus, 2011) mukaan tasa-arvoinen koulutus edellyttää kaikkien oppilaiden oppimisen esteiden huomiointia ja niihin vastaamista kaikkien opettajien toteuttamilla joustavilla pedagogisilla järjestelyillä. Lisäksi tarvitaan riittäviä resursseja, ihmisoikeuksiin perustuvaa tasapuolista kohtelua sekä epätasa-arvon aktiivista purkamista. Näin ollen mahdollisuuksien tasa-arvoon liittyvä muodollinen yhtäläinen pääsy koulutukseen ei riitä oppilaiden todellisen tasa-arvon toteutumiseen (Kalalahti & Varjo, 2012).

Tasa-arvoon rinnastettavana käsitteenä voidaan pitää yhdenvertaisuutta, joka merkitsee henkilön ominaisuuksista riippumatonta samanarvoisuutta (Oikeusministeriö, 2023). Tasa-arvo liitetään käsitteenä yleisesti sukupuolten väliseen tasa-arvoon, mutta tässä artikkelissa käsitettä käytetään laajemmassa merkityksessä.

*Osallisuuden* toteuttaminen on keskiössä kehitettäessä kaikille avointa koulutusta. Väyrynen (2001) on käyttänyt inklusion suomennoksena käsitettä ”mukaan kuuluminen”, joka on merkitykseltään lähellä osallisuuden käsitettä. Indexin ja Profiilin mukaan osallisuus toteutuu koulun sosiaalisen yhteisön yhteistyössä, jossa yksilö on aito toimija, ja hänellä on yhteisön jäsenenä mahdollisuus vaikuttaa (Launonen, 2007). Vuonna 2014 julkaistun Perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2014) mukaan osallisuus koulussa syntyy jaetussa prosessissa, jossa ovat aktiivisesti mukana sekä yksilöt että yksilöiden muodostama yhteisö. Osallisuuden kokemus liitetään myös tasavertaiseen kunnioittavaan vuorovaikutukseen ja aktiiviseen kuulemiseen (Pearson, 2016).

Perustuslain (L 731/1999) mukaan henkilöiden ”tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti”. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, s. 6–7) mukaan ”perusopetus edistää kannustavaa vuorovaikutusta, yhteistyötä, yhteistä vastuunottoa ja osallisuutta. Erityistä huomiota kiinnitetään oppilaiden mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan ja yhteiseen työskentelyyn sekä toimintaympäristöön”. Koulun henkilöstön tehtävänä on tukea kaikkia oppijoita kasvamaan kohti aitoa toimijuutta, eli mahdollistaa oppilaiden aktiivinen osallistuminen omaa oppimista, oppimisen arviointia ja itseä koske-

vaan päätöksentekoon (Booth & Ainscow, 2011; Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011). Osallisuuden toteutuminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää, ja siksi koulun on tuettava sitä kaikkien oppilaiden, henkilöstön ja huoltajien osalta (OPH, 2010). Tutkimusten mukaan oppilaiden kuuleminen heidän tukeaan koskevassa päätöksenteossa ei toteudu riittävän hyvin (Pölonen, 2022). Turjan (2007) mukaan osallisuuden tukeminen edellyttää opettajilta aktiivisia päätöksiä ja uskallusta kehittää pedagogiikkaa. Sen onnistumista puolestaan tukee uuden kokeilemiseen kannustava työyhteisö.

*Moninaisuuden arvostaminen* perustuu ihmisyyteen liittyvään moninaisuuden kunnioitukseen (Unesco 2020, s. 20). Indexin ja Profiilin mukaan kaikkien oppilaiden kuuleminen ja joustava tuki opetuksessa tuottaa kouluihin heterogeenisiä ryhmiä, jotka rikastuttavat koulu yhteisöä. Indexin ja Profiilin mukaan jaettu kokemus kaikkien ihmisten erilaisuudesta on koulu yhteisön arvokas voimavara. (Booth & Ainscow, 2011; Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011.)

Moninaisuuden käsite pitää sisällään yksilön ymmärryksen ihmisyyteen kiinteästi kuuluvasta samanlaisuuden ja erilaisuuden kokemuksesta. Indexin (Booth & Ainscow, 2011) mukaan muiden ihmisten hyväksymisen ja arvostamisen taustalla vaikuttaa yksilön henkilökohtainen erilaisuuden kokemus. Toiseuden kokemus itsessä mahdollistaa moninaisuuden arvostamisen toisissa ihmisissä. On tärkeä ymmärtää, että ryhmä muodostuu aina yksilöistä, joiden moninaisuus on yhteisölle aina resurssi, ei ongelma. Perusopetuksen tavoitteena vuoden 2004 opetussuunnitelmassa oli ”oppilaiden kasvatus suvaitsevaisiksi erilaisia ihmisryhmiä ja kulttuureja kohtaan” (OPH, 2004, 2010). Indexin mukaan koulu yhteisön moninaisuuden arvostuksen tulisi ilmetä yhteisön kunnioituksena ja hyväksyntänä, joka heijastuu toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen (Booth & Ainscow, 2011, s. 26). Koulun kulttuurin, opetussuunnitelman, pedagogiikan ja arvioinnin on tuettava moninaisuutta eikä vain siedettävä sen olemassaoloa yhteisössä (Baker, 2009, s. 160).

*Yhteisöllisyys* edellyttää yhteistyötä ryhmän jäsenten välillä sekä ryhmien avoimuutta uusille jäsenille (Saloviita, 2006). Yhteisöllisyyttä pidetään yhtenä inklusiivisen koulun tunnusmerkkinä. Oppilaiden, opettajien, perheiden ja muun koulu yhteisön jäsenten arvostus ovat yhteisöllisen koulun tunnusmerkkejä. Oppilaiden ja huoltajien osallisuuden kehittäminen tukee koulun yhteisöllisyyttä (OPH, 2010, s. 7, 43). Yhteisöllisyyden olennainen osa on yhteenkuuluvuuden tunne, joka sisältää vastavuoroisia suhteita ja jaettuja kokemuksia (Mahar & Stuart, 2013). Yhteisöllisyys ja osallisuus limittyvät toisiinsa sekä arvoina että toimintana. Sen sijaan yksilöllisyyden korostaminen voidaan nähdä kilpailevana arvona yhteisöllisyyden kanssa (Pihlaja & Silvennoinen, 2020).

Oppilaiden luokka- ja koulu yhteisö mahdollistavat oppilaille ihmissuhteet ja kunnioittavan yhteisöllisyyden kokemuksen. Yhteisö tarjoaa jäsenilleen tukea ja antaa mahdollisuuden toimijuuteen sekä arvostuksen kokemukseen. Indexin ja Profiilin mukaan inklusiivinen opetus perustuu yhteistyöhön, jota tehdään yhdessä oppilaiden, perheiden ja työ yhteisön kanssa (Booth & Ainscow, 2011; Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011).

Watkinsin ja Donnellyn (2014) mukaan yhteistyön tekeminen mahdollistaa yhteisöllisyyden kokemuksen, ja toteutuessaan nämä tukevat toisiaan. Perusopetuksen opetussuunnitelma (OPH, 2004) korosti yhteistyön merkitystä sekä yksilöiden että oppilaitoksen näkökulmasta. Esimerkiksi yhteisopettajuus on konkreettinen yhteistyön muoto, joka tukee inklusiivisten käytänteiden leviämistä eli toimintakulttuurin muutosta koulu yhteisöissä (Alajoki, 2021, s. 50–53; Kokko, 2021). Opettajien ohella myös huoltajien ja moniammatillista yhteistyötä tekevien tahojen tulisi osallistua yhteistyöhön koulussa (Oja, 2012; OPH, 2004; Sirkko ym., 2020). Inklusion ja tuen toteuttamisessa erityisopettajat ja rehtorit ovat keskeisessä roolissa osaamisensa ja johtamisen vastuunsa kautta.

## Erityisopettaja ja rehtori inklusion toteuttajina

*Erityisopettaja* on kunnassa ja koulussa erityisopetuksen ja tuen asiantuntija (Oja, 2012), ja erityisopettajan toteuttama tuki on keskeisessä roolissa inklusiivisen opetuksen järjestämisessä (Rämä & Lintuvuori, 2022). Laaja-alaiset erityisopettajat antavat osa-aikaista erityisopetusta eli tukea joustavin järjestelyin yhteistyössä luokan- ja aineenopettajien kanssa ilman pysyvää omaa opetusryhmää. Sirkko ja kollegat (2023) nostavat konsultaation ja moniammatillisen yhteistyön yhdeksi erityisopettajan työn keskeisistä osa-alueista. Aineiston hankinnan aikaan vuosina 2013–2014 osa-aikaista erityisopetusta sai peruskoululaisista 23 prosenttia ja myöhemmin, vuosina 2021–2022, 23,5 prosenttia, eli määrä on pysynyt lähes samana. Kolmitasoisien tuen jalkautuksen alussa lukuvuonna 2013–2014 tehostettua tukea sai 7,5 prosenttia oppilasta ja lukuvuonna 2021–2022 13,9 prosenttia. Tehostetun tuen tarjonnan määrä on kasvanut voimakkaasti. Sen sijaan erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on kasvanut selvästi vähemmän (7,3 prosentista 9,7 prosenttiin) (Suomen virallinen tilasto, 2014, 2022). Lainsäädännön (L 624/2010) muutoksesta käynnistynyt kolmitasoisien tuen järjestelmä on siirtänyt tuen painopistettä lähikoulujen toiminnassa tehostetun tuen määrän kasvun myötä osa-aikaista erityisopetusta antaville erityisopettajille.

