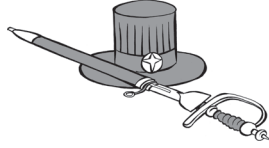


Marjatta Mikola



Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset

Marjatta Mikolan väitöskirja ”Pedagogista rajankäyntiä koulussa – Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset” tarkastettiin Jyväskylän yliopistossa 10. kesäkuuta 2011. Vastaväittäjänä toimi professori Eija Kärnä Itä-Suomen yliopistosta ja kustoksena professori Pentti Moilanen Jyväskylän yliopistosta.

Väitöskirjatyössä käsittelemäni oppilaiden moninaisuuden kohtaaminen alkoi itää mielessäni jo 1970-luvulla opettajaurani alussa Vaasassa. Oppilaani Jaakko siirrettiin silloiseen apukouluun toiselle puolelle kaupunkia, ja luokkakaverit kysyivät ihmeissään, miksi Jaakko lähti luokastamme. Oppilaiden kysymyksiä kannattaa aina kuunnella, ja niihin pitää pyrkiä etsimään vastauksia. Tutkimukseni on pyrkimys vastata heille. Lähtökohtani on siis hyvin henkilökohtainen.

OPPILAIDEN MONINAISUUS JA INKLUUSIO

Käsitys siitä, mikä on paras tapa kohdata oppilaiden moninaisuus, on vaihdellut vuosikymmenten kuluessa, ja totuudet oppilaan parhaasta ovat myös muuttuneet.

Oppilaiden erilaisuus, tai pikemminkin moninaisuus, perusopetuksessa on asia, joka on aiheuttanut paljon toimintaa: tutkimusta, kehittämishankkeita, strategioita, lainsäädäntöä ja sopimuksia. Toimintaa voi havaita kansainvälisesti, kansallisesti, kuntatasolla, kouluissa ja aina yksittäisissä luokkahuoneissa opettajan ainutkertaisissa valinnoissa. Suomi on sitoutunut inklusiivisen koulutuksen järjestämiseen kansainvälisin sopimuksin. Uudistettu perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 pyrkivät lähikouluperiaatteeseen, mutta sisältävät mahdollisuuden muihinkin ratkaisuihin. Inklusiota ei vielääkään painoteta johdonmukaisesti selkeänä koulutuksen kehittämisen mallina.

Suomessa on keskusteltu välillä kärkekkäästikin koulutuksen järjestämisen tavasta – inklusio, integraatio vai segregatio? – ja päädytty tilanteeseen, jossa inklusio elää ideaalina, mutta käytännön ratkaisut ovat joskus jopa vastakkaisia. Tämä ristiriita oli yksi syytyke, joka herätti kiinnostukseni tutkia inklusion mahdollisuutta luokkahuonetasolla ja tarkastella inklusiota erityisesti opettajan työn näkökulmasta. Moninaisuuden kohtaaminen ei siis ole aivan mutkatonta tai ristiriidatonta.

Käsillä on vuosikymmenestä toiseen polteltut koulutuspoliittisesti kuuma peruna, mutta samalla myös koulun arkinen ja jokapäiväinen asia. Oleellinen kysymys on, miten takaamme jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden kasvaa lähiyhteisössä sekä samalla riittävän ja oikeanlaisen yksilöllisen tuen. Jo pelkästään tilastoja tarkastellessa voi päätellä, että ratkaisuna on ollut erityisopetuksen lisääminen (ks. Tilastokeskus 2010). Yleisopetuksen luokkien pedagogiikan kehittämistä kaikille sopivaksi on toistaiseksi painotettu tutkimuksessa ja kehittämistoiminnassa melko vähän, lukuun ottamatta viime vuosien perusopetuksen laadun parantamiseen liittyviä kehittämissankkeita.

