

# Ammatillisen koulutuksen opettajat ja inklusio

---

Minna Seppälä

KM, lehtori

Tampereen ammattikorkeakoulu, TAMK

minna.seppala@tuni.fi

Elina Kuusisto

TT, KM, yliopistonlehtori, dosentti

Tampereen yliopisto

elina.kuusisto@tuni.fi

Minna Mäkihonko

KT, yliopistonlehtori

Tampereen yliopisto

minna.makihonko@tuni.fi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Tiivistelmä

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten inklusio toteutuu ammatillisessa oppilaitoksessa opettajien näkökulmasta. Aineistonkeruussa ja analyysissä hyödynnettiin Boothin ja Ainscow'n (2002) Index for Inclusion -mallia ja siitä suomalaiseen kulttuuriin ja kouluun soveltuvaksi käännettyä mallia (Booth ja muut, 2005). Malli avaa inklusion osa-alueita laajentaen inklusiokäsitystä koskemaan koulu-kulttuuria, osallistuvan opetuksen periaatteita sekä inklusiivisia käytäntöjä. Tutkimukseen osallistui 15 ammatillisen koulutuksen opettajaa, jotka olivat iältään 32–64-vuotiaita. Haastatteluaineisto analysoitiin deduktiivisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimus osoitti, että inklusion toteutumisessa oli sekä vahvuuksia että haasteita kaikilla inklusiomallin osa-alueilla. Ammatillisen koulutuksen kehittäminen inklusiivisemmaksi vaatii tuekseen arvokeskustelua ja yhteistä ymmärrystä inklusiota tukevasta toimintakulttuurista, periaatteista ja käytännöistä. Tutkimustulokset ovat hyödynnettävissä ammatillisen koulutuksen inklusion ja ammatillisten opettajankoulutusten kehittämisessä.

**Avainsanat:** toisen asteen ammatillinen koulutus, inklusio, ammatillisen koulutuksen opettajat

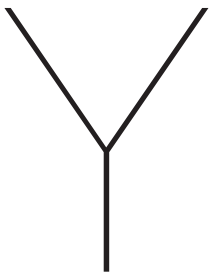
## Abstract

The aim of the study was to find out how inclusion is implemented in vocational education from the teachers' point of view. Booth and Ainscow's (2002) Index for Inclusion model was used in the data collection and analysis of the study, and the model was translated into Finnish culture and schools (Booth et al., 2005). The model opens areas of inclusion by extending the concept of inclusion to school culture, principles of inclusive policies and inclusive practices. Fifteen VET teachers aged 32-64 participated in the study. The interview material was analyzed by means of deductive content analysis. The study showed that there were strengths and challenges in the implementation of inclusion in all the dimensions of inclusion model. The development of more inclusive VET needs to be supported by a discussion of values and a common understanding of the culture, principles and practices that support inclusion. The results of this research can be used to develop inclusive VET and VET teacher education.

**Keywords:** vocational education and training, inclusion, teachers in vocational education and training



## Johdanto



hteiskunnallisessa keskustelussa inklusio on kapea-alaisesti rajattu koskemaan koulutuksen resursseja ja tukea oppimiseensa tarvitsevia opiskelijoita. Tässä tilanteessa on mahdol-

lista, että inklusiokeskustelu opettajan työssä kohdentuu vain erityisopetukseen (Qvortrup & Qvortrup, 2018) antaen osalle opettajista mahdollisuuden etäännyttää inklusiivisista arvoista ja toimintakulttuurista (ks. Schwab ja muut, 2018).

Tämän tutkimuksen kontekstina on toisen asteen ammatillinen koulutus, jonka tavoitteena on kohottaa ja ylläpitää nuorten ja aikuisten ammatillista osaamista sekä edistää työllisyyttä. Ammatillisen koulutuksen tulee myös antaa valmiuksia yrittäjyyteen ja työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon sekä tukea elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531). Ammatillinen koulutus tavoittelee inklusioperiaatteen mukaisesti yhdenvertaista, kaikille sopivaa ja osallistavaa oppilaitosyhteisöä. Laajemmin tarkasteltuna koulutus voidaan nähdä perustana oikeudenmukaiselle yhteiskunnalle sekä ihmisten yhdenvertaiselle osallisuudelle yhteiskunnassa. Koulutus ja vähintään toisen asteen tutkinnon suorittaminen ovat nuorille merkittävä syrjäytymiseltä suojaava tekijä (Paananen ja muut, 2019).

Inklusiokeskustelua käydään sen puolesta ja vastaan. Inklusiota edelleen kyseenalaistetaan ja se ymmärretään monella eri tavalla (Takala ja muut, 2020), eikä tutkimuskenttäkään määrittele sitä yksiselitteisesti (Alajoki, 2021; Ebuanyi ja muut, 2020). Sitä ei voida tarkastella

kontekstista irrallisena. Inklusion määrittely vaihtelee maasta toiseen, oppilaitoksesta ja tutkijasta toiseen (Artiteles ja muut, 2011). Inklusion määrittely on myös ammatillisen koulutuksen opettajille haastavaa, sillä inklusiota ei ole avattu Suomessa virallisissa asiakirjoissa, eikä inklusiosta keskustella ammatillisissa oppilaitoksissa (Raudasoja, 2022). Tutkimuksen lisääminen on välttämätöntä esimerkiksi opettajien ammattitaidon rakentamisen kannalta (Kettunen, 2021), mihin haasteeseen tämä tutkimus tarttuu.

## Inklusio on koko koulun yhteinen, päättämätön prosessi

Inklusio on käsitteenä monitulkintainen. Myös empiirisessä tutkimuksessa käsitteen epäselvyyttä on kritisoitu (Florian, 2019; Göransson & Nilholm, 2014). Huomion arvoista on myös se, että inklusiota ei voida määritellä irrallaan kulttuurista, kontekstista, ajasta eikä paikasta (Booth 2000; Dovigo, 2017). Inklusiivisuuden käsite on filosofinen, poliittinen ja normatiivinen sisältäen pohdintaa esimerkiksi tasa-arvoon, ihmisyyteen ja osallisuuteen liittyvistä näkökulmista (Ryökkynen & Raudasoja, 2022).

Ainscow'n ja muiden (2006) sekä Boothin (2017) mukaan inklusio koulussa tai oppilaitoksissa voidaan määritellä *kapea-alaisesti* oppilaiden tuen tarpeista huolehtimisena. *Laajasti* määriteltynä se nähdään ekskluusion vastakohtana, jossa on kyseessä jokaisen osallistumisen mahdollistaminen ja hyvinvoinnin tukeminen. Käytännössä se on oppimisen esteiden vähentämistä ja osallisuuden vahvistamista, jossa korostuu koulujen ja opettajien kyky vastata moninaisuuteen ja oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun kiinnittäen huomiota myös yhteiskunnan heikoimassa asemassa oleviin (ks. Florian, 2019;

UNESCO 2020). Laajan inkluusiokäsit-  
tyksen mukaan koulutus on perusoikeus,  
joka rakentaa ja ylläpitää demokraattista  
ja oikeudenmukaista yhteiskuntaa. Inklu-  
siivinen yhteisö ottaa mukaan kaikki ih-  
miset, erityisesti sellaiset ihmisryhmät, joi-  
ta uhkaa yhteiskunnan ulkopuolelle jää-  
minen (Ainscow & Miles, 2008). Opetta-  
jilla tulisikin olla osaamista kaikkien op-  
pijoiden tukemiseen, yhteistyötaitoja sekä  
halua kehittyä ammatillisesti (Euroopan  
erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012).

Salamancan sopimus (UNESCO, 1994) oli maailmalaajuisesti tärkeä askel  
kohti inkluusiivisen koulutuksen edistämistä.  
Myös Suomi on sopimuksen mukai-  
sesti sitoutunut kehittämään koulun toi-  
mintakulttuuria kohti laadukasta ja ink-  
lusiivista, kaikille oppilaille sopivaa kou-  
lutusta (Hakala & Leivo, 2015; Kiuppi,  
2014; UNESCO 1994). Inkluusioperiaat-  
teen asettumista kouluihin on kuitenkin  
vaikeuttanut sen eri paradigmat (Dovigo,  
2017). Keskittyminen ainoastaan fyysis-  
ten esteiden poistamiseen ja erityistarpei-  
ta omaavien oppilaiden sijoittamiseen eli  
integroimiseen yleisopetukseen voidaan  
pitää liian kapea-alaisena (Slee, 2011).  
Laajempi paradigma korostaa koulutus-  
järjestelmän rakenteellisia ja kulttuurisia  
esteitä, jotka voivat estää kaikkien oppi-  
laiden osallisuuden ja oppimisen kiinnit-  
tämisen huomiota syrjäytymisen ja eriarvoi-  
suuden syihin ja pyrkii muuttamaan niitä  
rakenteellisella tasolla (Booth & Ainscow,  
2002; Kiuppi, 2014). Optimaalisen ink-  
luusiopolitiikan saavuttamiseksi tarvitaan  
kin usein näiden kahden paradigman yh-  
distämistä, jotta voidaan huomioida sekä  
yksilölliset tarpeet, että rakenteelliset es-  
teet (Göransson & Nilholm, 2014; Kiup-  
pi, 2014).

Oppivelvollisuuslain (2020/1214) mu-  
kaan koko ikäluokalle tulee tarjota yhden-

## *Vuorovaikutus ja opetushenkilöstön yhteis- työ ovat keskeisessä asemassa inklusiivisen koulun kehittämisessä.*

vertainen mahdollisuus kehittää itseään  
kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti. Am-  
matillinen koulutus tulisi järjestää kaikkia  
opiskelijoita osallistavasti niin, että opis-  
kelijat ovat tasavertaisia ja heidän yksilöl-  
liset tarpeensa huomioidaan opintopol-  
kujen suunnittelussa laajan inkluusiokä-  
sityksen mukaisesti (Kiuppi, 2014; Laki  
ammatillisesta koulutuksesta 2017/531;  
Raudasoja & Ryökkynen, 2022). Myös  
perusopetuksen opetussuunnitelman pe-  
rusteet edellyttävät inkluusioperiaatteen  
noudattamista ja myös mahdollistavat sen  
(Vanhanen ja muut, 2022). Inklusiivisen  
koulun kehittäminen on ensisijaisesti ol-  
lut haaste opettajien pedagogiselle ja asen-  
teelliselle osaamiselle (UNESCO, 2009).  
Muutos ja uudenlaisten työtapojen käyttö  
tarvitsee onnistuakseen oppilaitoksen joh-  
don tuen (Takala ja muut, 2020).