*Rehtori* vaikuttaa toiminnallaan koulunsa uudistusten etenemiseen ja johtaa koulua perusopetuksen ja oman yhteisönsä arvojen mukaisesti. Koska johdon myönteiset asenteet auttavat tai ovat ehtona uusien toimintamuotojen käyttöönotossa (Hakala & Leivo, 2015; Willman, 2012), inklusion eteneminen edellyttää koulun johdon myönteistä asennoitumista inklusiivisiin arvoihin (Mitchell, 2008). Rehtorin keskeisenä roolina on tukea opettajien työtä ja kouluyhteisön jäsenten välistä yhteistyötä, jotta opettajat pystyvät huomioimaan opetuksessaan oppilaiden yksilölliset tarpeet (Unesco, 1994). Rehtori vastaa muun muassa oppilaiden tuen järjestämiseen ja toteuttamiseen tarvittavista ratkaisuista (OPH, 2010). Rehtorin omat arvot näkyvät valituissa kehittämisen painopisteissä ja käytettävien resurssien jakamisessa. Lisäksi hän mahdollistaa työyhteisön jäsenten keskustelun koulun toimintaan vaikuttavista arvoista, ennakkoluuloista ja työkäytännöistä (Unesco, 2020). Käytännössä koulun toiminnan suunnittelu on tasapainoilua resurssien ja eri toimijoiden etujen sekä moninaisuuden arvostamisen välillä (Arduin, 2015; Furlong, 2013; Honkasilta ym., 2019; Jahnukainen, 2015; Pitkänen ym., 2021).

## Tutkimus ja sen toteutus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää keskeisiä inklusiivisia arvoja (tasa-arvo, osallisuus, moninaisuuden arvostaminen ja yhteisöllisyys) alakoulun laaja-alaisen erityisopettajien ja rehtoreiden puheesta. Aihetta on tutkittu varsin vähän. Kysymme, mitä ja miten erityisopettajat ja rehtorit puhuvat keskeisistä inklusiivisista arvoista ja niiden toteuttamisesta kolmitasoisien tuen alkuvaiheessa. Mitkä arvot korostuvat puheessa ja mistä arvoista ei puhuta? Onko puheesta löydettävissä haastateltavien ryhmien välillä eroja ja samankaltaisuuksia? Erityisopettajien ja rehtoreiden puheesta nousevia inklusiivisia arvoja tarkastellaan teorialähtöisesti *Indexin* (Booth & Ainscow, 2011) ja *Osallistavan opettajan profiilin* (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011) pohjalta muodostetun analyysirungon avulla. Näin arvoja on mahdollista tutkia sekä arvoja koskevan suoran puheen että niiden implementointia koskevan puheen kautta.

Aineisto kerättiin vuosina 2013–2014. Perusopetuksen kahdeksaa laaja-alaista erityisopettajaa ja kahdeksaa rehtoria haastateltiin, kun kolmitasoisien tuen voimaantulosta oli kulunut noin kolme vuotta. Aineisto hankittiin osana laajempaa ”sateenvarjoprojektia”

Inklusio – arvot, politiikka ja toiminta (2011–2020). Projektin aikana tuotettiin ja koottiin yhteen erityispedagogiikan oppiaineessa Turun yliopistossa tehtyä inklusioon liittyvää tutkimusta Päivi Pihlajan vetämässä tutkimusryhmässä. Tutkimuksen otanta perustui tarkoituksenmukaisuuteen, ja haastateltavat valikoitiin tutkimukseen ammattinsa perusteella niin, että kolmen eteläsuomalaisen kunnan kahdeksasta eri alakoulusta haastatteluun osallistuvat kustakin muodollisesti kelpoiset erityisopettaja ja rehtori. Ammattiryhmien valintaan vaikuttivat ryhmien toisistaan poikkeavat ja inklusion implementointiin keskeisesti liittyvät roolit työyhteisössä. Erityisopettaja on arvojen käytännön toteuttaja, joka tekee laajasti yhteistyötä kouluyhteisössä ja sen ulkopuolella. Rehtori edustaa tutkimuksessa arvojohtajaa ja vallankäyttäjää. Haastatteluaineiston hankinnassa noudatettiin vuonna 2013 voimassa olleita Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (2012). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja tutkittavilla oli mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta kesken haastattelun. Yksittäisiä kouluja tai vastaajia ei voi tunnistaa artikkelista.

Haastatteluissa arvoista kysyttiin mahdollisimman neutraalisti ja vailla ennako-odotuksia. Haastattelun kysymykset olivat: Mitkä ovat mielestäsi koulunne arvot? Miten ne istuvat omaan arvomaailmaasi ja tapaasi tehdä työtä? Miten arvot näkyvät tavassanne toteuttaa oppilaan tukea? Lisäksi arvoja etsittiin haastateltavien työtä kuvaavasta puheesta.

Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Teksti jaettiin erityisopettajien (75 sivua) ja rehtoreiden (64 sivua) aineistoiksi, joissa kunkin haastateltavan osuus nimettiin haastateltavan tunnuksella ja koulun numerolla (esim. E2 = erityisopettaja, koulu 2 ja R3 = rehtori, koulu 3). Erityisopettajilla oli työkokemusta 9–30 ja rehtoreilla 17–38 vuotta. Erityisopettajista yksi oli 30–40-vuotias, kolme 41–50-vuotiaita ja kolme yli 51-vuotiaita. Yhden erityisopettajan ikätieto puuttuu. Rehtoreista neljä oli 41–50-vuotiaita ja neljä yli 51-vuotiaita.

Analyysi pohjautuu teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. Deduktiivisesti muodostettu (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 95) analyysirunko (ks. taulukko 1) hyödynsi kahta keskeistä koulutuksen inklusioon liittyvää lähdettä, Indexiä (Booth & Ainscow, 2011) ja Profilia (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011). Näiden avulla saimme konkretisoitua perusopetuksen inklusiivisten arvojen ilmenemistä ja niiden implementointia käytäntöön (Pitkänen ym., 2021). Taulukkoon 1 olemme poimineet Indexin ja Profilin mukaan tehdyt analyysiluokat, jotka kuvaavat tutkimiemme arvojen ilmenemistä ja implementoitumista. Esimerkiksi tasa-arvoa kuvattiin sanoilla yhdenvertaisuus, oppimisen esteiden tunnistaminen, samanarvoisuus, tasapuolinen kohtelu, ihmisoikeudet ja oikeudenmukaisuus. Indexin mukaan inklusiiviset arvot muodostavat toisiinsa yhteydessä olevan kolmiulotteisen verkoston (Booth & Ainscow, 2011), ja joidenkin arvojen kuvaukset ovat osittain päällekkäisiä toisen arvon implementoinnin kuvauksen kanssa. Joidenkin arvojen implementoinnin luokat eli kuvaukset limittyvät osittain toisen arvon implementoinnin kuvauksen kanssa. Näissä tilanteissa tuloksiin on lisätty tieto tulosten liittymisestä toisiinsa. Esimerkiksi moninaisuuden arvostamiseen liittyvä implementoinnin kuvaus ”erilaisuus on koulutuksen voimavara, joka antaa lisäarvoa oppilaitoksille, yhteisöille ja yhteiskunnalle” liittyy myös yhteisöllisyyden arvoon.