Tutkimukseni sijoittuu inklusiio- tutkimuksen kenttään. Globaalisti ja kansallisesti inklusio on yleisesti hyväksytty tavoite, ainakin retoriikan tasolla. Erotan tässä tutkimuksessa integraation ja inklusion käsitteet toisistaan. Käsitteellisen eron tekeminen on välttämätöntä, koska kentällä ero on havaittavissa käytännön toiminnassa. Integraation ymmärrän monen muun tutkijan tavoin ehdolliseksi käsitteeksi; oppilaan tulee täyttää joitakin kriteereitä voidakseen käydä kouluaan lähikoulussa ikätovereiden kanssa tavallisella luokalla. Inklusio sitä vastoin ottaa lähtökohtaisesti mukaan kaikki oppilaat. Tukeudun työssäni Dysonin (1999) esittämiin inklusioidiskursseihin ja painotan pragmaattista diskurssia. Nojaan myös Boothin, Ainscowin ja Dysonin (2006) inklusiomäärittelyihin. Ymmärrän inklusion prosessiksi, joka on kulttuurinen ja paikallinen, mutta samalla myös globaali koulutuksen järjestämisen kehityssuunta. Inklusiopyrkimyksessä kyse ei ole yksinomaan koulutuspolitiikasta, erityisopetuksen kehittämisestä tai oikeiden menetelmien löytämisestä. Kyse on koko koulutusjärjestelmän kehittämisestä,

johon liittyvät lainsäädäntö, kuntatason ratkaisut, koulu yhteisön kulttuuri, mutta myös tärkeänä osana se pedagogiikka, jota koulussa opettajat toteuttavat yhdessä vanhempien, lähiyhteisön ja toisten koulu yhteisön jäsenten kanssa.

Hahmottelen työssäni viisi inklusioreittiä, joita vasten peilaan ja linkitän tutkimustuloksiani. Inklusioreittejä ovat tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden reitti, medikalisaatiosta sosiaaliseen malliin etenemisen reitti, opettajuuden reitti, oppimisen ja osallistumisen reitti sekä organisaationäkökulma ja koulun kehittämisen reitti.

TUTKIMUSKENTTÄNÄ KIRKONKYLÄN KOULU

Tutkimukseni osallistuu inklusiokeskusteluun valottamalla erään suomalaisen perusopetuksen alakoulun arkea. Tutkimuksen tehtävänä on kuvailla, analysoida ja tulkita opettajuutta, koulun pedagogiikan muotoutumista ja pedagogisten ratkaisujen merkitystä kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen mahdollistumisessa. Tavoitteena on selvittää, mitkä koulun pedagogisen, sosiaalisen, psykologisen ja fyysisen oppimisympäristön tekijät estävät ja mitkä edistävät yhdessä oppimista. Pyrin tässä työssä tutkimaan inklusiota koulun ja luokkahuoneen tasolla suomalaisessa koulu ympäristössä ja näin tuomaan kansainvälisen tutkimuksen rinnalle myös suomalaisen koulun näkökulman.

Tutkimuskenttä, Kirkonkylän koulu, on noin 200 oppilaan alakoulu, joka noudattaa lähikouluperiaatetta. Koulussa on kaksi erityisluokkaa, joista kaikki oppilaat integroituvat osittain yleisopetuksen ryhmiin. Opetuksen järjestämisen mallia voi myös kutsua joustavan pienryhmän malliksi. Tarkastelen koulua holistisesti. Pyrin

hahmottamaan koulun pedagogista prosessia ja opettajan työtä kokonaisvaltaisesti siinä tilanteessa, kun koulun oppilaina ovat kaikki lähialueen oppilaat.

KOULUN ARKI AUKEAA ETNOGRAFISEN TUTKIMUSOTTEEN AVULLA

Väitöskirjatyöni tutkimusote on etnografia. Kiinnostus etnografiaan on virinnyt kasvatustieteessä viime vuosina Suomessa, mutta myös kansainvälisesti. Luonnollisessa ympäristössä tutkiminen korostaa tutkimuksen ainutkertaisuutta. Kriittinen etnografi, jollaiseksi tässä tutkimuksessa tunnustaudun, rohkenee poiketa valtielta sivutielle ja uteliaasti etsiä tiedon myös sieltä, missä se ei aina ole avoimesti esillä. Se on tutkijan tehtävä.

Osallistuin Kirkonkylän koulun arkeen, kurkistin sen elämään ja kulttuuriin. Keräsin tutkimusaineiston kahden lukuvuoden aikana vuosina 2003–2005 observoimalla, haastattelemalla ja keräämällä dokumenttiaineistoa. Etnografia tutkimusotteena tarjoaa tutkijalle oivallisen mahdollisuuden päästä mukaan koulun arkielämään ja päästää hänet mukaan koulu yhteisön ihmisten vuorovaikutukseen. Kyse on tutkijan osallistumisesta, ei vain tutkijan ulkopuolisesta havainnoinnista tai vastaavasti tutkimuskohteena olemisesta.