Inklusio näyttää etenevän prosessina  
(ks. myös Ainscow ja muut, 2006), joka  
onnistuakseen tarvitsee inklusiivisen kou-  
lutyön hyvää suunnittelua, riittävää re-  
surssointia, inklusiiviseen kasvatukseen  
valmistavaa opettajankoulutusta ja opet-  
tajien ammatillista uudistumista (Alajoki  
& Mäkinen, 2023). Vuorovaikutus ja ope-  
tushenkilöstön yhteistyö ovatkin keskei-  
sessä asemassa inklusiivisen koulun kehit-  
tämisessä (Paju ja muut, 2022). Myös am-  
matillisessa koulutuksessa inklusiopro-

sessi on ollut monipolvinen: hallintotallalla inklusio liitetään ideologiaan, kun taas opettajat puhuvat erityisopetuksen käytännöistä osoittaen ihanteiden ja käytännön välistä kuilua (Ryökkyne & Raudasoj, 2022). Samoin Raudasojan (2022) opinnäytteessä ammatillisen koulutuksen opettajat käsittivät inklusion virallisissa asiakirjoissa esitettävien ideaalien sekä lakien ja tutkinnon rakenteiden toteuttamisen kautta, mutta he eivät osanneet sanoittaa oppilaitoksen käytänteitä osaksi inklusiota.

Tässä tutkimuksessa inklusio määrittyy *laajan inklusiokäsityksen* mukaisesti. Laajan inklusiokäsityksen päämääränä on luoda tasa-arvoinen, yhdenvertainen ja kaikille yhteinen kouluyhteisö riippumatta oppilaiden tai opiskelijoiden erilaisuudesta. Erilaisuus voi johtua esimerkiksi vammaisuudesta, iästä, sukupuolesta, uskonnosta, varallisuudesta, kulttuurista, ihonväristä, kielestä, seksuaalisesta suuntautumisesta tai lahjakkuusprofiilista (Booth, 2017; Dovigo, 2017; Takala ja muut, 2020; Tirri & Laine, 2017). Tässä tutkimuksessa laaja inklusiokäsitys edustaa myös näkemystä monimuotoisesta yhteisöstä, jossa ei poissuljeta oppilaita tai opiskelijoita, jotka tarvitsevat oppimiseensa eniten apua ja tukea (Florian, 2019; Kiuppi, 2014). Inklusio perustuu Ainscow'n ja muiden (2006) näemykseen, jossa inklusiivisia arvoja ja periaatteita painotetaan enemmän kuin kohderyhmiä.

## **Kaikille sopiva ammatillinen koulutus**

**A**mmatillisen koulutuksen tavoitteet sisältävät laajan inklusiokäsityksen mukaisia tavoitteita kaikille sopivasta ja osallistavasta koulutuksesta, jossa painopiste on erilaisten tuki-

toimien järjestämisen rinnalla yhdenvertaisuudessa ja inklusion edistämässä (ks. Ainscow, 2020; Florian, 2019; Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531; UNESCO, 2020). Opiskelijaryhmiin voi kuulua samanaikaisesti hyvin erilaisia oppijoita erilaisista elämäntilanteista, kuten juuri peruskoulunsa päättänyt nuori tai esimerkiksi toista tutkintoaan suorittava aikuinen.

Elinikäisen oppimisen lisäksi ammatillisessa koulutuksessa korostuu osaaminen oppimisen tavoitteena. Osaamisperustaisen ajattelun myötä osaamista voi hankkia ajasta ja paikasta riippumatta, eli myös aikaisemmin hankittu osaaminen on mahdollista tunnistaa ja tunnustaa osaksi suoritettavaa tutkintoa (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531; Opetushallitus [OPH], 2023). Osaamisperusteisella ammatillisella koulutuksella tavoitellaan opiskelijan mahdollisuutta hankkia tarvittavaa osaamista opiskelijan yksilöllisen tarpeen mukaisesti. Käytännössä kuitenkin suositellaan peruskoulunsa päättäneille ja ilman tutkintoa oleville opiskelijoille ammatillisen perustutkinnon suorittamista kokonaisuudessaan. Tätä suositusta tukee myös uudistunut laki oppivelvollisuudesta, jonka tavoitteena on turvata kaikille elämässä ja yhteiskunnassa tarpeellinen perusosaaminen ja sivistys sekä edistää yhdenvertaisia mahdollisuuksia kehittää itseään kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti. Lisäksi tavoitteena on nostaa koulutus- ja osaamistasoa sekä edistää lasten ja nuorten hyvinvointia (Oppivelvollisuuslaki 2020/1214). Oppivelvollisuuslaissa mainittu yhdenvertaisuuden näkökulma on myös inklusiivista arvopohjaa tukeva tekijä, joka on nähtävissä kansainvälisissä, myös Suomessa ratifioituissa sopimusasiakirjoissa, kuten Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa (1948), Lapsen oikeuksien

## *Osallisuuden*

### *vahvistaminen on yksi osa inklusiivista koulua.*

yleissopimuksessa (1989), Yleissopimuksessa vammaisten henkilöiden oikeuksista (2006) ja Unescon Salamancan sopimuksessa (UNESCO, 1994).

Kun osaamisen hankkimiseen ei ammatillisessa koulutuksessa enää määritellä tiettyä aikaa, eikä sen hankkimistavalla ole väliä, edellyttää se opettajien pedagogisen ajattelutavan muutosta (Kukkonen & Raudasoja, 2018). Siirtyminen pois perinteisestä, ikäjaottelevasta ja ryhmämuotoisesti toteutettavasta lähiopetuksesta on suuri ja haastaa opettajia työssään, kuten opintojen henkilökohtaistamisessa ja oppijan osallisuuden lisäämisessä (Mahlamäki-Kultanen & Muttonen, 2018).

Osallisuuden vahvistaminen on yksi osa inklusiivista koulua, mutta sen toteuttaminen edellyttää opettajilta osaamista (Haug, 2017). Opettajat kokevat pedagogiset taitonsa inklusion edistämisessä heikoiksi (Kettunen, 2021). Inklusiivisen pedagogiikan lähtökohtaisena elementtinä voidaan pitää koulu yhteisön yhteistointia (Lakkala & Kyrö-Ämmälä 2021), sillä koulu ei kehity inklusiiviseksi pelkästään yksittäisten opettajien ponnisteluiden tuloksena (Hakala & Leivo, 2015).

Tässä tutkimuksessa inklusion toteuttamista ammatillisessa koulutuksessa jäsenetään inklusiivisten ulottuvuuksien hahmottamiseen ja inklusion tarkasteluun kehitetyn Boothin ja Ainscow'n (2002) Index for Inclusion -mallin ja siitä suoma-

laiseen kulttuuriin ja kouluun soveltuvaksi käännetyin mallin (Booth ja muut, 2005) kautta. Inklusiivisen koulutuksen haasteita ja mahdollisuuksia on kritisoinut esimerkiksi Slee (2001, 2006). Hänen mukaansa Index for Inclusion malli yleistää liikaa, se ei huomioi yhteiskunnallista epätasaa-arvoa ja valtarakenteita eikä se soveltu erilaisiin kulttuurisiin ja kontekstuaalisiin ympäristöihin. Tästä huolimatta Index for Inclusion -malli on yksi laajimmin käytetyistä inklusiivisen koulun kehittämisen välineistä (mm. Alborn & Gaad, 2014; Fernández-Archilla ja muut, 2020). Index for Inclusion -mallia on kehitetty moniammatillisesti Englannissa jo kahdenkymmenen vuoden ajan, sillä ensimmäinen painos julkaistiin vuonna 2000. Myöhemmin on julkaistu uusia painoksia vuosina 2002, 2011 ja 2016. Mallia on käytetty perusopetuksen ympäristössä yli 50 maassa (Booth, 2017; Higham & Booth, 2018; Nes, 2009). Mallin mukaisen kehittämistyön alkaessa kouluun tulisi perustaa koordinoitiryhmä ja valita kriittiset kehittämiskumppanit, jotka tukevat ja ohjaavat työtä (Booth ja muut, 2005). Tutkimuksemme ei liittynyt oppilaitoksessa tapahtuvaa kehittämistyötä, joten tässä yhteydessä emme valinneet koordinoitiryhmää emmekä kriittistä kehittämiskumppania. Suomalaista ammatillista koulutusta koskevilla tutkimuksilla Boothin ja Ainscow'n mallia on tietojemme mukaan aikaisemmin käytetty ainoastaan yhdessä opinnäytetyössä (kts. Kettunen, 2021).

Malli sisältää kolme inklusiivisen koulun kehittämisen ulottuvuutta. 1) *Inklusiivinen koulukulttuuri*, joka sisältää yhteisöllisyyden rakentamiseen ja inklusiivisten arvojen vahvistamiseen liittyviä tekijöitä. Tässä ulottuvuudessa korostuu toisen hyväksyminen ja arvostaminen, keskinäinen yhteistyö sekä tasa-arvoinen osallistumi-

nen. 2) *Osallistavan opetuksen periaatteet* sisältää kaikille yhteisen koulun ajatuksen ja moninaisuuden tukemiseen liittyvät tekijät. Tämän ulottuvuuden tärkeinä osa-alueina ovat opetuksen toteuttaminen, osallistumisen esteiden vähentäminen ja moniammatillinen yhteistyö. 3) *Inklusiiviset käytännöt* sisältää opetuksen järjestämiseen sekä resurssien uudelleenarviointiin ja -organisointiin liittyviä tekijöitä. Tämä ulottuvuus korostaa koulun arjen ja opetuksen kehittämistä niin, että se vastaa kaikkien oppilaiden tarpeita (Booth ja muut, 2005).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten inklusio toteutuu ammatillisessa oppilaitoksessa opettajien näkökulmasta hyödyntäen Boothin ja muiden (2005) suomalaisen kulttuuriin ja kouluun muokattua mallia. Tutkimustehtävä tarkennetaan seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

- a) Miten ammatillisessa koulutuksessa rakennetaan inklusiivista koulukulttuuria?
- b) Mitkä ovat osallistavan opetuksen periaatteet ammatillisessa koulutuksessa?
- c) Millaisia ovat inklusiiviset käytännöt ammatillisessa koulutuksessa?