Arvot	Index	Profiili
<b>Tasa-arvo ja sen toteutus</b>	<p>tuen tarpeen huomioiminen edellyttää pedagogiikan joustavia järjestelyitä ja resursseja</p> <p>yhdentertaisuus, samanarvoisuus ja oikeudenmukaisuus</p> <p>mahdollisuuksien tasa-arvo ei ole riittävä</p> <p>epätasa-arvon purkaminen</p>	<p>oppimisen esteiden tunnistaminen, huomioiminen ja niihin vastaaminen</p> <p>tasapuolinen kohtelu, ihmisoikeudet</p> <p>yleisopetukseen pääsy ei yksin riitä</p> <p>joustava tukeminen ja opettajien korkeat odotukset kaikkien oppilaiden edistymisestä</p>
<b>Osallisuus ja kuulluksi tuleminen</b>	<p>hyväksynnän ja arvostuksen kokemus ja tasa-arvoinen dialogi</p> <p>yhteistyö</p> <p>aktiivinen osallistuminen oppimiseen ja päätöksentekoon sekä autonomia</p> <p>osallisuus</p> <p>tukee oppilaan identiteettiä</p>	<p>kunnioittava kohtelu ja kielenkäyttö</p> <p>yhteistyö muiden kanssa</p> <p>vaikuttaminen omaan oppimiseen ja arviointiin sekä itseä koskevan päätöksenteon tukeminen</p> <p>inklusiivinen koulutus kaikkien oppijoiden osallistumisena, osallisuutena ja saavutuksina</p> <p>opettaja sekä oppilaitos sosiaalisena yhteisönä ja ympäristönä vaikuttavat oppilaiden itsetuntoon ja oppimisedellytyksiin</p>
<b>Moninaisuuden arvostaminen</b>	<p>ihmissyys on moninaisuutta, joka koskee kaikkia</p> <p>arvostamista ja hyvää kohtelua sekä samanarvoisuutta havaituista eroista huolimatta</p> <p>moninaisuus tuo rikkautta elämään ja oppimiseen</p> <p>monimuotoiset ryhmittelyt</p>	<p>oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, erilaisuus ei ole poikkeavaa</p> <p>kaikkien oppijoiden näkemyksiä kuunnellaan ja arvostetaan</p> <p>erilaisuus on koulutuksen voimavara, joka antaa lisäarvoa oppilaitoksille, yhteisöille ja yhteiskunnalle</p> <p>toimiva opetus heterogeenisissä ryhmissä</p>
<b>Yhteisöllisyys</b>	<p>ihmissuhteet ja yhteisöllisyys, joka tukee ja kunnioittaa kaikkia koulussa ja yhteisössä toimivia ja tunnustaa jäsenten kyvyn muuttaa ja rikastuttaa yhteisöä</p> <p>edellyttää yhteistyötä, vuorovaikutusta ja yhteistyötä tukevaa ympäristöä sekä ystävyyssuhteita, jotka tukevat hyvinvointia sekä kollegiaalisuutta</p>	<p>luokkayhteisön rakentaminen osana laajempaa kouluyhteisöä, sillä oppiminen on ensisijaisesti sosiaalista toimintaa (liittyy moninaisuuden arvostamiseen ja osallisuuteen)</p> <p>inklusiivinen opetus perustuu yhteistyöhön, jota tehdään oppilaiden ja perheiden kanssa sekä työyhteisön tiimeissä ja kumppanuutena (liittyy osallisuuteen)</p>

Taulukko 1. Arvot ja niiden implementointi Indexin (Booth & Ainscow, 2011) ja Profiilin pohjalta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011).

Analyysin alussa kuhunkin haastateltavan tekstiin perehdyttiin yksittäisenä aineistolähteenä. Tämän ensiluennan jälkeen erityisopettajien ja rehtoreiden aineistot yhdistettiin ja kokonaisaineistosta etsittiin pelkistämällä inklusiivisiin arvoihin liittyvää puhetta (Ryan & Bernard, 2000; Tuomi & Sarajärvi, 2011). Yhdistettyinä Indeksien ja Profiilin tutkittavat arvokuvaukset muodostivat analyysirungon: 1) tasa-arvo ja sen toteutus, 2) osallisuus ja kuulluksi tuleminen, 3) moninaisuuden arvostaminen sekä 4) yhteisöllisyys. Erityisopettajien ja rehtoreiden haastattelujen kokonaisaineistosta etsittiin näihin inklusiivisiin arvoteemoihin liittyvää puhetta (Ryan & Bernard, 2000; Tuomi & Sarajärvi, 2011), josta sisällönanalyysin avulla pelkistettiin kuhunkin arvoteemaan sopivat luokat (Silverman, 2000).

Lukuprosessin aikana aineistosta jätettiin analyysirungon ulkopuolelle seuraavia perinteisiä suomalaisia arvoja: työ, rehellisyys ja oppilaan hyvä käytös. Analyysin tarkentessa aineistosta poimittiin ja luokitettiin järjestelmällisesti kaikki analyysirungon mukaiset arvot. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 83–95.)

Analyysin tehneet artikkelin ensimmäinen ja toinen kirjoittaja päätyivät yhtenäisiin tulokintoihin, mitä helpotti intensiivinen perehtyminen inklusioon liitettuihin arvoihin analyysirungon muodostavissa Indexissä ja Profiilissa. Tuloksia analysoitiin myös laskemalla, kuinka moni erityisopettaja tai rehtori ilmaisi tiettyyn luokkaan kuuluvaa sisältöä vastauksessaan (Patton, 2000; Schreier, 2012, s. 99). Näin saatiin lisätietoa luokkien painotuksista vastaajaryhmissä ja saatiin esille erityisopettajien ja rehtoreiden vastausten eroja.

## **Tulokset**

Tulokset esitetään inklusiivinen arvoteema kerrallaan. Jokaisesta inklusiivisesta arvosta tarkastellaan erityisopettajien ja rehtoreiden puheiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Vastaaja identifioidaan merkinnällä ”E2” eli vastaaja oli ”erityisopettaja numero kaksi” ja ”R5”, eli vastaaja oli ”rehtori numero viisi”.

*Tasa-arvo* jäsenyi viiteen eri luokkaan, joita olivat 1) oppilaan joustava tuki ja ryhmitely, 2) ihmisoikeudet ja oikeudenmukaisuus, 3) yleisopetukseen pääsy ei riitä, 4) oppimisen esteisiin puuttuminen ja 5) tuki on kaikkien opettajien työtä.

Erityisopettajat ja rehtorit puhuivat tasa-arvosta toistuvasti monitulkintaisena käsitteenä, jonka toteutustavat vaihtelevat ja edellyttävät joustavuutta. Molemmat vastaajaryhmät korostivat tasa-arvoon liittyen oppilaiden käytännön tukea ja auttamista. Lisäksi erityisopettajat toivat esille, että ”[t]asa-arvo ei oo se et vaaditaan kaikilta samaa!” Puheessa korostui toiminnan joustavuus, joka liitettiin muun muassa tuen toteutukseen, samanlaisopetukseen ja oppilaiden tarpeiden mukaiseen joustavaan ryhmittelyyn. Kuvatut pedagogiikkaan ja oppimisympäristöön liittyneet muokkaukset tukivat haastateltavien mukaan inklusion toteutumista (Kesälähti & Väyrynen, 2013).

Moni haastateltava puhui oppilaiden oikeudenmukaisesta, ominaisuuksista riippumattomasta ja ihmisarvoisesta kohtelusta. Etenkin rehtoreilla tätä varjosti puhe koulun niukoista resursseista tasa-arvoa murentavana tekijänä: ”[r]esurssit [...] riittämättömät [...] oppilasmäärään (R5).” Oppimisen esteiden purkamista ja yksilöllisyyden huomioimista etenkin rehtorit kuvasivat haasteelliseksi käytössä olevilla resursseilla: ”[E]i pystyttyä [...] kaikkia tarpeita huomioimaan [...] enemmistödiktatuuri (R6).” Rehtorit toivat esiin ristiriitaisen rooliinsa resurssien jakajana (Honkasilta ym., 2019; Pitkänen ym., 2021; Rajakaltio, 2011).

Rehtorit mainitsivat erityisopettajista poiketen toistuvasti oppilaiden mahdollisuuksien tasa-arvon mainitsematta, miten asia implementoituu. Puhe liittyi yleisellä tasolla koulun avoimuuteen, oikeudenmukaisuuteen, yhdenvertaisuuteen ja oppilaiden ihmisarvoon.

”[P]uhutaan [...] oikeudenmukaisuudesta ja [...] tasavertaisuudesta [...] kaikille annetaan mahdollisuus (R1).” Rehtoreiden puheessa korostuivat oppimisen esteiden tunnistaminen ja niihin puuttuminen. Pohdinta koski kuitenkin lähinnä vähäisistä resursseista johtuvia haasteita. Kuten Booth (2011) mainitsee, käytännössä pelkkä mahdollisuuksien tasa-arvo ilman epätasa-arvoon liittyvien esteiden aktiivista purkamista esimerkiksi resursseja lisäämällä ei riitä tasa-arvon toteuttamiseen. Lisäksi resurssien on riitettävä oppilaiden positiiviseen erityiskohteluun (Artemjeff, 2018). Tämä ei mahdollistunut, kun koulun ulkopuolelta määriteltiin resurssien käyttöä, kuten eräs rehtori totesi: ”[O]hje [...] opetuksen järjestäjiltä on, et priorisoikaa. [...] ei ole ideaalitalanne lapsen kannalta (R8).” Keskenään ristiriitaiset ja kilpailevat arvot haastoivat opettajia ja rehtoreita heidän työssään (Arduin, 2015; Fur-long, 2013). Yhden oppilaan etu kuvattiin toisen tappioksi, ”[I]apsi tarvitsee paljo tukea, ni se on joltaki toiselta pois (R8).” Lisäksi osa rehtoreista puhui siitä, että tuki on kaikkien opettajien työtä.