Koulu yhteisön jäsenet olivat yhdessä kanssani tuottamassa tietoa. Pidän tätä piirrettä metodisesti tärkeänä: se vaikutti siihen, millaisena koulun kulttuuri välittyi. Monimetodisuus toteutui siten, että kentävaiheessa eri tiedonkeruun tavat olivat vuoropuhelussa keskenään. Haastatteluisa otin esiin osallistuvaan havainnointiin pohjautuvia kysymyksiä. Lisäksi dokumenttiaineisto ja videoaineisto kertoivat joskus sellaisesta, mitä en ollut havainnut

suoraan tapahtuneeksi. Tutkijan positiota kentällä olen työssäni tarkastellut monesta näkökulmasta.

Tutkimustani voi kutsua myös etnografis-narratiiviseksi tapaustutkimukseksi. Kertomuksellisuus antaa mahdollisuuden tarkastella Kirkonkylän koulun inkluusio-kertomusta 1990-luvun dokumenttiaineiston kertomasta aina vuoteen 2005. Tässä ajassa voi havaita kehityslinjan segregaatista integraatioon ja pyrkimyksen inkluusioon. Tutkimukseni osalta inkluusiotarina päättyy koulussa uudelleen arvioinnin vaiheeseen, jolloin koulussa tarkistettiin kurssia takaisin integraatioon ja aiempaa kiinteämmän erityisluokan perustamiseen. Esitän työssäni johtopäätöksen, että inkluusion eteneminen vaatii yleisopetuksen luokkien pedagogiikan uudelleentarkastelua ja uudenlaisten pedagogisten ratkaisujen etsimistä.

Eettisen toiminnan merkitystä etnografisessa tutkimusotteesta ei voi liikaa korostaa. Pyrin kaikin tavoin olemaan tutkimukseen osallistuneiden ihmisten luottamuksen arvoinen.

MITÄ TUTKIMUS KERTOI?

Monet tutkimuksen tuloksista ovat myös arkisen koulunpidon kokemustietoa, ja tulokset todentavat aiemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia. Ensinnäkin koulun on lukuisissa tutkimuksissa todettu muuttuvan hitaasti, tietyt rakenteet ovat melko pysyviä, kuten luokkahuoneopetuksen opettajajohtoisuus. Myös Kirkonkylän koulun pedagogiikka osoittautui olevan pääosin opettajajohtoista. Tämä tulos on yhteineväinen perusopetuksen pedagogiikan arviointitutkimuksen (ks. Korkeakoski 2008) tulosten kanssa. Opettajajohtoisuuden rinnalla viriää kuitenkin monenlaisia yhteistoiminnallisia pedagogisia ratkaisuu-

ja, jotka lähtevät yksittäisten opettajien innostuneisuudesta eivätkä niinkään koulun virallisesta kehittämistoiminnasta. Toiseksi Kirkonkylän koulun inklusiiokehitys Kirkonkylän koulussa noudattaa kehityslinjaa, joka näkyy viimeaikaisesta pohjoismaisen inklusiiokehityksen tutkimuksistakin. Tiettyssä vaiheessa inklusiiokehitys kohtaa esteitä, mikäli koulua ei kehitetä kokonaisvaltaisesti. Kolmanneksi esimerkiksi Vitikan vuoden 2009 väitöstutkimuksessaan esiin nostamat kysymykset opetus suunnitelman sitovuudesta ovat havaittavissa myös tässä tutkimuksessa. Neljänneksi jo 1960-luvulta alkaen tunnettu Jacksonin ja Broadyn klassinen piilo-opetus suunnitelman käsite saa Kirkonkylän koulun toimintakulttuurissa, esimerkiksi arvioinnissa ja oppilaiden ryhmittelyssä, erilaisia muotoja. Olenkin eritellyt yhdeksi koulun pedagogiseksi strategiaksi piiloisen strategian.