## **Tutkimuksen toteutus, aineisto ja analyysimenetelmät**

Tutkimuksen kontekstina oli suomalainen ammatillinen koulutus ja kohderyhmänä erään ammatillisen oppilaitoksen opettajia ( $N = 15$ ). Mukana oli sekä naisia ( $n = 13$ ) että miehiä ( $n = 2$ ), joiden ikäjakauma oli 32–64 vuotta. Opettajista 11 oli suorittanut opettajan pedagogiset opinnot, kolme oli parhaillaan kyseisissä opinnoissa ja yksi

oli myöhemmin hakeutumassa opettajan pedagogisiin opintoihin. Suurin osa opettajista ( $n = 11$ ) työskenteli ammatillisen perustutkintokoulutuksen ammatillisten tutkinnon osien opettajina työsalissa sekä teoriaopetuksessa luokassa. Kolme haastateltua opettajaa toimi S2-opettajina ja yksi haastateltavista toimi koulusalan erityisopettajana. Tutkimuksen toteuttamiseen haettiin lupa koulutuksen järjestäjältä. Tutkimusluvassa sitouduttiin raportoidaan tulokset niin, ettei kohdehenkilöitä, koulutusala tai heidän työpaikkaansa ole mahdollista identifoida.

Puolistrukturoidut haastattelut toteutettiin lukuvuoden 2021–22 aikana. Yksilöhaastattelut olivat kestoltaan 43–95 minuuttia. Haastatteluiden teemat pohjautuivat Boothin ja muiden (2005) *Index for Inclusion* -malliin. Haastatteluaineistoa kertyi äänitteinä 998 minuuttia ja litteroituna aineistona 159 sivua (Calibri 11, riviväli 1.5). Puolistrukturoidun haastattelun käyttäminen mahdollisti tarkentavien kysymysten esittämisen sekä tarvittaessa apukysymysten hyödyntämisen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastattelut eivät edenneet samalla tavalla, koska keskustelut polveilivat teemasta toiseen. Kaikkien haastateltavien kanssa kuitenkin käytiin läpi sama haastattelurunko (liite 1). Haastatteluissa opettajat kertoivat omista kokemuksistaan inklusion toteutumisesta työyhteisössä. He toivat esille sekä vahvuuksia että haasteita, mutta vähemmän toivomuksiaan inklusion toteutumisen suhteen. Haastatteluissa ei käytetty inklusio-sanaa, koska käsite sellaisenaan on yhteiskunnallisessa keskustelussa negatiivisesti väritetty ja epäselvä. Haastattelurunko muotoiltiin operationaalistamalla inklusiokäsite niin, että se voitiin soveltaa käytäntöön. Tämä sisälsi inklusion keskeisten käsitteiden, kuten yhdenvertaisuuden, osallisuuden ja moni-

muotoisuuden käyttämistä ja niiden yhteyden selvittämisen kouluyhteisön toimintaan ja käytäntöihin.

Tutkimuksen analyysistrategiana käytettiin *deduktiivista* sisällönanalyysiä (Elo & Kyngäs, 2008; Schreier, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston huolellisen lähилuvun avulla haastatteluista tunnistettiin analyysiyksilöt eli ne lauseet ja ilmaukset, jotka sisälsivät sisällöllisesti konkreettisia ilmauksia (Elo & Kyngäs, 2008) inklusion toteutumisesta ammatillisessa koulutuksessa. Analyysiyksiköksi valikoitui 880 lausetta tai ilmaisua. Liitteessä 2 annetaan esimerkkejä analyysiyksiköistä ja niiden sijoittamisesta kategorioiden hierarkiaan. Analyysirunkona käytettiin Boothin ja muiden mallia (2005), joka sisältää kolme pääkategoriaa: 1) inklusiivinen koulukulttuuri, 2) osallistavan opetuksen periaatteet tai 3) inklusiiviset käytännöt. Lähiluvun edetessä jokainen analyysiyksikkö sijoitettiin sille sisällöllisesti sopivaan pääkategoriaan. Seuraavassa vaiheessa jokainen analyysiyksikkö sijoitettiin pääkategorian alla olevaan sopivaan kategoriaan. Analyysi eteni alakategorioiden muodostamiseen, joka tehtiin *induktiivisesti* tunnistamalla analyysiyksiköistä samanlaisuuksia ja yhdistäviä tekijöitä. Tämän jälkeen alakategoriat nimettiin niitä parhaiten kuvaavilla nimillä. Alakategorioita muodostui yhteensä 21. Laadullisen analyysin tueksi aineisto kvantifioitiin hyödyntämällä Atlas.ti 23 ohjelmaa, joka automaattisesti laskee analyysiyksiköiden määrällisen esiintyvyyden aineistossa. Kategorioiden määrällinen esiintyminen auttoi tunnistamaan mitkä aiheet tai teemat painottuivat, esimerkiksi, jos tietty teema esiintyy usein, sillä osoitetaan sen tärkeys tai yleisyys aineistossa (Miles, 2019). Määrällinen esiintyvyys ilmoitetaan tutkimuksen tuloksissa frekvensseinä ( $f$ ). Atlas.ti 23 ohjelmaa käytettiin myös apuvälineenä ai-

neiston hallinnassa, systemaattisessa koodaamisessa sekä aineiston arkistoinnissa. Tämän lisäksi ohjelma mahdollisti muistiinpanojen tekemisen kategorioihin, mikä säilytti koodaamisen loogisuuden varmistaen analyysin luotettavuutta. Analyysin luotettavuutta vahvistettiin myös tutkijatriangulaatiolla (Wilson, 2014) niin, että ensimmäinen kirjoittaja vastasi analyyseista ja tutkijaryhmä keskusteli kategorioista sekä koodauksen periaatteista. Tutkijaryhmä kokoontui lukuisia kertoja keskustelemaan koodauksen loogisuudesta ja uusien alakategorioiden nimeämisestä, jotta ne olisivat mahdollisimman hyvin aineistoa kuvaavia ja kiteyttäviä. Ryhmän näkemykset olivat pääasiassa saman suuntaisia ja vaikeimmissa tapauksissa keskustelua jatkettiin, kunnes yksimielisyys löydettiin.

Seuraavassa luvussa esitellään tutkimuksen tulokset, jotka on koottu taulukkoon 1. (sivulla 56) kategorioittain. Taulukossa analyysiyksiköiden esiintyvyydet ilmoitetaan frekvenssien lisäksi prosentteina, mutta tulosluvussa vain frekvensseinä. Tuloksissa alakategoriat käydään läpi inklusion toteutumiseen liittyvien vahvuuksien ja/tai samaan kategoriaan liittyvien haasteiden näkökulmista käyttäen esimerkkeinä aineistolainauksia.

## Tulokset

Miten ammatillisessa koulutuksessa rakennetaan inklusiivista koulukulttuuria?

Inklusiivisen koulukulttuurin rakentamiseen liittyen opettajat puhuivat lähes yhtä paljon sekä inklusiivisten arvojen vahvistamisesta ( $f = 238$ ) että yhteisöllisyyden rakentamisesta ( $f = 229$ ).

**Taulukko 1.**

Ammatillisen koulutuksen opettajien haastatteluista tunnistetut  
inklusion toteutumiseen liittyvät kategoriat.

|                                                             | <i>f</i> = 880 | %         |
|-------------------------------------------------------------|----------------|-----------|
| <b>Inklusiivinen koulukulttuuri</b>                         | <b>467</b>     | <b>53</b> |
| Inklusiivisten arvojen vahvistaminen                        | 238            | 51        |
| <i>Yhdenvertainen ja tasa-arvoinen toiminta</i>             | 103            | 43        |
| <i>Palautteen antaminen ja kannustaminen</i>                | 52             | 22        |
| <i>Hyväksytyksi tulemisen kokemus</i>                       | 48             | 20        |
| <i>Opiskelijoiden kunnioittava käytös</i>                   | 35             | 15        |
| Yhteisöllisyyden rakentaminen                               | 229            | 49        |
| <i>Yhteinen keskustelu ja suunnittelu</i>                   | 90             | 39        |
| <i>Kahtiajakautumisen harmonisointi</i>                     | 47             | 21        |
| <i>Yhteenkuuluvuuden tunne</i>                              | 40             | 17        |
| <i>Opiskelijoiden yhteistyö ja vertaistuki</i>              | 26             | 11        |
| <i>Vuorovaikutussuhteiden toimivuus</i>                     | 26             | 11        |
| <b>Osallistavan opetuksen periaatteet</b>                   | <b>243</b>     | <b>28</b> |
| Kaikille yhteinen koulu                                     | 129            | 53        |
| <i>Saavutettavuuden takaaminen</i>                          | 68             | 53        |
| <i>Jatkuvan haun aiheuttamiin haasteisiin vastaaminen</i>   | 34             | 26        |
| <i>Oppimisen tuki</i>                                       | 27             | 21        |
| Moninaisuuden tukeminen                                     | 114            | 47        |
| <i>Opettajien kyvyt ja valmiudet vastata moninaisuuteen</i> | 54             | 47        |
| <i>Opiskelijoiden sitoutuminen opiskeluun ja tukeen</i>     | 33             | 29        |
| <i>Moniammatillinen yhteistyö</i>                           | 27             | 24        |
| <b>Inklusiiviset käytännöt</b>                              | <b>170</b>     | <b>19</b> |
| Opetuksen järjestäminen                                     | 139            | 82        |
| <i>Opetusryhmien muodostaminen ja yksilölliset polut</i>    | 63             | 45        |
| <i>Yhteisopettajuus</i>                                     | 41             | 29        |
| <i>Pedagogiset käytännöt</i>                                | 35             | 25        |
| Resurssien uudelleenarviointi ja -organisointi              | 31             | 18        |
| <i>Opettajien työajan käyttö</i>                            | 19             | 61        |
| <i>Asiantuntijuuden jakaminen ja hyödyntäminen</i>          | 6              | 19        |
| <i>Opettajien työnkuvan muutos</i>                          | 6              | 19        |