Teoreettisesta analyysirungosta poiketen (ks. taulukko 1) kaikki tasa-arvoon kuuluvat luokat eivät nousseet esille haastateltavien puheessa. Mahdollisuuksien tasa-arvoon liittyvän lasten oikeuden oppia mainitsi vain yksi erityisopettaja ja kaksi rehtoria puheessa. Vain yksi rehtori puhui kaikkien oppilaiden oikeudesta lähikouluun. Muut rehtorit kuitenkin kertoivat koetusta epätasa-arvosta lähikoulun resurssoinnissa suhteessa erityiskouluihin.

Erityiskoulujen laajemmat resurssit näyttäytyivät erityisenä kipukohtana, sillä yhdessä oppilaiden yksilöllisten ongelmien kanssa ne oikeuttivat oppilaiden valikoinnin ja siirron lähikoulusta erityiskouluihin tai niin sanottuihin keskitetyyn palvelun kouluihin. ”[E]rityisen tuen kouluissa [...] resursoitu se oppilaan tuen tarve (R8).” Sosioemotionaaliseen kehitykseen ja käyttäytymiseen tukea tarvitsevat oppilaat korostuivat puheessa. ”[K]äyttäytymiseen liittyviä ongelmia [...] ei [...] lähikoulu opiskella (R3).” Käytöksellään reagoivien oppilaiden opetus yleisopetuksessa on laajemminkin jakanut opettajien ja rehtoreiden mielipiteitä (OKM, 2014). Tulokset osoittavat, että resurssit eivät riittäneet oppilaiden tasa-arvon esteiden poistamiseen (Booth, 2011; Henttonen & Suominen, 2010). Tästä syystä lähikoulu ei ollut kaikkien oppilaiden paikka. Erityiskoulut näyttäytyivät vahvana jatkumona lähikoululle, eivät niinkään uhkana oppilaan tasa-arvolle. Kuten eräs rehtoreista totesi, ”[k]eskitetyn palvelun koulullakin on oma paikkansa tässä koulutuksen kentässä (R7).”

*Osallisuuden* tulokset jäsenyivät viiteen eri luokkaan, joita olivat 1) kunnioittava kohtaaminen, puhe ja kuuleminen, 2) yhteistyö, 3) toimijuus ja päätöksenteko, 4) kaikki oppilaat osallistuvat ja voivat saavuttaa tavoitteita ja 5) oppilaan identiteetin tukeminen.

Osallisuus ja vaikuttava ääni kuuluvat inklusiivisessa koulussa kaikille yhteisön jäsenille (Booth & Ainscow, 2011; Launonen, 2007). Haastattelujen perusteella osallisuus kuitenkin kapeutui lähinnä aikuisten osallisuudeksi, joka ilmeni heidän kuulemisensa ja toimijuutensa tukemisena. Koulun toimintaa kuvaavassa puheessa korostui eri ammattirooleissa toimivien aikuisten yhteistyö eli tiedonvaihto ja aktiivinen toimijuus. Suuri osa rehtoreista ja erityisopettajista piti huoltajien osallisuutta tärkeänä, ja sitä pyrittiin tukemaan lasta koskevassa päätöksenteossa. ”[P]itää mieltä [...] vanhempien osallisuutta (E6).” Huoltajat asetettiin joko informantin, vastuunkantajan tai tuen toteuttajan rooleihin.

Vaikka erityisopettajat ja rehtorit puhuivat oppilaiden kunnioittavasta kohtaamisesta ja kuulluksi tulemisesta, ei oppilaiden kuulluksi tuleminen vaikuttanut käytännössä toteutuvan. Puolet haastateltavista mainitsi oppilaiden kuuntelemisen yleisellä tasolla. Sen sijaan yksittäisen oppilaan osallisuudesta oli vain vähän mainintoja. Oppilasta ei kuultu tukeen liittyvässä prosessissa. Tällöin perustuslaissa (L 731/1999) mainittu osallisuus, ”tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti”, ei toteutunut. Vain yksi rehtori mainitsi oppilaan toimijana ja osallisena prosessissa, jossa hänen tuen tasoaan määritelt-

lään, ”[l]aps on myös siel mukana, et häntä ei ulkoisteta siitä [...] kun hänestä tehdään päätöksiä (R2)”. Yleisimmin syyksi oppilaan ohittamiseen mainittiin ikä. ”[P]ienten oppilaiden kohdalla [...] he ei [...] ymmärrä, mistä on kysymys (R6).” Sen sijaan osallisuus oli vahvasti luokanopettajilla, erityisopettajilla ja jonkin verran myös huoltajilla. Yksittäisiä mainintoja osallisuudesta saivat oppilashuolto, psykologi, terveydenhoitaja, johtaja tai päiväkotia. Rehtoreista poiketen erityisopettajat korostivat huoltajien merkitystä päätöksentekijöinä. Rehtorit korostivat henkilöstön osallisuuden ja erityisesti opettajien kuulemisen merkitystä, jota erityisopettajat eivät maininneet.

Kukaan haastateltava ei puhunut kaikkien oppilaiden oppimiseen liittyvistä korkeatasoisista odotuksista tai kaikkien oppilaiden identiteetin tukemisesta. Myöskään yhteistyötä ei mainittu osallisuutta kehittäväksi tai siihen kuuluvana.

*Moninaisuuden arvostamisen* tulokset jäsenyivät neljään eri luokkaan, joita olivat 1) moninaisuuden kokemus ja arvostus, 2) kunnioitava kohtaaminen, puhe ja kuuleminen, 3) moninaisuus yhteisön voimavara ja rikkaus sekä 4) joustava tuki ja ryhmittely.

Moninaisuuden arvostamisen teeman osalta erityisopettajien ja rehtoreiden puheessa ei ollut eroja. Tulokset liittyivät ihmisoikeuksiin ja yksilön ominaisuuksista riippumattomaan oikeudenmukaisuuteen liittyen tasa-arvon arvoteemaan ja kuulemisen osalta osallisuuden arvoteemaan.

Moninaisuuden arvostamisen teeman vahvimmat viestit liittyivät kaikille oppilaille avoimiin ryhmiin ja huoltajien kunnioitukseen. Moninaisuus-käsitettä ei kuitenkaan mainittu, vaan puhuttiin erilaisuudesta. ”[E]rilaisuuden arvostaminen [...] aika keskeisenä tässä [koulun nimi] toiminnassa (R3).” Huoltajien kunnioitus linkittyi vahvasti heidän osallisuuteensa: ”[K]unnioitetaan vanhempien mielipidettä (E3).” On huomioitava, että vastaajat puhuivat koulun sen hetkisistä oppilaista. Puhe kaikille oppilaille avoimista ryhmistä ei siis koskenut niitä oppilaita, jotka oli siirretty erityiskouluihin.

Molempien vastaajaryhmien puheessa korostui oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen, ”[t]oisten hyväksyminen ehdoitta [...] kunnioittaminen ja arvostaminen erilaisuudesta huolimatta (E2)”. ”Huolimatta”-sana liitettiin toistuvasti ”erilaisuuden” arvostamiseen, mikä toi puheeseen ehdollisuuden sävyn. Moninaisuus jäi puheessa pinnalliseksi eikä saanut konkreettisia muotoja. Esimerkiksi sosioemotionaalisia haasteita, oppimisvaikeuksia, vammaisuutta tai moninaisuuden kohtaamista arjessa ei mainittu arvostuksen yhteydessä. Vastauksista ei selvinnyt, oliko jokin tietty moninaisuus lähikoulussa helpommin kohdattavaa kuin jokin toinen. Vain yksi erityisopettaja sivusi teemaa kommentoidessaan luokanopettajien työskentelyä: ”[O]pettajien opetukset heijastuu [...] kaikki pitäisi niin ku tasapäästä, [...] tehdä samat jutut [...] olla samat vaatimukset (E4).” Noin puolet mainitsi suvaitsevaisuuden yleisellä tasolla. Osassa vastauksista mainittiin niin ikään yleisellä tasolla monikulttuurisuuden arvostaminen ilman, että sitä konkretisoitiin. Moninaisuuden arvostamiseen liittyvissä vastauksissa ei kuitenkaan mainittu lainkaan erityisopettajien tai rehtoreiden itsensä jakamaa moninaisuuden tai erilaisuuden kokemusta, joka tutkimuksissa liitetään kykyyn kohdata moninaisuutta (Booth, 2011).

*Yhteisöllisyyden* tulokset jäsenyivät kahteen eri luokkaan, jotka olivat 1) arvostava ja tukeva yhteisöllisyys koulussa ja luokassa sekä 2) yhteistyö oppilaiden, perheiden ja kollegoiden kanssa.

Erityisopettajien ja rehtoreiden puhe yhteisöllisyydestä ja yhteistyöstä oli samansuuntaista. Oppilaita ei kuvattu aktiivisina toimijoina tai yhteistyön tekijöinä. Myöskään arvostavasta ja tukevasta yhteisöllisyydestä ei ollut lainkaan puhetta oppilaisiin liittyen. Oppilaan roolina oli olla aikuisten yhteistyön kohde.

Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus liitettiin vain aikuisiin ja heidän tekemäänsä yhteistyöhön, joka oli ”[y]hteistyötä ja konsultointii, keskustelua koko ajan, mis laps menee (E1).” Kolmitasoisien tuen toteutus oli lisännyt yhteistyöhön käytettyä aikaa ja muuttanut erityisopettajien työnkuvaa aiempaa konsultatiivisemmaksi (OKM, 2014, s. 52–53). Tehdyn yhteistyön tavoitteena oli lähes kaikilla haastateltavilla tuottaa oppilaille laadukasta tukea, jakaa koulussa tehtävää työtä ja kehittää sitä, ”[H]iotaan ja mietitään, että se oppilas saisi sen tuen (E2).”

Opettajat kehittivät oppilaan tukea yhteistyöllä, joka samalla tuki heidän toimijuuttaan ja yhteisöllisyyden kokemustaan. ”[Y]hteistyöllä ja yhteisvoimin eteenpäin meneminen ja puskeminen [...] kantavia juttuja (E8).” Kouluissa tehty yhteistyö antoi aikuisten osallisuudelle ja yhteisöllisyydelle muodon (vrt. Watkins & Donnelly, 2014). Kaikki haastateltavat puhuivat erityisesti opettajien ja huoltajien sekä oppilashuollon toimijoiden kesken tehtävästä laajasta yhteistyöstä: ”[Y]hteistyös luokanopettaja, erityisopettaja, vanhemmat (E6).” Tämän lisäksi puheessa nousi osassa vastauksissa esille oppilashuollon kanssa tehtävän yhteistyön merkityksellisyys: ”[O]ppilashuoltoryhmä. Se on hirvee tuki (E6).”

Yhteistyötä pidettiin työn onnistumisen näkökulmasta tärkeänä ja sitä tehtiin mielellään. Yhteistyön katsottiin tukevan opettajien työtä: ”[O]n verkostoa. Ei tarvii yksin kenenkään toimia (E1).” Savolaisen (2012) mukaan yhteistyö on opettajalle keino selvittää heterogeenisen oppilasryhmän opetuksesta. Opettajien kumppanuus ja erilaiset ammattiroolit mahdollistavat heterogeenisen oppilasjoukon tarpeisiin vastaamisen sujuvammin kuin yksin toimittaessa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012). Samalla yhteistyö oli askel yksin tekemisen kulttuurista kohti yhteisöllisyyttä. Osa vastaajista toi esille, että on opettajakohtaista, pitkö opettaja koulussa tehtävää yhteistyötä onnistuneena. Useiden rehtoreiden puheessa haasteena mainittiin opettajakunnan haluttomuus sitoutua yhteisöllisiin toimintatapoihin. ”[y]hteistyö [...] arvomaailma [...] et täsä yhdes tätä hommaa. [...] siin on kova työ (R4).” Kuudessa koulussa yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä tuettiin tiimejä perustamalla ja yhteisopetuksella. Erityisopettajat korostivat työn suunnittelun, vastuun jakamisen ja samanaikaisopettamisen tärkeyttä (Takala ym., 2009). Vain rehtorit korostivat yhteistyöhön liittyen opettajien osallisuutta eli kuulemista.

## Pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia inklusioon liittyviä arvoja ja niiden implementointia alakoulun erityisopettajien ja rehtoreiden puheesta oli tunnistettavissa perusopetuksen reformin alkuvaiheessa vuosina 2013–2014. Opettajien ja rehtoreiden arvoja on tutkittu ennen tätä vain vähän, vaikka opettajien arvot yhdessä tiedon ja taitojen kanssa ovat keskeisiä kehitettäessä inklusiivista koulua (Watkins & Donnelly, 2014). Aihe on tärkeä, sillä Naukkarisen (2018) mukaan opettajien työssään tekemät arvoalinnat ovat keskeisessä asemassa inklusion toteutuksessa.

Yksittäisten arvojen poimiminen haastateltavien puheesta ei ollut yksinkertaista, sillä inklusiiviset arvot ovat osittain päällekkäisiä ja muodostavat vuorovaikutteisen kolmiulotteisen verkoston (Booth & Ainscow, 2011). Tämän vuoksi tuloksissa näkyy arvojen lomittuminen ja yhteen kietoutuminen. Haastateltavien puhe sisälsi runsaasti kuvausta arvojen implementoinnista eli koulussa tehtävästä työstä. Kuten aiemmassa tutkimuksessa, myös tässä selkeästi vähemmälle jäi suoraan työn arvoja koskeva arvopuhe (Pitkänen ym., 2021). Perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjatut arvot täsmentyvät paikallisten opetussuunnitelmien kirjauksissa ja konkretisoituvat koulussa tehtävässä työssä (OPH, 2004, 2014).

Tästä syystä on perusteltua tarkastella työtä kuvaavaa puhetta ikään kuin peilinä toiminnan taustalla vaikuttaviin arvoihin. Tutkimuksessa on hahmottunut tutkituista inklusiivisista arvoista kerroksellinen ja vivahteikas kuva.

Tasa-arvon tavoitteluun liitettiin tutkimuksessamme oppilaiden käytännön tuki ja auttaminen, oppimisen esteiden tunnistaminen sekä oppilaiden edun tavoittelu. Käytännössä pelkkä mahdollisuuksien tasa-arvo ilman epätasa-arvoon liittyvien esteiden aktiivista purkamista esimerkiksi resursseja lisäämällä tai joustavia järjestelyjä luomalla ei kuitenkaan riitä tasa-arvon toteuttamiseen (Booth, 2011). Huolestuttavaa on, että mahdollisuuksien tasa-arvo ei koskenut kaikkia oppilaita. Tulos on yhtenevä aiemmissa tutkimuksissa havaitun poissulkemisen kulttuurin kanssa, joka liittyy usein oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen haasteisiin (de Boer ym., 2011; Hirvensalo, 2017; Pihlaja, 2012). Tulosten mukaan lähikouluperiaate ei koske kaikkia oppilaita, mikä oikeutti oppilaan koulupaikan vaihtamisen. Pohdittavaksi jää, mikä on opetussuunnitelman perusteissa mainittu ”hyväksyttävä peruste”, jonka pohjalta oppilas voidaan asettaa muihin oppilaisiin nähden eri asemaan esimerkiksi koulupaikkaa määriteltäessä (OPH, 2010).

Etenkin rehtoreiden puheessa tasa-arvon toteutuksen huoli liittyi resursseihin (Honkasilta ym., 2019). Rungas resurssipuhe voidaan liittää näkemykseen inklusiosta säästötoimena (Honkasilta ym., 2019). Tasa-arvon tavoitteiden mukaan resurssien olisi riitettävä myös oppilaiden positiiviseen erityiskohteluun (Artemjeff, 2018). Se ei kaikissa tapauksissa mahdollistunut, sillä kuntien hallinto edellytti tuen priorisointia. Tämä puolestaan voi pakottaa valitsemaan, käytetäänkö olemassa olevat resurssit koko luokan oppilaiden vai yhden yksittäisen oppilaan tukemiseen (Wihersaari ym., 2022). Oppilaiden siirtoja siis perusteltiin resursseilla, vaikka se on vastoin kolmitasoisen tuen periaatteita eli kaikkien oppilaiden saamaa yksilöllistä tukea omassa luokassaan (OPH, 2010). On mielenkiintoista, että resurssit olivat reformin alkuvaiheessa ja ovat edelleen vahvasti sijoitettuna erityiskouluihin, mikä on yleisopetuksen koulua huomattavasti kalliimpi ratkaisu (Laakso ym., 2022). Vain koulukohtainen tuen tarpeiden ja resurssien tarkastelu ei riitä muuttamaan kunnan koulutuksen rakenteita. Kiinnostavaa on, miksi resursseja ja tuen tarpeita ei arvioitu kuntatasolla. Samaa asiaa pohtivat myös Laakso ja kollegat (2022) tutkimuksessaan.

Moninaisuuden kirjo lähikoulussa kapeni haastattelujen mukaan niukkojen resurssien myötä. Lisäksi moninaisuuden arvostaminen ja yksilöllisyyden kirjon näkeminen kouluyhteisöä ja laajimmillaan yhteiskuntaa rikastuttavana ei ollut itsestään selvää (ks. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011). Moninaisuus tai vammaisuus jää Pihlajan ja Silvennoisen (2020) tutkimustulosten mukaan muiden inklusiivisten arvojen varjoon myös Perusopetuksen opetussuunnitelman kirjauksissa. Erityiseksi kipukohdaksi ja perusteluksi ”erilaisten” lasten koulusiirroissa koettiin epätasa-arvo lähikoulun resurssoinnissa verrattuna erityiskouluihin, minkä koettiin oikeuttavan oppilaan segregaation ja eksklusion. Resurssivaje nähtiin pysyvänä yksilöiden välistä tasa-arvoa uhkaavana ongelmana. Saman havainnon on tehnyt aiemmin Jahnukainen (2015). Keskenään ristiriitaiset ja kilpailevat arvot, kuten tasa-arvo ja tehokkuus, haastoivat opettajia ja rehtoreita heidän työssään (Arduin, 2015; Furlong, 2013).

Resurssien puute tutkimuksen aineiston hankinnan aikaan on kiinnostavaa, sillä opetus- ja kulttuuriministeriö tuki kolmitasoisen tuen toimeenpanoa alkuvaiheessa lähes 300 miljoonalla eurolla (OKM, 2014, s. 52, 59). Jostain syystä taloudellinen ja koulutuksellinen tuki ei ollut saavuttanut kaikkia kuntien kouluja tai ollut vaikuttanut kuntien ratkaisuihin. Havaittua eriarvoisuutta on pyritty vähentämään tämän jälkeen esimerkiksi Oikeus oppia -ohjelman (2020–2022) avulla. Sen tavoitteita olivat muun muassa lähikouluperiaatteen vahvistaminen, lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tuen sekä inklusion edistäminen sekä

koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen ja oppilaiden tuen vahvistaminen. Osana ohjelmaa asetettu työryhmä valmisteli kehittämishdotuksia lapsen tukeen, oppimisen ja koulunkäynnin tukeen sekä inklusion kehittämiseen liittyen (Alila ym., 2022). Ohjelman puitteissa perusopetukseen kohdistettiin lähes 400 miljoonaa euroa.

Tämän tutkimuksen haastatteluista on tulkittavissa, etteivät inklusiiviset arvot nousseet vahvasti esille haastateltavien puheessa, mikä saa pohtimaan sitä, miten arvot toteutuivat lasten arjessa. Osallisuuden ja yhteisöllisyyden sekä yhteistyön osalta oppilaat pitkälti unohdettiin. Tuloksissa korostui oppilaiden kuulemisen heikkous heidän tuestaan päätettäessä. Osallisuuteen vahvasti kuuluva puhevalta ja toimijuuden kautta syntyvä osallisuus sekä yhteistyön tekeminen kuuluivat aikuisille. Tämä on ristiriidassa perustuslain kanssa, jonka mukaan ”lasten tulee voida vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastavasti” (L 731/1999, 6. §). Lisäksi tukeen liittyvien pedagogisten asiakirjojen laadinnasta todetaan ”Oppimissuunnitelman laativat opettajat yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa... Oppilaan osuus suunnittelussa kasvaa siirryttäessä perusopetuksen ylempille luokille (OPH, 2010, s. 18).” Tutkimuksen aineiston oppilaat edustivat lapsia luokilla 1–6. Tulosten mukaan osallisuus jäi heikoksi aineiston kaikilla alakouluikäisillä oppilailla.

Tutkimuksen osallisuutta koskevat tulokset herättävät muutoinkin kysymyksiä, joihin tutkimuksen aineiston hankinnan jälkeen julkaistun opetussuunnitelman (OPH, 2014) osallisuuden kirjaukset tosin joltain osin vastaavat. Vaikka erityisopettajat ja rehtorit puhuivat oppilaiden kunnioittavasta kohtaamisesta, puheesta ja kuulluksi tulemisesta, ei oppilaiden toimijuus tai kuulluksi tuleminen saanut vastaajien puheessa konkreettisia muotoja. Varhaiskasvatustalain (L 540/2018, 3 §) mukaan tavoitteena on ”varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin” (Mäntylä ym., 2024). Tätä on korostettu varhaiskasvatuksessa jo pitkään (THL, 2005). Oppilaan ikä- ja kehitystaso huomioiden voisi olettaa myös perusopetuksessa tehtävän päätöksiä yhdessä lasten kanssa. Muutoin lopputuloksena on oppilaan ohittamisen kulttuurin vahvistuminen.

Puhe yhteistyön tärkeydestä korostui, tosin yhteisöllisyys ja sen tukeminen jäi puheessa vähemmälle huomiolle. Kouluissa tehty yhteistyö antoi aikuisten osallisuudelle ja yhteisöllisyydelle muodon (Watkins & Donnelly, 2014). Yhteistyössä olivat mukana oppilaiden vanhemmat, joiden osallisuutta korostettiin (Oja, 2012; Watkins & Donnelly, 2014). Koska oppilaat eivät olleet aktiivisia toimijoita tai yhteistyön tekijöitä, heidän osallisuutensa ja jäsenyytensä yhteisössä jäivät vähäisiksi.

Yhteistyötä pidettiin työn onnistumisen näkökulmasta tärkeänä ja sitä tehtiin mielellään. Kolmitasoisien tuen toteutus on lisännyt yhteistyöhön käytettyä aikaa ja muuttanut erityisopettajien työnkuvaa aiempaa konsultatiivisemmaksi (OKM, 2014:2, s. 52–53). Erityisopettajat korostivat työn suunnittelun, vastuun jakamisen ja samanaikaisopetuksen tärkeyttä (ks. Booth & Ainscow, 2011; Takala ym., 2009). Opettajien kumppanuus ja erilaiset ammattiroolit mahdollistivat myös tässä tutkimuksessa joidenkin koulujen tapauksessa sen, että heterogeenisen oppilasjoukon tarpeisiin kyettiin vastaamaan sujuvammin kuin yksin toimittaessa (ks. myös Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011). Toisin kuin erityisopettajat, rehtorit korostivat yhteistyötä ja sen toimintatapojen kehittämisen merkitystä kouluyhteisössä. Samalla rehtorit korostivat opettajien kuulemista ja osallisuutta.

Orpon hallitus (2023–) esittää muutoksia nykyisin voimassa olevaan perusopetuslakiin. Lakiehdotusta tarkasteltaessa voi havaita joidenkin elementtien pysyvän samana. Lakiehdotus ei tuo esiin inklusiota (vrt. varhaiskasvatustalain L 326/2022), ja ehdotus sisältää vahvasti yksilöllisen orientaation oppilaskohtaisilla tukitoimilla yhteisöllisyyttä mainitsematta. Lisäksi ehdotus poistaa kolmitasoisien tuen järjestelmän sekä pedagogiset arvioinnit ja suunnitelmat. Opettajien tehtäväksi ehdotuksessa osoitetaan oppilaan tukitoimien tarpeen

arviointi ja opetuksen järjestäjän kirjallisen päätöksen jälkeen tukitoimien toteuttamista koskeva suunnitelma (Hallituksen esitys eduskunnalle, 2024). Tämän tutkimuksen inklusiiviset arvot näkyvät vain vähän lakiesityksessä (Hallituksen esitys eduskunnalle, 2024). Käsitteitä tasa-arvo, osallisuus, moninaisuuden arvostus ja yhteisöllisyys ei lakiehdotuksessa mainita. Perusopetuksen tuen lainsäädännön lisäksi oppilas- ja opiskeluhuoltolaki (L 377/2022) on ollut muutoksessa. Tammikuussa 2023 toimintansa aloittaneet hyvinvointialueet ja opetustoimi tekevät yhteistyötä toteuttaessaan oppilas- ja opiskeluhuoltoa. Toisin kuin perusopetuksen lakiehdotuksessa, uudistetussa oppilas- ja opiskeluhuoltolaissa (L 377/2022) yhteisöllisyys ja yhteistyö ovat korostuneet ja myös oppilas on huomioitu (Kuntaliitto, 2022).

### **Tutkimuksen luotettavuus ja johtopäätökset**

Kuten kaikessa laadullisessa tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa aineiston tulkinnalla on merkittävä rooli. Olemme hyödyntäneet Boothin ja Ainscow'n Index for inclusion -teoksen (2011) ja Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2011) Osallistavan opettajan profiili -teoksen pohjalta laadittua inklusiivisten arvojen teoreettista analyysirunkoa. Tämän avulla saimme konkretisoitua arvoja, sitä miten arvojen implementointi kuului haastateltavien puheessa. Tutkimuksen luotettavuutta kuvaa se, että tutkimuksen löydökset ovat useiden muiden tutkimusten kanssa samansuuntaisia ja myös tähän päivään sijoittuvia (Paju, 2021; Savolainen ym., 2012; Takala ym., 2009). Vaikka tämän tutkimuksen aineisto on kerätty jo vuosina 2013–2014, tutkimus on ajankohtainen, sillä koulutuksen alalla tehtyjen muutosten toimivuus herättää jatkuvasti runsaasti julkista keskustelua (Jahnukainen, 2022; Pitkänen ym., 2021; Rinkinen & Lindberg, 2014). Inklusion toteutuksesta, kolmitasoisen tuen toimivuudesta ja inklusion haasteista keskustellaan edelleen 2020-luvulla. Inklusiiviset arvot olivat vuoden 2011 reformin keskiössä. Niiden toimeenpanon esteiden tunnistaminen mahdollistaa inklusiivisen perusopetuksen aiempaa tehokkaamman kehittämisen. Valitettavan usein väärin ymmärretyt tai muuttuneet käsitteet hankaloittavat yhteisen tulkinnan luomista ja hidastavat reformin etenemistä (Kalalahti & Varjo, 2012; Paju, 2021). Inklusion liitetyt vaihtelevat merkitykset ja käsitykset vaikuttavat myös inklusion toteuttamiseen. Mikäli käsite on abstrakti, siihen liittyvän ideologian toteuttaminen on vaikeaa (Laakso ym., 2023). Arvot ovat osa koulun arkea, ja ne vaikuttavat inklusion kehittämiseen, tahdoimme tai tiedostamme sitä tai emme.

Tulokset antavat viitteitä inklusion toteuttamisen esteistä. Resurssien niukkuus heijastuu helposti oppilaan tukeen ja koulupaikkaan liittyviin arvoihin ja niiden perusteella tehtyihin valintoihin. Oppilaiden kuulemiseen ja osallisuuteen tulee panostaa enemmän, jotta kaikkien oppilaiden osallisuus toteutuisi. Moninaisuuden arvostamiseen panostaminen tukee oppilaiden hyvinvointia ja avaa koulujen ovet kaikille oppilaille (Booth & Ainscow, 2011).

Perusopetuksen opetussuunnitelman sisältämät inklusiiviset arvot eivät yksin ohjaa henkilöstön toimintaa (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Myös työssä aiemmin omaksutut rutiinit sekä aiemmat valinnat ja ratkaisut ovat rakenteellisella tasolla vaikuttavia asioita. Tätä yhteyttä on tarkasteltu, kun on tutkittu, miksi tietyt uudistukset toteutuvat joissakin järjestelmissä helpommin kuin toisissa (Laakso ym., 2023).

Olisikin tärkeää tutkia, miten tehdyt valinnat ja tavoitteiden asettelu toteutuvat peruskoulussa muuttuvan lainsäädännön myötä. Arvoihin liittyvää tutkimusta tulee jatkaa esi-merkiksi tarkastelemalla edelleen erityisopettajien ja rehtoreiden inklusiivisia arvoja. Kiin-

nostavaa on nähdä vuoden 2024 lausunnolla olevan lakiesityksen (Hallituksen esitys eduskunnalle, 2024) lopullinen toteutus inklusiivisten arvojen näkökulmasta. Ei ole itsestään selvää, että säästötoteuttavat kuntapäätäjät ohjaavat kouluihin riittävät resurssit ja kohdentavat olemassa olevia resursseja uudelleen. Vaarana on, että lähikouluperiaatteen vastaiset oppilaiden siirrot eivät vähene. Oppilaiden osallisuuteen liittyvän aidon kuulemisen toteutuminen ei sekään automaattisesti toteudu lakimuutoksen myötä. Tutkijoiden tehtävänä on seurata, miten meneillään olevat monitasoiset muutokset toteutuvat.

Oleellista ei ole taitomme nimetä arvoja. Tärkeämpää on, että tiedostamme niiden vaikutuksen toimintaamme – myös inklusiivista koulua kehitettäessä. Yksikään kouluyhteisö ei luo arvojaan tyhjästä, vaan toimintaa ohjaavat normit ja ympäröivän yhteisön omaksumat ja välittämät arvot. Päätöksenteon taustalla vaikuttavien tekijöiden, kuten arvojen, parempi ymmärtäminen antaa välineitä inklusiivisen koulun tavoitteelliseen kehittämiseen. Vain katkeamaton inklusiota painottava arvoketju lainsäädännöstä kuntapäätäjien ja koulujen henkilöstöjen valintoihin tuottaa oppilaille kestävän tuen ketjun, joka on tasa-arvoinen, osallistava, yhteisöllinen ja moninaisuutta arvostava.

## Käytetty aineisto

Haastattelut, ARVOT – Alakoulujen erityisopettajien ja rehtoreiden inklusiiviset arvot 2013–2014. Osana Inklusio – arvot, politiikka ja toiminta ”sateenvarjoprojektia” 2011–2020, Turun yliopisto. Haastattelijat erityispedagogiikan pääaineopiskelijoita, jotka saivat koulutusta haastattelujen tekemiseen. Haastattelujen litteraatit ovat ensimmäisen kirjoittajan hallussa ja ne hävitetään artikkelin julkaisun jälkeen.

## Kirjallisuus

- Alajoki, J. (2021). *Miks tää systeemi ei toimi? Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu: 2022:44. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>
- Anttila, O. & Nieminen, L. (2019). Koulutuksen järjestäjän velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta 6 §. Teoksessa O. Anttila & T. Ojanen (toim.), *Yhdenvertaisuuslaki kommenttein*. Alma Talent.
- Arduin, S. (2015). A Review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>
- Artemjeff, P. (2018). *Tosiasiallinen yhdenvertaisuus ja sen edistäminen sosiaalialalla. Oikeusministeriö*. <https://docplayer.fi/71356183-Tosiasiallinen-yhdenvertaisuus%20-ja-sen-edistaminen-sosiaalialalla-panu-artemjeff-erityisasiantuntija.html>
- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S. & Walsh, J. (2009). *Equality from theory to action*. 2. painos. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-25041-3>

- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE. <https://prsinstitute.org/downloads/related/education/Index-forInclusion.pdf>
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s1125-011-9200-z>
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2011). Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa: Haasteita ja mahdollisuuksia. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-fi.pdf>
- Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54–70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Furlong, J. (2013). Globalization, neoliberalism, and the reform of teacher education in England. *The Educational Forum*, 77(1), 28–50. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.739017>
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja Aika*, 9(4), 8–13. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551>
- Hallituksen esitys eduskunnalle (2024). Laiksi perusopetuslain muuttamiseksi ja siihen liittyviksi laeiksi pykälät ja rinnakkaisteksti. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/esi-ja-perusopetuksen-tukea-koskeva-lakiesitys-lausuntokierrokselle>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideas and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Helkama, K. (2015). *Suomalaisten arvot. Mikä meille on oikeasti tärkeää?* Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Henttonen, A. & Suominen, E. (2010). *Vapauden koulutuspolitiikka. Suomalaisen koulutuksen tulevaisuus*. Kalevi Sorsan säätiön julkaisu.
- Hirvensalo, S. (2017). *”Enempää en mielestäni voisi ymmärtää” Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalisesta tuesta yleisopetuksessa* [väitöskirja, Turun yliopisto]. Sarja C osa 462. Scripta Lingua Fennica Edita. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7499-3>
- Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N. & Jahnukainen, M. (2019). Inclusive and Special Education and the Question of Equity in Education: The Case of Finland. Teoksessa M. G. Schuelka, C. J. Johnstone, C. Thomas & A. Artiles (toim.), *SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education* (s. 481–495). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526470430.n39>
- Jahnukainen, M. (2011). Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 489–502. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.537689>
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 1(30), 59–72. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>
- Jahnukainen, M. (2022). *Onko inklusio ruma sana?* Tutkijan ääni. Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-ja-oppiminen/onko-inklusio-ruma-sana>

- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika*, 6(1), 39–55. <https://journal.fi/kasvatus-jaaika/article/view/68311>
- Kauppinen, T. M. & Bernelius, V. (2013). *Koulujen alueelliset haasteet ja rahoituksen kohdentuminen. Selvitys peruskoulujen oppilasalueiden väestön sosioekonomisten resurssien yhteydestä oppilaskohlaiseen rahoitukseen pääkaupunkiseudulla ja Turussa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:8. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-208-1>
- Kesälähti, E. & Väyrynen, S. (2013). *Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Making. A School for All – Development of Inclusive Education*. University of Lapland. <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=a91a37cf-e63e-45f7-afe7-eebefd34a4d9>
- Ketovuori, H. & Pihlaja, P. (2016). Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa T. Kalalahti, H. Silvennoinen & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (s. 164–187). Koulutussosiologian vuosikirja 1. SKTS Nro 73.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education*, 53(3), 283–302. <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9044-1>
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 112–132. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Kuntaliitto (2022). *Opiskeluhuollon järjestäminen 2023*. <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2022/2210-opiskeluhuollon-jarjestaminen-2023>
- Laakso, P., Pihlaja, P., Silvennoinen, H. & Laakkonen, E. (2022). Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. *Focus Localis*, 50(1), 24–43. <https://journal.fi/focuslocalis/article/view/115343>
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2023). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota – Kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta. *Kasvatus & Aika*, 17(3), 26–49. <https://doi.org/10.33350/ka.121631>
- L 467/1967. Laki koulujärjestelmän perusteista. (1968). <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/467-1968.pdf>
- L 642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta. 24.6.2010/642. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2010/20100642>
- L 628/1998 Perusopetuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- L 11.6.1999/731. Suomen perustuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990731>
- L 1325/2014 Yhdenvertaisuuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2014/20141325>
- L 540/2018. Varhaiskasvatuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2018/20180540>
- L 377/2022. Laki oppilas- ja opiskeluhoitolain muuttamisesta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2022/20220377>
- L 326/2022. Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2022/20220326>
- Launonen, L. (2007). Koulun arvotietoisuus. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.), *Eriäinen oppija -yhteiseen kouluun* (s. 133–140). PS-kustannus.
- Leiviskä, A. (2021). Demokratia, kasvatus ja inklusion haaste: Demokratiakasvatuksen teorian uudelleenarviointia rakenteellisen eriarvoisuuden näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 10–27. <https://doi.org/10.33350/ka.107684>

- Lobato, I., Kosunen, S. & Bernelius, V. (2024). Koulutuksellinen eriarvoisuus ja tarveperusteinen resursointi. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.), *Koulu ja eriarvoisuus* (s. 175–191). Gaudeamus.
- Naukkarinen, A. (2018). Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.), *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen* (s. 117–134). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 76.
- Nieminen, L. & Ojanen, T. (2019). Yhdenvertaisuuslain säännökset: Positiivinen erityiskohtelu 9 §. Teoksessa O. Anttila & T. Ojanen (toim.), *Yhdenvertaisuuslaki kommentein* (s. 189–198). Alma Talent.
- Nousiainen, K. (2012). Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.), *Tasa-arvo toisin nähtynä, Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (s. 31–56). Gaudeamus.
- Mahar, A. L., Cobigo, V. & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disability & Rehabilitation*, 35(12), 1026–1032. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.717584>
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. (2010). Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus*, 41(4), 351–362.
- Malinen O.-P. & Savolainen, H. (2012). The directions of Finnish teacher education in the era of the revised act on basic education. Teoksessa C. Forlin (toim.), *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective* (s. 52–60). Routledge.
- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M. & Bland, D. (2016). Inclusive Values: Exploring the Perspectives of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 19–38. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.2>
- Middleton, T. (2019). Thought piece – The inclusive teacher: values and (com)passion in a wicked world. *Practice*, 1(2), 169–172. <https://doi.org/10.1080/25783858.2019.1659634>
- Mitchell, D. (2008). *What Really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2009). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erytyspedagogiikan perusteet* (s. 75–99). 1.–2. painos. WsoyPro.
- Mäntylä, N., Poikola, M. & Pölönen, K. (2024) Lainsäädännöllinen tarkastelu inklusioon ja erityisopetukseen: lapsen oikeudet ja tuki. Teoksessa M. Jahnukainen & T. Harrikari (toim.). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 14. uudistettu painos. Vastapaino.
- Oikeusministeriö. (2023). Mitä yhdenvertaisuus on? <https://yhdenvertaisuus.fi/mita-on-yhdenvertaisuus>
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.), *Kaikille kelpo koulu* (s. 39–55). PS-kustannus.
- Opetushallitus [OPH]. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf)
- Opetushallitus [OPH]. (2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. <https://www.finlex.fi/data/normit/37238/oph500112010su.pdf>
- Opetushallitus [OPH]. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2012). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti.

- Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-098-8>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-254-8>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. 2023. Hallituksen esitys perusopetuslain muuttamisesta. OKM58:00/2023, <https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM058%3A00/2023>
- Opetusministeriö [OPM]. (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>
- Paju, B. (2021). *An Expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7112-2>
- Patton, M. Q. (2000). *Qualitative Evaluation and Research methods*. Sage.
- Pearson, S. (2016). *Rethinking Children and Inclusive Education. Opportunities and Complexities*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350002098>
- Pihlaja, P. (2012). ”Susta ei tuu koskaan mitään”: sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.), *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä* (s. 319–343). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 45–71). PS-kustannus.
- Pitkänen, H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juvonen, S. & Kosunen, S. (2021). Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 - Diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus*, 52(5), 497–509. <https://doi.org/10.33348/kvt.114933>
- Puohiniemi, M. (2002). *Arvot, asenteet ja ajankuva*. Limor.
- Puohiniemi, M. & Nyman, G. (2007). *Mies: arvot, roolit ja tunteet*. Limor kustannus.
- Purjo, T. (2014). *Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta*. Tampere University press.
- Pölönen, K. (2022). Oppimisen tuen säätely esi- ja perusopetuksessa – yhdenvertaisuutta mutta mitä, miten ja kenelle? *Oikeus*, 51(2), 225–254.
- Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Acta Universitatis Tamperensis 1686. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8654-8>
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. (2014). *Tuen portailla. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012*. Raportit ja selvitykset 2014:1 Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rinkinen-a.-och-lindberg-m.-tuen-portailla-rapport-om-trestegsstodet.-2014.pdf>
- Ryan, G. W. & Bernard, R. H. (2000). Data Management and Analysis Methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 769–802). 2. painos. Sage Publications.
- Rämä, I. & Lintuvuori, M. (2022). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1>
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37(4), 326–343.
- Saloviita, T. (2019). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>

- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content analysis in practice*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781529682571>
- Schwartz, S. H. (2012). *An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values*. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Seppälä, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (2015). Johtopäätökset. Teoksessa P. Seppälä, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden koulutusvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 511–529). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Silverman, D. (2000) Analyzing Talk and Text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 821–834). 2. painos. Sage Publications.
- Simola, H. (2002). Erinomaisuuden eetoksesta kohti riittävän hyvän koulun politiikkaa. Teoksessa T. Holopainen, E. Lukkarinen & P. Rautama (toim.), *Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan* (214–233). VSV ry.
- Sirkko, R., Kotilainen, N. & Takala, M. (2023). Erityisopettajan työ osa-aikaisessa erityisopetuksessa. *Kasvatus & Aika*, 17(3), 4–25. <https://doi.org/10.33350/ka.128889>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Oppimisen tuki [verkkójulkaisu]. ISSN=1799–1595. (2014). Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop\\_2014\\_2015-06-11\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tie_001_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto (SVT). Oppimisen tuki [verkkójulkaisu]. (2022). ISSN=2954–0658. Helsinki: Tilastokeskus. <https://stat.fi/julkaisu/cl8lmq0ndqquf0dutte806lj3>
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). Esipuhe. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 7–8). PS-kustannus.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2019). *Sosiaali- ja terveystieteiden yhdenvertaisuuden käsitteet*. Versio 2.0. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019121948919>
- THL (2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Hansaprint.
- Turja, L. (2007). Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen, & P. Vartiainen (toim.), *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun* (s. 67–196). PS-kustannus. Opetus 2000.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja* 2/2023. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Access and Quality*. 7.–10.6.1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Unesco (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

- Unesco (2020). *Global Education Monitoring Report Team, 2020: Inclusion and education: all means all*. 3rd edition. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Valtioneuvosto (2023). *Vahva ja välittävä Suomi: Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma* 20.6.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>
- Vanhanen, S., Vainikainen, M.-P. & Mäkihonko, M. (2022). Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. *NMI-bulletin*, 32(2). [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Vanhanen-NMI-Bulletin\\_2\\_2022.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Vanhanen-NMI-Bulletin_2_2022.pdf)
- Väyrynen, S. S. H. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? – inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusio haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 12–29). PS-kustannus.
- Watkins, A. & Donnelly, V. (2014). Core values as the basis for teacher education for inclusion. *Global Education Review*, 1(1), 76–92.
- Wihersaari, A., Rytivaara, A. & Eskola, J. (2022). ”Opettajana koen riittämättömyyttä”, Opettaja kolmiportaisen tuen toteuttajana. Teoksessa S. Härkönen, J. Lätti, A. Rytivaara & A. Wallin (toim.), *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta* (s. 27–51). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>
- Yhdenvertaisuusvaltuutettu (2024). <https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/yhdenvertaisuus>
- YK (1948). *Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*, 10.12.1948. [https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK\\_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf](https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf)
- YK (1989). *Yleissopimus lasten oikeuksista*. <https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/>
- YK (2006). *Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista* [https://www.ykliitto.fi/sites/www.ykliitto.fi/files/vammaisten\\_oikeudet\\_2016\\_net.pdf](https://www.ykliitto.fi/sites/www.ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf)

**KL Heli Ketovuori** on tohtorikoulutettava Kasvatustieteiden tiedekunnassa Helsingin yliopistossa ja työskentelee lukion erityisopettajana Turussa.

**KT Päivi Pihlaja** työskentelee Itä-Suomen yliopistossa Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastolla kasvatustieteen professorina.

**FT, dosentti Lotta Uusitalo** työskentelee Helsingin yliopistossa vanhempana yliopistonlehtorina