Yllättävin tutkimustulos on koulun monitasoinen hajanaisuus ja sirpaleisuus: koulu aika pilkkoutuu oppimisen kannalta usein epätarkoituksen mukaisesti ja tapa tulkita opetus suunnitelmaa johtaa opetuksen hajanaisuuteen sekä oppilaiden ja opettajien kiireeseen. Lisäksi joidenkin oppilaiden opetusjärjestelyt hajottavat kouluviikon siten, että sosiaalisen kasvun tavoitteita ei voida saavuttaa. Koulu kaipaisikin mitä kipeimmin lisää eheyttä arkeensa.

Oppilaat kasvavat ja oppivat ryhmän jäsenenä. Tämä tutkimus osoittaa, että erityisopetuksen järjestämisen integraatioajatteluun perustuva malli, siis vähiten rajoittavaan ympäristöön perustuva malli, ei välttämättä takaa tätä mahdollisuutta kaikille oppilaille. Koulun kahdella erityisluokalla, joita myös kutsutaan pienryhmiksi, ovat oppilaat viettävät eri määrän oppitunteja yleisopetuksen ryhmissä, jolloin kouluviikosta muodostuu varsin pirstaleinen. Oppilaat opiskelevat monien

aikuisten ohjaamina lukuisissa ryhmissä. Heillä ei ole mahdollisuutta liittyä mihinkään ryhmään. Ulkopuolisuuden tunne voi alkaa jo alakoulussa. Inklusioon ja inklusiopedagogiikkaan liitetään kuitenkin oleellisenä osana osallisuuden käsite. Osallisuus koulussa tarkoittaa kuulumista ryhmään, yhteenkuuluvuuden kokemuksia ja oikeutta oppia. Oppimisen tulisi tapahtua siten, että oppilaan yksilöllisiä tarpeita kunnioitetaan. Lähtökohtana ovat oppilaan oppimis potentiaali ja vahvuudet. Osallisuus kytkeytyy siis psykologisiin, pedagogisiin sekä organisatorisiin tekijöihin. Kirkonkylän koulun oppilaiden tuki perustuu suurelta osin koulunkäyntiavustajien työhön ja painottuu erityiseen tukeen. Esitän tutkimuksessani koulunkäyntiavustajien työn kolme ristiriitaa, joihin tulisi kiinnittää huomiota. Ehkä huolestuttavinta on se, että mitä enemmän oppilas tarvitsee tukea, sitä enemmän hänen opetuksestaan käytännössä vastaa koulunkäyntiavustaja.

Joskus tutkimus voi tuottaa tärkeän kysymyksen. Tämän tutkimuksen synnyttämä kysymys koskee sitä, tukeeko integraatioon perustuva opetuksen järjestämisen malli oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kasvamista yhteiskunnan jäseneksi. Rohkenen väittää, että nykyinen perusopetuksen yleinen tapa järjestää oppilaiden tuki voi johtaa koulunkäynnin pirstaleisuuteen ja siihen, ettei lapselle muodostu omaa ryhmää, johon kuulua. Inklusiivinen kasvatus ja opetus rakentavat luokkayhteisöä johdonmukaisesti ryhmäksi, vaikkakin käyttää ryhmän sisällä joustavan ryhmittelyn periaatetta.

UUDISTUVA OPETTAJUUS

Opettajan autonomia on arvokas ja vaalittava asia. Opettaja tarvitsee työssään vahvan henkilökohtaisen panostuksen, mutta

autonomia ei kuitenkaan voi nykykoulussa tarkoittaa yksin tekemistä. Heterogeenisten ryhmien oppimisen ohjaaminen edellyttää opettajalta laajaa monialaista yhteistoimintaa. Tutkimuskoulussa pedagogiikan valinta kuitenkin mielletään enemmän opettajan henkilökohtaiseksi kuin koko kouluyhteisön yhteiseksi asiaksi. Useat tutkijat pitävät inklusion tärkeimpänä avaintekijänä opettajaa (esim. Ainscow 2007). Kirkonkylän koulun opettajat suhtautuvat inklusioon myönteisesti, mutta täyden inklusion kannalla opettajat eivät oleet. Onko niin, että omakohtainen kokemus inklusiosta lisää myönteistä suhtautumista? Tähän viittaa uusin kanadalainen tutkimus (ks. Horne & Timmons 2009). Opettajat kertovat toiveestaan tehdä toisin, mutta kokevat, että koulun arkittodellisuuden rakentamat reunaehdot estävät sen. Opettajat toivoivat myös voivansa toteuttaa enemmän oppijälähtöistä pedagogiikkaa ja yhteistyötä kollegojen kanssa. Tämän toteutuminen perusopetuksessa on tärkeä inklusiokehityksen haaste. Inklusio synnyttää uudistuvaa opettajuutta, joka on reflektioivaa ja uutta tietoa rakentavaa. Opettajien asiantuntijuus on tällöin uudelleen rakentuvaa.