**Inklusiivisia arvoja vahvistettiin** ( $f = 238$ ) opettajien mukaan *yhdenvertaisella ja tasa-arvoisella toiminnalla* ( $f = 103$ ). Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon tulisi opettajien mielestä näkyä sekä opiskelijoiden kohtelussa sekä kaikissa ohjaus- ja vuorovaikutussuhteissa. Yhdenvertaista ja tasa-arvoista toimintaa kuitenkin haastaa se, kun opettajan työaika ei jakaudu kaikille opiskelijoille yhdenvertaisesti. Opettajat kokivat tässä asiassa ristiriitaa erityisesti käytännön töiden ohjauksessa. Opettajat tunnistavat, että jokainen opiskelija on yksilöllinen ja tarvitsee erilaista tukea. Opettajat pyrkivät vastaamaan näihin tarpeisiin, mutta iso opiskelijamäärä rajoitti heidän mahdollisuuksiaan toimia niin. Eräs opettaja kuvaili asiaa seuraavalla tavalla:

*”...kaikille tarjotaan se laadukas opetus, riippumatta siitä mikä tausta ja osaaminen opiskelijalla on. Jos itse vaikka haluaisin olla yhdenvertainen kaikkia kohtaan, niin se ei välttämättä toteudu, kun yksi ihminen ei riitä.”* (OPE\_03)

Vaikka opettajat tunnistivat yhdenvertaisuuden periaatteita, he puhuivat paljon sen toteutumisen haasteista opettajakollegoiden käytöksessä. Jotkut kollegat tahattomasti leimasivat puheellaan opiskelijoita esimerkiksi hitaammin oppiviksi, käytösongelmaisiksi, tai erottelivat heitä suomenkielisiin ja vieraskielisiin. Jos opiskelijan suomenkielentaito ei ollut vahva tai edes kohtalaisen hyvä, kollega saattoi kutsua häntä *”kielitaidottomaksi”* (OPE\_03). Toisaalta osa opettajista toi esille, että aina pitäisi nähdä kielitaidottomuuden taakse, eikä koskaan saisi sanoa, että joku henkilö olisi kielitaidoton.

Toiseksi merkittävin inklusiivisia arvoja vahvistava yksittäinen tekijä on *palautteen antaminen ja kannustaminen* ( $f = 52$ ).

Opettajat toivat esille, että heidän tulisi antaa riittävästi palautetta sekä tasavertaisesti ja aidosti kannustaa kaikkia opiskelijoita mahdollisimman hyviin suorituksiin. Kannustaminen nähtiin myös opiskelijoiden oppimista tukevana tekijänä, jota eräs opettaja kuvaili näin:

*”Opettajan pitää niin kun enemmän nähdä se oma rooli, että hän on tsemppaaja ja tuki, eikä mikään kateederilta ohjaava hieno ammattilainen, mutta tietysti hän on myös osaaja, mutta hänen pitäisi enemmän nähdä se opiskelija sellaisena henkilönä, että missä asiassa minä voin häntä vahvistaa, että hän pärjää....miten sinä olet päässyt tuossa asiaa noin eteenpäin ja tuosta voit nyt vähän parantaa.”* (OPE\_11)

*Hyväksytyksi tulemisen kokemus* ( $f = 48$ ) tunnistettiin opettajien puheessa merkittävänä inklusiivisia arvoja vahvistavana tekijänä. Opettajat korostivat avointa sekä ennakkoluulotonta suhtautumista ja kunnioittavaa puhetapaa. Myös hyvän näkeminen toisessa henkilössä tuli opettajien puheissa esille, kuten eräs opettaja mainitsi *”meidän tulisi nähdä kaikissa ihmisissä hyvää”* (OPE\_11).

Osa opettajista kertoi kollegoiden suhtautumisesta erityisesti vieraskielisiä opiskelijoita kohtaan. Eräs opettaja mainitsi kollegan sanoneen, että *”eihän niille pitäisi edes opettaa tuota asiaa, koska se on niin hankalaa heidän kielitaitonsa takia”* (OPE\_09). Toisaalta osa opettajista mainitsi, että kaikki opiskelijat ovat yhtä tärkeitä, eikä ilman opiskelijoita tarvita opettajia. Opettajien mukaan kaikkien opiskelijoiden tulisi olla heidän työnsä keskiössä.

Opettajien haastatteluista tunnistettiin *opiskelijoiden kunnioittava käytös* ( $f = 35$ ) inklusiivisia arvoja vahvistavana, mutta

he kuvasivat myös tilanteita, joissa tämä ei toteutunut. Erityisesti tämä ilmeni oppivelvollisuusikäisten opiskelijoiden kohdalla. Huolimatta turvallisesta ja hyväksyvästä toimintakulttuurista osa opiskelijoista kohteli opettajia epäkunnioittavasti. Opiskelijat saattoivat puuttua opettajan puhetapaan sekä opetus- ja ohjaustyyliin. Opiskelijoiden epäkunnioittava käyttäytyminen saattoi kohdistua myös toisen opiskelijan persoonaan. Tämän seurauksena useat opettajat kokivat riittämättömyyttä ja toivat esille jatkuvaa turhautumistaan opetus- ja ohjaustyöhönsä.

Inklusiivista koulukulttuuria edistettiin myös *yhteisöllisyyden rakentamisella* ( $f = 229$ ). Opetushenkilöstön *yhteinen keskustelu ja suunnittelu* ( $f = 90$ ) olivat haastateltavien opettajien mielestä yhteisöllisyyden rakentamisen lähtökohdina. Mahdollisuuksia yhteiselle keskustelulle ja suunnittelulle oli, mutta opettajat kaipaivat niille enemmän aikaa ja systemaattisuutta. Keskustelu yhteisistä toimintavoista, arvoista, tulevaisuuden viisoista sekä pedagogiikasta tulivat opettajien toiveissa esille. Tutkimuksen mukaan keskeisimmät keskusteluaiheet olivat yksittäisten opiskelijoiden tilanteet ja arjen haasteet.

*”...mietittäisiin myös pedagogisesti, että mikä sopii kenellekin, ja miten minä voisin opiskelijaa huomioida. Sellaista ajattelumaailmaa.”* (OPE\_14)

Yhteisöllisyyden rakentamisen merkittävänä tekijänä nähtiin työyhteisön *kahtiajakautumisen harmonisointi* ( $f = 47$ ). Kahtiajakautumisen taustalla oli opetuksen järjestäminen sekä ”aamuvuorossa” että ”iltavuorossa”. Tämän järjestelyn syynä mainittiin opetustiloihin liittyvät kysymykset sekä historiallisena jäänteinä entisen ammatillisen aikuiskoulutuksen

ajallinen sijoittuminen ilta-aikaan. Käytännössä kahtiajakautuminen näkyi koulutuslatiimin sisälle muodostuneina kahdena eri opettajatiiminä, aamu- ja iltatiiminä. Useimpien opettajien mukaan näiden tiimien välillä oli eroja pedagogisissa ja arjen toimintatavoissa. Opettajat toivat myös esille, että tiimien välinen yhteistyö ei toiminut eikä yhdessä sovituista asioista aina pidetty kiinni.

Yhteisöllisyys rakentui lisäksi *yhteenkuuluvuuden tunteen* ( $f = 40$ ) kautta, joka useampien opettajien mielestä oli yksi yhteisöllisyyden rakentamisen lähtökohta. Puhuessaan yhteenkuuluvuudesta opettajat korostivat opettajien välisen yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen liittyviä tekijöitä, ja tämän lisäksi toivat esille opiskelijat osana yhteisöllisyyden rakentumista. Opettajat kokivat, että oppilaitoksen yhteiset tapahtumat, opettajien kahvihetket ja lounastauot vahvistivat yhteenkuuluvuuden tunnetta sen sijaan työyhteisön sisäiset jännitteet sekä ärsyntyminen kollegan toimintaan estivät yhteenkuuluvuuden tunteen syntymistä.

Yhteisöllisyyttä rakentavana tekijänä nähtiin myös *opiskelijoiden välinen yhteistyö ja vertaistuki* ( $f = 26$ ), joihin opettajat kannustivat kaikkia opiskelijoita; toisinaan yhteistyö sujui hyvin ja jatkui läpi koko opiskeluajan, mutta toisinaan se oli hankalaa. Yhteisöllisyyden rakentamisen näkökulmasta työskentely temperamenttiin samanlaisen työparin kanssa oli opettajien mielestä hyvä vaihtoehto, mutta he myös ohjasivat opiskelijoita työskentelemään monenlaisten opiskelijakollegoiden kanssa.

*Vuorovaikutussuhteiden toimivuudella* ( $f = 26$ ) oli merkitystä yhteisöllisyyden rakentamisessa. Turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri helpotti vuorovaikutustilanteen

syntymistä. Eräs opettaja kertoi rohkaisevansa hiljaisempia ja arempia opiskelijoita kontaktiin ja välittömästi kysymään, jos on jotakin kysyttävää. Opettajien mielestä heidän olisi hyvä pysähtyä ja keskittyä kuuntelemaan opiskelijaa sekä pyrkiä luomaan kohtaaminen ja vuorovaikutustilanne rauhalliseksi. Eräs opettaja mainitsi, että opiskelijoilta saadun palautteen perusteella osa opettajista vaikuttaa opetustilanteessa olevan kovin kiireisiä, joten opiskelijat eivät sen vuoksi uskalla lähestyä ja häiritä opettajaa.

Mitkä ovat osallistavan opetuksen periaatteet ammatillisessa koulutuksessa?

Opettajien puheesta tunnistettiin osallistavan opetuksen periaatteita. Kaikille yhteisen koulun kehittämiseen ( $f = 129$ ) ja moninaisuuden tukemiseen ( $f = 114$ ) liittyviä periaatteita tunnistettiin lähes yhtä paljon.

**Kaikille yhteisen koulun** kehittämisessä ( $f = 129$ ) suurimpana tekijänä oli *saavutettavuuden takaaminen* ( $f = 68$ ), joka tuli kaikkien opettajien puheissa esille. Saavutettavuuteen liittyviä asioita olivat opettajien mukaan opetus- ja oppimateriaalit sekä selkeä viestintä, mitkä eivät aina toteutuneet.

*"Kollega on välillä niin rönsyilevä, että opiskelija ei tiedä missä menee se punainen lanka...käytettäisi niitä useita aistikanavia, ja vaikka sitä kyllä perustellaan sillä, että työelämässä ne ohjeet tulee suullisesti, että pitää pystyä kuuntelemaan, että nyt tulee ohje...juuri sitä metakielellistämistä, kohdentamista, että saa kaikkien huomion, että nyt tulee se ohjeistus. Kielellä kielellistää ne asiat niin, että kertoo ensin, mitä tulee kertomaan ja sitten vielä kertoo, mitä juuri kerroin."* (OPE\_02)

Kaikille yhteisen koulun muodostumista edistettiin *jatkuvan haun aiheuttamiin haasteisiin vastaamalla* ( $f = 34$ ). Jatkuvan haun seurauksena opiskelijoiden opintojen aloitusajankohdat vaihtelivat, mikä opettajien mukaan aiheutti heille lisätyötä esimerkiksi opiskelijoiden perehdyttämisessä.

*"Jatkuvan haun haasteena on se, että olet toiselle ehtinyt opettaa sitä sun toista, onhan se aika haastavaa siinä kohta sitten lähteä opettamaan yhtä tai kahta siihen asti muut olet saanut ryhmänä menemään."* (OPE\_04)

Opettajat mainitsivat, että jatkuvan haaku edellyttää heiltä valmistautumista sekä ennakkosuunnittelua. Uusien opiskelijoiden saapumisesta on hyvä informoida muuta opetusryhmää, kuten eräs opettaja kertoi: *"On tosi tärkeää, että tiedotetaan muita opiskelijoita, ettei sitten siellä ihmetellä."* (OPE\_07). Opettajat kantoivat huolta, saako kesken lukuvuotta tulleet opiskelijat opintojensa aloitukseen riittävästi perehdytystä. Oppilaitoksessa oli käytössä nk. paluuntuki, joka sisälsi strukturoidun perehdytysohjelman opintonsa keskeyttäneille ja takaisin opintojen pariin palaaville opiskelijoille.

Kolmas alakategoria oli *oppimisen tuki* ( $f = 27$ ). Kaikille yhteisen koulun toteutumisen edellytyksenä pidettiin oikeanlaisen ja oikea-aikaisen tuen tarjoamista. Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että oppimisen tuen toteuttaminen on heidän tehtävänsä. Vain harvan opettajan mielestä nämä tehtävät ovat yksin erityisopettajan vastuulla. Opettajat mainitsivat erityisopettajalla olevan tärkeä rooli työsalissa tapahtuvassa ohjauksessa.

*”Eihän sitä voi olla henkilökohtainen avustaja yhdelle opiskelijalle, kun muut jää silloin täysin omilleen.” (OPE\_01)*

Opettajat toivoivat pienempiä opetusryhmiä ja henkilökohtaisia ohjaajia tai avustajia, jotta heillä työsalissa olisi riittävästi aikaa ohjata sekä tukea kaikkia opiskelijoita tasavertaisesti. Lähtökohtaisesta useimmat opettajat olivat sitä mieltä, että opiskelijoille pitää tavalla tai toisella järjestää oppimisen tukea.

**Moninaisuuden tukeminen** ( $f = 114$ )  
tunnistettiin tärkeäksi osallistavan opetuksen periaatteeksi. Tässä tutkimuksessa merkittävin moninaisuutta tukevia tekijöitä oli *opettajien kyvyt ja valmiudet vastata moninaisuuteen* ( $f = 54$ ).

*”Tietenkin on tärkeitä, että substanssiosaaminen on olemassa, mutta sen lisäksi pystyy suunnittelemaan ja toteuttamaan sen opetuksen niin, että kaikki opiskelijat saavat tarvittavan ohjauksen ja tuen.” (OPE\_12)*

Opettajat pitivät tärkeänä oman alan- ja hyvää substanssiosaamista, opettajan- koulutusta sekä täydennyskoulutuksista saatuja valmiuksia lisätä kykyä vastata opiskelijoiden moninaisuuteen. Opettajat kertoivat tarvitsevänsä osaamista erityisesti moninaisten opiskelijoiden kohtaamiseen, ”nepsyasioihin” ja kielitietoisuuteen. Koulutusta kerrottiin olevan tarjolla, mutta osallistumisen haasteena mainittiin rajallinen työaika ja työuran eri vaiheisiin liittyvät henkilökohtaiset asiat.

Moninaisuuden tukemisen edellytykseksi tunnistettiin *opiskelijoiden sitoutuminen opiskeluun ja tukeen* ( $f = 33$ ).

*”Oppivelvollisten piirissä olevilla opiskelijoilla on enemmän sitä, että ei kiinnos-*

*ta tulla kouluun ja tehdä töitä. Aikuisissa pääsääntöisesti on aika motivoitunutta. Nuorilla se on hyvin vaihtelevaa välillä.” (OPE\_04)*

Opettajat toivat esille, että poissaolot kasaantuivat tietyille opiskelijoille. Osa opettajista pohti, onko oppilaitoksessa mietitty opetukseen osallistumisen mahdollisia esteitä, kuten oppilaitoksen toimintakulttuuria, käytänteitä tai pedagogiikkaa. Eräs opettaja mainitsi, että myös opettajan toimintatavat voivat olla opiskelijan osallistumisen esteenä.

*Moniammatillista yhteistyötä* ( $f = 27$ ) pidettiin tärkeänä, mutta sen saatavuudessa koettiin olevan puutteita. Osa opettajista koki eriarvoisuutta moniammatillisen yhteistyön lähtökohdissa, mikä kohdistui erityisesti illalla oleviin opiskeluryhmiin.

*”Jotenkin toivoisi, että sitä apua olisi saatavilla silloin, kun sitä oikeasti tarvii, eikä kolmen viikon päästä.” (OPE\_13).*

Opettajat kertoivat tuntevänsä opiskelu- huollon kokonaisuuden ja konsultoivansa opiskelu- huollon toimijoita yksittäisissä opiskelijoiden tilanteissa. Tämän lisäksi he ohjasivat opiskelijoita opiskelu- huollon palveluiden piiriin. Opettajat pitivät erityisen tärkeänä, että akuutteja tilanteita varten oppilaitoksessa olisi aina hyvä olla paikalla vähintään yksi opiskelu- huollon toimija, kuten terveydenhoitaja, kuraattori tai psykologi.

Millaisia ovat inklusiiviset käytännöt ammatillisessa koulutuksessa?

Inklusiivisissa käytännöissä **opetuksen järjestämisen** ( $f = 139$ ) edellytyksenä nähtiin *opetusryhmien muodostaminen ja yksilöllisten opintopolut* ( $f = 63$ ). Käytännössä tämä toteutui opiskelumahdollisuu-

tena eri vaiheissa olevissa opetusryhmissä ja hallittuina siirtymisinä eri ryhmien välillä.

*”Tällaisia opiskelijoita on viime aikoina alkanut olemaan vähän enemmän, kun opiskelijat menevät omien polkujen mukaan. Se on semmonen asia, mikä tavaltaan vähän aiheuttaa muistamista opettajalle.”* (OPE\_07)

Inklusiivisia käytäntöjä rakentava ja samanaikaisesti heikentävä tekijä oli työsalityöskentelyssä muodostettavien pienempien työskentelyryhmien muodostaminen ja muotoutuminen. Opettajat kokivat haasteena ryhmien muodostamisen niin, että jokainen opiskelija voisi ryhmässä kokea yhdenvertaisuutta ja voisi tasavertaisesti osallistua työsalissa käytännön töihin. Tämä ei kuitenkaan aina onnistunut haasteellisen ryhmädynamiikan tai opiskelijan valikoivan asenteen vuoksi.

Opettajien puheesta tunnistettiin *yhteisopettajuuden* ( $f = 41$ ) heijastelevan inklusiivista käytäntöä. Yhteisopettajuuteen katsottiin kuuluvaksi sekä opetuksen yhteissuunnittelu että samanaikaisopetus. Opettajat kertoivat yhteisopettajuutta toteutettavan toisen ammattiopettajan, erityisopettajan tai S2-opettajan kanssa. Yhteisopettajuudesta oltiin kiinnostuneita, mutta haasteena koettiin olevan yhteisen suunnitteluajan löytyminen.

*Pedagogiset käytännöt* ( $f = 35$ ) olivat tulosten mukaan inklusiivisen opetuksen järjestämisessä tärkeä tekijä. Yleisin pedagoginen käytäntö työsalityöskentelyssä oli seuraava etenemisjärjestys: opettaja opettaa teorian koko ryhmälle, jakaa päivän työt ja tämän jälkeen käynnistyy työskenteleminen pienemmissä työskentelyryhmissä. Opetustuokiossa suullisen opetuksen lisäksi hyödynnettiin kirjallisia työoh-

jeita, videoita ja kuvia. Opettajat kannustivat opiskelijoita työskentelyryhmissä yhteistoiminnalliseen oppimiseen, mutta tarpeen tullen opettaja tuli ohjaamaan ja autamaan eteenpäin.

*”Mä meen siihen niinku nätisti mukaan ja sanon, että huomaatko, että tämän kuulusi mennä näin...”* (OPE\_06)

Osa opettajista kertoi kiertelevänsä opetustuntien aikana työsalissa, jotta helpommin huomaisi ohjaustarpeen. Osa opettajista toi esille, että opiskelijat olivat antaneet palautetta siitä, että opettajaa ei välttämättä löydy mistään.

Inklusiiviset käytännöt edellyttävät myös *resurssien uudelleenarviointia ja -organisointia* ( $f = 31$ ). Tutkimusaineistossa tuli esille, että *opettajien työajan käytössä* ( $f = 19$ ) heitettiin haastaa isot opetusryhmät, joten he eivät *”oikeasti ehdi kohtamaan opiskelijaa”* (OPE\_01). Ohjausaikaa ei riittä kaikille opiskelijoille tasavertaisesti, pohtivat useat opettajat.

Opettajat toivoivat, että kaikkien opettajien osaamista ja *asiantuntijuutta jaetaisiin ja hyödynnettäisiin* ( $f = 6$ ), eikä se rajoittuisi vain osaan opettajista. He toivoivat enemmän yhteistä keskustelua ja avoimuutta asian suhteen. Ammatillisessa koulutuksessa on viime vuosina tullut *opettajien työnkuvaan muutoksia* ( $f = 6$ ). Oppivelvollisuuden pidentymisen myötä työnkuvaan on tullut opiskelijoiden läsnäoloon liittyvää valvontaa ja sen myötä enemmän yhteydenpitoa koteihin. Eräs opettaja toikin esille seuraavan toiveen, *”...että sais vaan opettaa”* (OPE\_06).

## Pohdinta

Tutkimuksessa tarkasteltiin inklusion toteutumista ammatillisessa oppilaitoksessa opettajien näkökulmasta. Deduktiivisessa sisällönanalyysissä käytettiin Boothin ja muiden (2005) Index for Inclusion -mallia, jossa inklusiivinen koulukulttuuri, osallistavan opetuksen periaatteet ja inklusiiviset käytännöt hahmottavat oppilaitoksen inklusiivisia ulottuvuuksia. Mallin myötä tutkimuksessa sitouduttiin laajaan inklusiokäsitykseen. Tutkimuksen tulokset tuottivat uutta tietoa ammatillisen koulutuksen inklusion toteutumisesta opettajien näkökulmasta tarkasteltuna, jota ei Suomes-  
sa aikaisemmin ole tutkittu.

Index for Inclusion -malli ohjasi tunnistamaan myönteisiä ideoita, mutta haastattelussa opettajat puhuivat myös käytännön toteutukseen liittyvistä haasteista. Tulosten mukaan *inklusiivinen koulukulttuuri* rakentuu parhaiten inklusiivisia arvoja vahvistamalla, kuten yhdenvertaisella ja tasa-arvoisella toiminnalla. Huomionarvoista oli se, että opettajien puheessa pyrkimykset yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon olivat vahvasti esillä. Arvojen tärkeätä merkitystä inklusion rakentamisessa on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Raudasoja, 2021). Opettajat kokivat kuitenkin haasteellisenä näiden arvojen käytäntöön viemisen: opettajien mukaan opetus- ja ohjausaika oli riittämättömän suurien opetusryhmien myötä. Opettajat kokivat ongelmallisena myös sen, kun osa opettajakollegoista luokitteli opiskelijoita heidän kielitautansa vuoksi. Inklusiivisen koulukulttuurin rakentamisessa opettajat pitivät tärkeänä yhteistä keskustelua ja suunnittelua (ks. myös Paju ja muut, 2022). Yhteiselle keskustelulle ja suunnittelulle tulisi opettajien mielestä varata enemmän aikaa. Tämän lisäksi

si opettajat kaipaivat siihen systemaattisuutta. Tutkimus osoitti myös, että inklusiivisen koulukulttuurin rakentumisen esteenä oli opettajayhteisön kahtiajakautuminen johtuen ammatillisen koulutuksen vanhoista rakenteista, kuten päivä- ja iltaopetuksena järjestettävä opetus.

Merkittävimpänä *osallistavan opetuksen periaatteena* ilmeni saavutettavuuden takaaminen. On huomioitava, että tässä tutkimuksessa tuli esille erityisesti pedagogiseen saavutettavuuteen liittyviä tekijöitä, joka on vain yksi osa saavutettavuuden kokonaisuutta (ks. Raudasoja & Ryökkynen, 2022). Kaikki opettajat tunnistivat pedagogiseen saavutettavuuteen liittyviä asioita, mutta toivat esille myös kehittämistarpeita. Toinen merkittävä osallistavan opetuksen periaate liittyi moninaisuuden tukemiseen, jota vahvistivat opettajien kyvyt ja valmiudet vastata moninaisten opiskelijoiden tarpeisiin. Opettajat kaipaivat lisäksi lisäkoulutusta erityisesti moninaisten opiskelijoiden kohtaamiseen samaan tapaan kuin Opettajankoulutusfoorumin kannanotossa (2023) on todettu (ks. myös Paaso, 2012; Spratt & Florian, 2015).

Tutkimuksen perusteella ammatillisen koulutuksen keskeisimpiä *inklusiivisia käytäntöjä* olivat opetuksen järjestämiseen, kuten opetusryhmien muodostamiseen ja yksilöllisten opintopolkujen mahdollistamiseen liittyvät asiat. Opetusta pyrittiin järjestämään niin, että opiskelijoiden yksilölliset opintopolut toteutuisivat, ja yksilölliset tarpeet huomioitaisiin. Erityisiä haasteita tuottivat opiskelijoiden siirtymät eri opetusryhmien välillä ja siten jatkuvasti muutoksessa olevien opiskelijaryhmien sisäinen ryhmädynamiikka. Näiden haasteiden taustalla ovat ammatillisen koulutuksen painopisteiden muuttuminen yksilöllisten opintopolkujen tukemiseen (OPH, 2019). Yhteisopettajuus

*Esitämme myös, että  
saavutettavuuden takaaminen on merkittävä tekijä  
kaikille yhteisen koulun  
rakentumisessa.*

näyttäytyi hyvänä käytäntönä, mutta se ei vielä toteutunut riittävän laajasti. Ammatillisesta oppilaitoksesta puuttui rakenne, joka tukisi opettajia suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta yhdessä. Sama haaste on tunnistettu peruskoulussa (Alajoki, 2021; Kokko ja muut, 2021; Mäkinen, 2013), mikä osoittaa, että yhteisopettajuus on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vähän käytetty resurssi.

Jotta inklusiivinen ammatillinen koulutus kehittyisi esitämme, että jokaisen työyhteisön jäsenen tulee omassa toiminnassaan kiinnittää huomiota yhdenvertaiseen ja tasa-arvoiseen toimintaan sekä suhteessa kollegoihin että myös opiskelijoihin. Nämä inklusiiviselle koulukulttuurille ominaiset arvot tulisivat olla julkilaututtuina oppilaitoksissa, ja niitä tulisi tuoda aktiivisesti esille kaikessa viestinnässä ja kohtaamisissa läpi lukuvuoden. Yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnittelulla tulisi varmistaa, että erilaisista lähtökohdista tulevat henkilöt saavat tasavertaiset mahdollisuudet opiskeluun ja työntekoon (Jauhola & Vehviläinen, 2015). Opettajien välisissä yhteisissä keskustelu- ja suunnittelu- palaverissa voidaan huomioida eri opiskelijoiden tarpeet, mikä parhaimmillaan edistää inklusion toteutumista. Yhteinen

keskustelu ja suunnittelu tarjoavat opettajille mahdollisuuden tukea toisiaan, jakaa haasteita ja ratkaista niitä yhdessä (Sirkko ja muut, 2020). Erityisesti niissä ammatillisissa oppilaitoksissa, joissa vielä vaikuttavat nuoriso- ja aikuiskoulutuksen perinteet ja joissa yhdistämistyö on kesken, kuten tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien työyhteisössä, opettajat tarvitsevat tukea työyhteisön kahtiajakautumisen harmonisointiin. Kuuluminen yhteisöön ja työporukkaan lisää voimavaroja ja vähentää työstä johtuvia stressitekijöitä (Lampinen ja muut, 2013). Esihenkilöiltä saatu tuki ja puuttuminen yhteisölisyyden rakentumista estävään tekijään olisi tehtävä näkyväksi (Hänninen, 2009).

Esitämme myös, että saavutettavuuden takaaminen on merkittävä tekijä kaikille yhteisen koulun rakentumisessa. Saavutettavuus edistää yhdenvertaisuutta sekä kaikkien opiskelijoiden osallisuutta ja mahdollisuuksia. Se vaatii jatkuvaa huomiota ja sitoutumista kaikilta opettajilta. Pedagoginen saavutettavuus merkitsee selkeäkielisen ilmaisun (Honkanen ja muut, 2018) lisäksi sellaisten opetus- ja ohjausmenetelmien valintaa, joiden kautta kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus oppia (Happo & Talonen, 2022). Hyvä opetus sopii kaikille opiskelijoille (ks. Alajoki, 2021). Opettajien tulisikin esimerkiksi kiinnittää erityistä huomiota opetusmateriaaleihin (Pynnönen ja muut, 2019), joiden epäselvyys tai huono laatu ei saisi muodostua opiskelijoille opintojen esteeksi (Kirjoittajat, 2024). Opettajien kykyä ja valmiuksia moninaisuuteen vastaamisessa tulisi päivittää ja niiden tulisi olla kiinni ajan vaatimuksissa (ks. Alajoki, 2021; Maunu, 2020). Opetus tulisi toteuttaa niin, että myös suomea toisena kielenä puhuvien opiskelijoiden on mahdollisuus oppia ja saavuttaa omat tavoitteet. Opettajien tulisi hankkia osaamis-

ta erityisesti kulttuuri- ja kielitietoisien opetuksen toteuttamiseen (Harju-Autti, 2022).

Tutkimuksessa ilmeni, että ammatillisissa oppilaitoksissa opettajia haastaa opiskelijoiden liikkuminen ryhmästä toiseen sekä opintojen aloittaminen kesken lukuvuoden. Ammatillisen koulutuksen muuttuminen osaamisperustaisuuteen edellyttää uusia pedagogisia avauksia ja ryhmänohjausta (Tikkanen, 2020), jotta opiskelijoiden oppimisprosessit ja siirtymät olisivat sujuvia ja hallittuja. Opiskelijoiden yksilöllisten opintopolkujen sujuminen oppilaitoksen oppimisympäristöissä edellyttää opettajien välistä tiivistä yhteydenpitoa ja suunnittelua. Tiedonkulku opettajien välillä tulisi olla systemaattista ja ennakoitua. Työsalityöskentelyyn liittyvässä pienempien ryhmien muodostamisessa tulisi opettajan kiinnittää erityistä huomiota ryhmien sisäiseen dynamiikkaan (ks. Paju, 2011), jotta kaikki opiskelijat kokisivat yhdenvertaisuutta (Yhdenvertaisuuslaki, 2014).

Yhteenvedona todetaan, että inklusiivisen koulukulttuurin, osallistavan opetuksen periaatteiden sekä inklusiivisten käytäntöjen kehittäminen tarvitsevat ammatillisessa koulutuksessa vielä paljon yhteistä keskustelua ja kehittämistä. Boothin ja muiden (2005) mukaan ensin on luotava oppilaitokseen inklusiivinen koulukulttuuri, toiseksi on kehitettävä osallistavan opetuksen periaatteet ja kolmanneksi on otettava käyttöön inklusiiviset käytännöt. Tämä kehittämistyö edellyttää koko työyhteisön ja myös opiskelijoiden mukaan ottamista (Tikkanen, 2020) huolimatta yksittäisen opettajan arvoista tai suhtautumisesta inklusiosta kohtaan. Inklusio on jatkuva prosessi, jossa koulut ja oppilaitokset vähitellen muuttavat itseään ja toimintaansa yhä enemmän ink-

lusiivisimmiksi (Ainscow ja muut, 2006). Tavoitteeksi tulisi asettaa uuden toimintakulttuurin kehittäminen sellaiseksi, että voidaan puhua *kaikille opiskelijoille sopivasta* ammatillisesta koulutuksesta, jossa oppimisen ja osallistumisen esteitä yhteisöllisesti poistetaan (Booth & Ainscow, 2016). Tämä edellyttää jokaisen yhteisössä työskentelevän ja opiskelevan henkilön tasa-arvoista ja yhdenvertaista huomioimista ja mukaan ottamista. Erityisesti oppilaitoksen johdon on oltava sitoutunut inklusiivisiin arvoihin ja toimittava niiden vahvistamiseksi (ks. Alajoki, 2021; Takala ja muut, 2020).

Tutkimuksen haastatteluaineisto oli sisällöllisesti monipuolinen, sillä tutkimuksessa oli mukana työuran eri vaiheissa olevia opettajia. Aineiston perusteella ei kuitenkaan voida tehdä johtopäätöksiä koko ammatillisesta koulutuksesta koskeviksi. Tulokset ovat vain suuntaa antavia. Tutkimusaineisto on kerätty yhden koulutusalan opettajien keskuudesta, joten aihepiirin tutkimusta on hyvä edelleen jatkaa. Tutkimuksen jatkaminen myös opiskelijoiden parissa ja heidän kokemusten kuuleminen toisi hyödyllistä tietoa ammatillisen koulutuksen inklusion tilasta (ks. Sirkko ja muut, 2020).

Tutkimustulokset tuovat ammatillisen koulutuksen kentälle tietoa tekijöistä, joilla vahvistetaan inklusiivisia arvoja, osallistavan opetuksen periaatteita ja oppilaitoskulttuuria. Tulokset ovat hyödynnettävissä ammatillisen koulutuksen, ammatillisen opettajankoulutuksen sekä ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmatyössä ja täydennyskoulutusten suunnittelussa. Tutkimus lisää yhteiskunnallista keskustelua inklusiosta Suomessa ja tukee kehityskulkuja kohti inklusiivisempaa, kaikille opiskelijoille sopivaa ammatillista koulutusta.

## Lähteet

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects (Paris)*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Alajoki, J. (2021). *Miks tää systeemi ei toimi? Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>
- Alajoki, J., & Mäkinen, M. (2023). Aineenopettajan uudistuva työ inklusiivisessa yläkoulussa – itseorganisoinnin näkökulma. *Kasvatus*, 54(2), 130–144. <https://doi.org/10.33348/kvt.129147>
- Alborno, N. E., & Gaad, E. (2014). “Index for Inclusion”: A framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 41(3), 231–248. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12073>
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Waitoller, F.R., & Lukinbeal, C. (2011). Inclusive education and the interlocking of ability and race in U.S. Teoksessa A.J. Artiles, E.B. Kozleski, & F.R. Waitoller (toim.), *Inclusive education: Examining equity on five continents* (ss. 45–68). Harvard Education Press.
- Booth, T. (2000). Progress in inclusive education. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala, & H. Alasuutari (toim.), *Meeting special and diverse educational needs: Making inclusive education a reality* (ss. 17–30). Ministry for Foreign Affairs in Finland Department for International Development & Niilo Mäki Institute.
- Booth, T. (2017). Promoting educational development led by inclusive values in England: Experiences with the Index for Inclusion. Teoksessa F. Dovigo (toim.), *Special educational needs and inclusive practices* (ss. 3–20). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-857-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-857-0_1)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. 2. painos. Centre for Studies on Inclusive Education u.a.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion – A guide to school development led by inclusive values*. 4. painos. Index for Inclusion Network.
- Booth, T., Ainscow, M., Kokko, L., & Pietiläinen, E. (2005). *Koulu ja inklusio – Työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Kehitysvammaliitto.
- Dovigo, F. (2017). Introduction. In F. Dovigo (toim.) *Special educational needs and inclusive practices: An international perspective* (pp. vii–xiii). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-857-0>
- Ebuenyi, I., Rottenburg, E., Bunders-Aelen, J., & Reeger, B. (2020). Challenges of inclusion: A qualitative study exploring barriers and pathways to inclusion of persons with mental disabilities in technical and vocational education and training programmes in East Africa. *Disability and Rehabilitation*, 42(4), 536–544. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1503729>
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2012). *Osallistavan opettajan profiili*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-FI.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-FI.pdf)
- Fernández-Archilla, J. A., Aguilar-Parra, J. M., Álvarez-Hernández, J. F., Luque de la Rosa, A., Echeita, G., & Trigueros, R. (2020). Validation of the index for inclusion questionnaire for parents of non-university education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3216. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093216>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education: The Salamanca Statement: 25 Years On*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hakala, J., & Leivo, M. (2015). Inklusioidologia ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4), 8–23. <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68551/29818>
- Happo, I., & Talonen, E. (2022). *Saavutettavuuden edistäminen koulutuksessa on meidän kaikkien yhteinen tehtävä*. Oulun ammattikorkeakoulun julkaisuja, Oamk Journal, 2022. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2022102563263>

- Harju-Autti, R. (2022). *Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Honkanen, E., Nuutila, L., & Sorjonen, M. (2018). Keinoja ja välineitä opettajalle selkeäkieliseen ilmaisuun ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 88–95. <https://journal.fi/akakk/article/view/84616>
- Higham, R., & Booth, T. (2018). Reinterpreting the authority of heads: Making space for values-led school improvement with the Index for Inclusion. *Educational Management, Administration & Leadership*, 46(1), 140–157. <https://doi.org/10.1177/1741143216659294>
- Hänninen, R. (2009). *Hyvän elementit ammatillisen koulutuksen johtajuudessa ja rehtorin työssä*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8725-1>
- Jauhola, L., & Vehviläinen, J. (2015). *Syrjintä koulutuksessa: Erytystarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumisesta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten osalta*. Oikeusministeriön julkaisu 21/2015. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76615/omso\\_21\\_2015\\_lr\\_220\\_s.pdf?sequence=1&isAlloved=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76615/omso_21_2015_lr_220_s.pdf?sequence=1&isAlloved=y)
- Kettunen, V.M. (2021). *Inklusiivinen pedagogiikka ammatillisissa oppilaitoksissa: Ammatillisten oppilaitosten opettajien käsityksiä inklusiivisesta pedagogiikasta ja sen toteutuksesta*. [Pro gradu -työ, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-02105064546>
- Kirjoittajat. (2024). *Julkaisematon käsikirjoitus*.
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the “Salamanca Process.” *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746–761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- 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>
- Kukkonen, H., & Raudasoja, A. (2018). Osaa-misperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa H. Kukkonen, & A. Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus* (ss. 9–14). Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Lakkala, S., & Kyrö-Ämmälä, O. (2021). Teaching for diversity with UDL: Analysing teacher competence. Teoksessa Galkienė, A., Monkevičienė, O. (toim.) *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning. Inclusive Learning and Educational Equity*, vol 5. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3_10)
- Lampinen, M., Viitanen, E., & Konu, A. (2013). Systemaattinen kirjallisuuskatsaus yhteisöllisyydestä työelämässä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 50(1), 71–86. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201703241339>
- Mahlamäki-Kultanen, S., & Muttonen, J. (2018). Ammatillinen opettajuus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 6–9. <https://journal.fi/akakk/article/view/84555>
- Maunu, A. (2020). Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa: Ammattiopettajien käsitykset oman työssä hyvistä ja huonoista puolista uudistusten kaudella. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 44–66. <https://doi.org/10.33350/ka.76271>
- Miles, M. B. (2019). *Qualitative data analysis - international student edition: A methods sourcebook* (4. painos). SAGE Publications.
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers’ work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51–61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.005>
- Nes, K. (2009). The role of the Index for Inclusion in supporting school development in Norway: A comparative perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 305–318. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.305>
- Opettajankoulutusfoorumi. (2023). Opettajan-koulutusfooruminen kannanotto 04/2023. *Erytisy-pedagoginen osaaminen kuuluu kaikille*. <https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM009:00/2023>
- Opetushallitus. (2019). *Toisen asteen koulutus mahdollistaa yksilölliset opintopolut*. <https://www.oph.fi/fi/blogi/toisen-asteen-koulutus-mahdollistaa-yksilolliset-opintopolut>
- Opetushallitus. (2023). *Henkilökohtaistaminen*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/henkilökohtaistaminen>
- Oppivelvollisuuslaki 2020/1214. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Paananen, R., Surakka, A., Kainulainen, S., Riskikari, T., & Gissler, M. (2019). Nuorten aikuisten syrjäytymiseen ja liittyvät tekijät ja sosiaali- ja terveyspalveluiden ajoittuminen. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 56(2), 114–128. <https://doi.org/10.23990/sa.73002>

- Paaso, A. (2012). Osaava ammatillinen opettaja 2020. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(3), 46–56. <https://journal.fi/akakk/article/view/114481>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä: Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 115.
- Pynnönen, P., Eskola, S., & Muuronen, A. (2019). Saavutettava opetus ja ohjaus hyvinvoinnin ja oppimisen edistäjänä. Teoksessa U. Klemola, H. Ikäheimo, & T. Hämäläinen (toim.), *OHO-opas opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin* (ss. 131–139). <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-39-8110-5>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Raudasoja, A. (2021). Inklusiivien ammatillinen koulutus. Teoksessa A. Raudasoja (toim.), *Ammatilliset opettajat tulevaisuuden rakentajina* (ss. 18–27). HAMK. <https://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-784-834-3>
- Raudasoja, I.M. (2022). *Ammatillisen koulutuksen inklusio – Historiallisista takuista hyvin käytäntöihin?* [Pro gradu -työ, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202302091257>
- Raudasoja, A., & Ryötkkyen, S. (2022). Inclusive Finnish vocational education and training. *Sociální Pedagogika*, 10(1), 72–75. [https://soced.cz/wp-content/uploads/2022/04/INSPIRATI-ON\\_10-1-2022\\_9122\\_SocEd.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2022/04/INSPIRATI-ON_10-1-2022_9122_SocEd.pdf)
- Ryötkkyen, S., & Raudasoja, A. (2022). Finnish VET representatives' interpretations of inclusion. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(3), 1–19. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.221231>
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (ss. 170–183). London: SAGE Publications Ltd.
- Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2–3), 167–177. <https://doi.org/10.1080/13603110010035832>
- Slee, R. (2006). Critical analyses of inclusive education policy: An international survey. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2–3), 105–107. <https://doi.org/10.1080/13603110600679287>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody.” *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Takala, M., Lakkala, S., & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs, & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (ss. 13–44). PS-kustannus.
- Tikkanen, A. (2020). “Luokassa rauha ja kaikilla hyvä tahlo!” Yläkoulun luokanohjaaja inklusiivisessa koulussa: moninainen toimija oppilaiden, huoltajien ja koulun henkilökunnan välimaastossa. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYU dissertations. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8116-7>
- Tirri, K., & Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted education. Teoksessa A. Gajewski (toim.), *Ethics, equity, and inclusive education: International perspectives on inclusive education* (ss. 239–257). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000009010>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- UNESCO. (1994). *World conference on special needs education: Access and quality. Final report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753/PDF/110753engo.pdf.multi>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00001177849>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Vanhanen, S., Vainikainen, M.P., & Mäkihonko, M. (2022). Inklusio perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. *NMI-Bulletin: Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 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)

Wilson, V. (2014). Research methods: Triangulation. *Evidence Based Library and Information Practice* 9(1), 74–75. <https://doi.org/10.18438/B8WW3X>

Yhdenvertaisuuslaki 2014. 1325/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>

YK. (1948). *YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*. <https://ihmisoikeusliitto.fi/ihmisoikeudet/ihmisoikeuksien-julistus/>

YK. (1989). *YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus*. <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus-turvaa-lasten-ihmisoikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

YK (2006). *YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista*. [https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten\\_oikeudet\\_2016\\_net.pdf](https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf)

## Liite 1. Opettajien haastattelurunko

Taustakysymykset: ikä, sukupuoli, koulutustausta

### A Inklusiivinen koulukulttuuri

#### 1 Yhteisöllisyyden rakentaminen

- Millaisia kokemuksia sinulla on kuulumises-ta tähän työyhteisöön?
- Mistä tiedät, että olet työyhteisössä hy-väksytty?
- Miten kohtelet kollegoitasi ja opiskelijoita-si?
- Millaisia tapoja olet havainnut opiskelijoilla olevan auttaa toinen toisiaan?
- Millaista yhteistyötä teillä oppilaitoksessa on a) opetuksen suunnitteluun ja toteuttami-seen b) opiskelijoiden oppimisen tukemiseen c) kehittämiseen liittyen?
- Miten yhteistyö toimii?
- Miten teillä henkilöstö tulee toimeen keske-nään/ opiskelijoiden kanssa?
- Missä asioissa tulee kitkaa?
- Millaista yhteistyötä teillä on opiskelijoiden vanhempien ja muiden lähiyhteisöjen kanssa?

#### 2 Inklusiivisten arvojen vahvistaminen

- Millaisia tapoja tai keinoja sinulla on kan-nustaa opiskelijoita?
- Mitä mielestäsi on opiskelijoiden tasa-ar-voinen osallistuminen?
- Millä tavoin kollegat puhuvat toisistaan, entä opiskelijoista?
- Mitä mielestäsi on opiskelijoiden arvosta-minen?
- Miten se näkyy muiden opettajien ja sinun omassa toiminnassasi?
- Mitä mielestäsi on opiskelijoiden yhdenver-tainen kohtelu? Kerro joku esimerkki.
- Millaisia oppimisen ja osallistumisen esteitä oppilaitoksessa mahdollisesti on?

- Miten niiden poistamiseen on vaikutettu?
- Millaisia syrjiviä käytänteitä olet havainnut oppilaitoksessasi?
- Miten niiden vähentämiseen on vaikutettu?

### B Osallistavan opetuksen periaatteet

#### 1 Kaikille yhteinen koulu

- Oppilaitokseen ja ryhmään tulee usein uu-sia opiskelijoita. Miten uusi opiskelija otetaan vastaan, ja miten häntä autetaan kotiutu-maan oppilaitokseen?
- Millaisia keinoja teillä käytetään, jotta kai-killä opiskelijoilla on tasa-arvoiset mahdolli-suudet osallistua opetukseen?
- Miten opiskelijoita suorituksista huolimatta kunnioitetaan ja arvostetaan mahdollisim-man hyvin suorituksiin?
- Millaista tukea saat esimiehiltä ja johdolta työhösi?

#### 2 Moninaisuuden tukeminen

- Miten opiskelijahuolto on teillä järjestetty?
- Keitä toimijoita teillä on opiskelijahuollos-sa?
- Millaisia toimintaperiaatteita teidän opiske-lijahuollollanne on?
- Millaista apua saat/olet saanut opiskelija-huollon toimijoilta?
- Miten yhteistyö toimii?
- Millaisia asioita sinun on helppo /vaikea puhua luottamuksellisesti?
- Kenen kanssa käyt luottamukselliset kes-kustelut?
- Mitä osaamista opettaja mielestäsi tarvit-

see opiskelijoiden moninaisuuden kohtaamiseen ja opiskelijoiden tukemiseen?

- Miten tarjolla oleva koulutus tukee henkilöstön kykyä ja valmiuksia opiskelijoiden moninaisuuden kohtaamiseen ja tukemiseen?
- Millaista koulutusta on ollut tarjolla?

## C Inklusiiviset käytännöt

### 1 Opetuksen järjestäminen

- Miten kaikille sopivaa opetusta mielestäsi parhaimmillaan toteutetaan?
- Millaista vastuuta opiskelijat ottavat omasta oppimisestaan?

- Miten/ millä kaikilla tavoilla opiskelijat voivat antaa palautetta esim. opetuksesta?
- Millainen työrauha ja järjestys opetustilanteissa on?

### 2 Resurssien uudelleenarviointi ja -organisointi

- Miten opiskelijoiden erilaisuutta hyödynnetään esim. eri oppimistilanteissa tmv.?
- Miten oppilaitoksen henkilöstön osaamista ja asiantuntemusta hyödynnetään?

## Liite 2. Analyysin eteneminen

| Alkuperäisilmaukset (analyysiyksiköt)                                                                                                                                                                             | Pelkistetyt ilmaukset                                                            | Pää-kategoria                      | Kategoria                                      | Ala-kategoria                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Semmonen niinku perushyväksyntä, että kaikki saa olla semmosia kun on..." OPE_02                                                                                                                                  | Kaikki oppilaitos-yhteisön jäsenet hyväksytään sellaisina kuin he ovat           | Inklusiivinen koulukulttuuri       | Inklusiivisten arvojen vahvistaminen           | Hyväksytyksi tuleminen kokemus                       |
| "Yhteistyö suunnittelussa toimii hyvin, että mun mielestä meillä on ollut kyllä tosi hyvä, että jokainen on voinut tuoda ideoita..." OPE_09                                                                       | Opettajien välinen keskinäinen yhteistyö on toimivaa                             |                                    | Yhteisöllisyyden rakentaminen                  | Yhteinen keskustelu ja suunnittelu                   |
| "...[opettajat] kokevat että on tärkeätä olla yhdessä, se vaikuttaa ihan suoraan siihen työhyvinvointiin ja yhteisöllisyyteen" OPE_03                                                                             | Yhteisöllisyys, yhteenkuuluvuuden tunne                                          |                                    |                                                | Yhteenkuuluvuuden tunne                              |
| "Kielitietoisessa materiaalissa on ehdottomasti parantamisen varaa vielä, mutta se on asia mihin on jo tartuttu ja työestetään koko ajan" OPE_09                                                                  | Kaikkien opiskelijoiden oppimisen mahdollistaminen                               | Osallistavan opetuksen periaatteet | Kaikille yhteinen koulu                        | Saavutettavuuden takaaminen                          |
| "Tietenkin on tärkeätä, että se substanssiosaaminen on olemassa, mutta sen lisäksi, että pystyy suunnittelemaan ja toteuttamaan opetus niin, että kaikki opiskelijat saavat tarvittavan ohjauksen ja tuen" OPE_12 | Opettajien ammatillinen osaaminen                                                |                                    | Moninaisuuden tukeminen                        | Opettajien kyvyt ja valmiudet vastata moninaisuuteen |
| "Minusta on ollut hyvä, jos on pystynyt ryhmässä olemaan se kaksi opettajaa...että sä tavallaan suunnittelet toisen kanssa, että miten tämä homma vedetään" OPE_06                                                | Opettajat opettavat ja suunnittelevat yhdessä                                    | Inklusiiviset käytännöt            | Opetuksen järjestäminen                        | Yhteisopettajuus                                     |
| "Meillä muutamalla opettajalla on erityistaito..." OPE_05                                                                                                                                                         | Opettajien erityisosaamisten (asiantuntijuusalue) tunnistaminen ja tunnustaminen |                                    | Resurssien uudelleenarviointi- ja organisointi | Asiantuntijuuden jakaminen ja hyödyntäminen          |