YHTEISKUNNAN MUUTOS JA KOULUN KEHITTÄMISEN HAASTEET

Näen inklusion kehittämisen ennen kaikkea yhteiskunnallisena ja eettisenä kysymyksenä. Inklusio on poliittinen, mutta myös pedagoginen ja filosofinen kysymys. Suomalaisella koulutuspolitiikalla ja koululla on tärkeä hetki pysähtyä tarkastelemaan, palvelevatko ne lähtökohtaisesti kaikkia oppilaita. Osa oppilaita alisuoriutuu, ja yhä useampi oppilas on vaarassa syrjäytyä koulutusjärjestelmän ulkopuolelle. Tämän tutkimuksen mukaan ulkopuo-

lisuuden tunne voi alkaa jo alakoulussa, esimerkiksi siksi, ettei siellä opetusjärjestelyjen vuoksi synny yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tätä kysymystä kannattaisi tarkastella kouluissa varsin konkreettisesti ja oppilaskohtaisesti. Kesällä 2011 uutisoitiin näkyvästi nuorten ryhmästä, jota kutsuttiin ulkopuolisiksi: perusopetuksen päättymisen jälkeen 25 000 nuorta oli yhteiskunnan ulottumattomissa.

Tämän tutkimuksen perusteella esitän kysymyksen, olisiko koulun kehittämässä aika keskittyä pedagogisiin kysymyksiin. Tärkeää olisi pedagogiikan uudistaminen lähtökohtaisesti sellaiseksi, että oppilaiden tuki voidaan järjestää oppilaan omassa opetusryhmässä. Tämä lisää oppilaan arjen eheyttä. Muita tärkeitä kehittämisen kohteita ovat oppimisen mielekkyyden ja motivaation kysymykset, opetussuunnitelman ehyttäminen sekä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden toteutuminen yksittäisen oppilaan koulukäynnissä. Koulun opetussuunnitelmaan akateemisten taitojen oppimisen rinnalle on nostettava oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevat sisällöt. Kyse on koulun monitahoisesta ehyttämisestä. Näiden tavoitteiden yhdistäminen pedagogisessa kokonaisuudessa on perusopetuksen tulevaisuuden haaste. Tarvitsemme koulun kehittämässä kaukoputkea ja mikroskooppia.

Katson, että oppilaiden moninaisuuden kohtaaminen koulussa ja ihmisten tasa-arvoinen kohtaaminen laajasti suomalaisessa yhteiskunnassa on tällä hetkellä erittäin ajankohtainen kysymys. Siihen vastaamiseen tarvitaan monien tieteenalojen ja eri tieteenaloja yhdistävää tutkimusta. Kyse on, niin kuin poliittinen ajankohtainen keskustelu osoittaa, ihmiskäsityksestä ja arvioista. Tutkimuskaan ei voi sivuuttaa arvoja. Tämän tutkimuksen tausta-ajattelussa oleva inklusiofilosofia

sijoittaa tutkimuksen oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja ihmisten moninaisuuden kunnioittamisen puolelle.

mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

LÄHTEET

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective school for all: a review of progress so far. Teoksessa F. Florian (toim.), Sage Handbook of Special Education. Lontoo: Sage, 146–157
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol UK: CSIE.
- Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. Lontoo: Routledge.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.), Inclusive education. World yearbook of education 1999. Lontoo: Kogan Page, 36–53.
- Horne, P.E. & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. International Journal of Inclusive Education 13(3), 273–286.
- Korkeakoski, E. (2008). Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulosten tiivistelmä ja kehittämissuhteet. Jyväskylä: Koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 32. Saatavana www-muodossa: http://www.edev.fi/img/portal/19/julkaisu_nro_32.pdf
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa: http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf
- Perusopetuslain muutos 24.6.2010. 642/2010. Saatavana www-muodossa: www.finlex.fi/fi/laki/smur/2010/20100642
- Tilastokeskus (2010). Erityisopetus. Saatavana www-muodossa: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>
- Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman