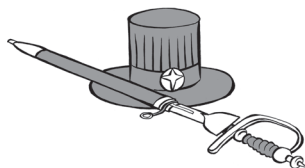


Riikka Sirkko



Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä

KM Riikka Sirkon erityispedagogiikan väitöskirja "Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä" tarkastettiin Oulun yliopistossa 20.11.2020. Vastaväittäjänä toimi dosentti Päivi Pihlaja Turun yliopistosta ja kustoksena professori Marjatta Takala Oulun yliopistosta.

1990-luvulla solmittiin Lapsen oikeuksien sopimuksen lisäksi myös muita merkittäviä sopimuksia, kuten Unescon Salamancan sopimus vuonna 1994. Tätä sopimusta voidaan pitää suomalaisen inklusiivisen koulutuspolitiikan lähtökohtana, sillä allekirjoittaessaan tämän sopimuksen maamme sitoutui kehittämään koulutusjärjestelmäämme inklusiiviseen suuntaan (Hakala & Leivo, 2015). Inklusio on siis itse asiassa melko nuori käsite koulumaailmassa.

Artikkeliväitöskirjani koostuu kol-

mesta osatutkimuksesta. Kahdessa osatutkimuksessa tarkastelin opettajien yhteisopettajuudelle asettamia odotuksia ja käytännön työssä saatuja kokemuksia inklusion näkökulmasta. Kolmannessa osatutkimuksessa toin esille oppilaiden omia kokemuksia koulusta ja siitä, millaista koulussa on. Oppilaiden äänen kuuleminen on todella tärkeää inklusiivista koulua kehitettäessä.

INKLUUSION KÄSITTEEN EPÄSELVYYS

Mitä se inklusio oikein on? Tätä minulta on kysytty useampaankin kertaan, ja se on saanut minut huomaamaan sen tieteellisen kuplan, jonka sisällä me tutkijat ja

alan ammattilaiset joskus työskentelemme. Inklusion käsite ei olekaan kaikille kansalaisille itsestään selvä asia, vaikka esimerkiksi mediassa siitä on viime vuosiin usein keskusteltu. Useimmiten keskustelut ovat liittyneet nimenomaan koulujen resurssien puutteeseen ja opettajien uupumiseen. Näissä keskusteluissa ei ehkä olekaan ollut kyse inklusiosta, sillä inklusion edellytykset ovat aina riittävät tukitoimet (mm. Saloviita, 2020), toisin kuin medioiden esiin nostamissa tapauksissa.

Tutkimuksessani havaitsin, että inklusion käsite ei ole selkeä myöskään kasvatusalan ammattilaisille. Esimerkiksi inklusiivisia opetuskäytänteitä käyttävät opettajat eivät nimenneet käyttämiään menetelmiä inklusiivisiksi ja osa opettajista mielsi inklusion koskevan vain oppimiseensa tukea tarvitsevia oppilaita (Sirkko ym., 2020). Inklusiolle ei edes ole olemassa yhtä selkeää ja kansainvälisesti hyväksyttyä määritelmää (Haug, 2010), ja usein inklusion käsitetään koskevan pelkästään erityispedagogiikkaa. Inklusion määritelmää voi pohtia kysymällä itseltään, kuka on mukana ja kuka ulkopuolella (Slee, 2001). Näihin kysymyksiin annettu vastaus rajaa kenties jonkin ryhmän pois, vaikka inklusiivisen ideologian mukaisesti kaikkien pitäisi olla mukana ja osallisina.

Väitöstutkimuksessani määrittelen inklusion laajasti tavoitteeksi kehittää kaikkien yksilöiden tietoja, taitoja ja kykyjä heidän taustatekijöistään riippumatta. Olennaista on pyrkiä rakentamaan yhteisöjä, joissa kaikki voivat kokea osallisuutta ja tulla arvostetuiksi ja kuulluiksi omana itsenään. Inklusio ei koskaan tule valmiiksi, vaan se nähdään jatkuvasti kehittyvänä prosessina (Qvortrup & Qvortrup, 2018), jossa tarkoituksena on oppimisen ja osalli-

suuden esteiden poistaminen.

Väitöstutkimuksessani olen lähestynyt inklusiota koulumaailman näkökulmasta. Koulussa oleellista on ihan kaikkien oppilaiden läsnäolon, osallisuuden ja oppimisen tukeminen. Lisäksi erityistä huomiota tulee kiinnittää niihin herkästi haavoittuviin oppilaisiin, jotka jostain syystä ovat vaarassa joutua marginaaliseen asemaan tai jopa poissuljetuiksi omasta yhteisöstään (Ainscow & Messiou, 2018). Vaikka perusopetuslakimme sekä vuonna 2014 julkaistut opetussuunnitelman perusteet on tehty inklusion periaatteisiin nojaten, ei kouluille kuitenkaan anneta neuvoja siihen, kuinka inklusiota tulisi toteuttaa käytännössä. Lisäksi käytännön toteutuksen esteenä voi olla myös se, että koulutuksen kentällä on ollut havaittavissa merkkejä yksilökeskeisyyden ja kilpailukyvyyn lisääntymisen vaatimuksista, jotka saattavat osaltaan olla syy melko hitaaseen inklusiiokehitykseen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Ketovuori & Pihlaja, 2016). Vastuu koulun kehittämisestä jää usein rehtorin ja kouluyhteisön aktiivisuuden varaan. Tämän vuoksi käytänteet eri kouluissa ovatkin varsin kirjavia.

YKSIIN OPETTAMISESTA YHTEISEEN OPETTAJUUTEEN

Oppilaiden yksilölliset tarpeet tunnustetaan kouluissa jo melko hyvin ja oppilaiden erilaisiin tuen tarpeisiin osataan antaa yksilöllisesti suunnattua tukea. Kouluissa on käytössä kolmiportainen tuen malli oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen: yleisestä tuesta tehostettuun ja erityiseen tukeen saakka. Yhä useammassa luokassa opiskelee oppilaita kaikilla tuen tasoilla, ja opettajan

tulisi pystyä vastaamaan kaikkien heidän tarpeisiinsa.

Nykyisin ei ole tavatonta, että oppilaalla onkin luokassa kaksi omaa opettajaa, jotka vastaavat opetuksesta yhdessä. Tällöin puhutaan yhteisopettajuudesta, joka on väitöskirjani toinen tärkeä teema inklusion lisäksi. Yhteisopettajuudella tarkoitetaan sitä, että kaksi opettajaa tai vieläkin useampi suunnittelee opetusta, opettaa ja arvioi oppilaita yhdessä. Yhteisopettajuudesta on olemassa erilaisia määritelmiä, ja olen myös itse ehdottanut määritelmään laajennusta väitöstutkimuksessani. Yhteisopettajuus ei ole uusi asia, vaikka se melko pitkän hiljaiselon jälkeen onkin noussut uudestaan opettajien tietoisuuteen vasta 2000-luvulla.

Tutkimusten mukaan työskenteleminen yhdessä toisen opettajan kanssa helpottaa oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaamista. Lisäksi se edistää opettajien työssäjaksamista ja samalla tukee ammatillista kehittymistä (Shin ym., 2016). Yhteisopettajuudesta on positiivisia kokemuksia, mutta silti yhteisen työskentelyn aloittaminen ei välttämättä ole helppoa. Usein esteiksi mainitaan sopivan yhteisopetusparin löytäminen. Toisaalta voidaan pohtia, onko opettajalla oikeus valita työkaverinsa.

Usein meillä on opettamisesta edelleen perinteinen mielikuva, että opettaja vastaa yksin omasta luokastaan ja päättää, mitä siellä tapahtuu. Opettajalla on perinteisesti ollut autonominen asema omassa luokassaan. Autonomian menettämisen pelko voi olla yksi syy vielä melko vähäiseen yhteisopettajuuden määrään (Rytivaara ym., 2019). Yhteisopettajuuden aloittaminen vaatii ensin ihan uudenlaista opettajuuden määrittelyä. Onnistuessaan

yhteisopettajuus kuitenkin mahdollistaa sekä opettajien ammatillisen kehittymisen että laadukkaan ja oppilaiden tarpeet huomioivan opetuksen.

Muun muassa Fullan (1993) on todennut, että koulu muuttuu hitaasti. Toisaalta opettajia kuitenkin kuvataan usein kirjallisuudessa ”muutosagenteiksi” (Priestley ym., 2015), jolloin opettajat nähdään koulun kehittämisen avaintekijöinä ja muutoksen aikaansaajina. Luovuus, motivaatio, vaikuttaminen ja uusien työkäytäntöiden kehittäminen, kuten esimerkiksi yhteisopettajuus, ovat keinoja, joiden avulla koulua voidaan kehittää. Nämä asiat liitetään myös ammatillisen toimijuuden käsitteeseen (Krokfors, 2017). Ammatilliseen toimijuuteen vaikuttavat mm. työpaikan tilat, työpaikan valtasuhteet ja työolot. Siihen vaikuttavat myös työntekijän oma ammatillinen osaaminen, työhistoria ja koulutus sekä käsitys siitä, millainen hän on työntekijänä.

Ammatillinen toimijuus on työntekijöiden eli tässä tapauksessa opettajien kykyä oppia uutta, ja se näkyy siinä prosessissa, jossa opettajat vaikuttavat, tekevät valintoja ja ottavat kantaa omaan työhönsä. He esimerkiksi tekevät valinnan, että haluavat aloittaa yhteisopettajuuden ja siinä samalla kenties oppia kollegalta uusia asioita. Ammatillinen toimijuus voi näkyä myös kollektiivisena eli koko kouluyhteisön tai esimerkiksi yhteisopetusparin toimijuutena. Tällöin toimijuus näyttäytyy yhteisopettajien yhteisenä, jaettuna näkemysnä siitä, kuinka opetusta toteutetaan ja kuinka oppilaisiin suhtaudutaan. Se näkyy ymmärryksenä opettajaparin yksilöllisistä kyvyistä ja taidoista. Lisäksi se on yhteistä työn pohdintaa ja olennainen osa työtä eteenpäin kehittävää työotetta.

MITEN VOIMME TUKEA INKLUSIIVISEN KOULUN KEHITTÄMISTÄ?

Voisiko opettajien ammatillinen toimijuus olla se voimavara, jonka kautta koulua pystytään kehittämään entistä inklusiivisempaan suuntaan? Inklusioon pyrkivän toimintakulttuurin kehittäminen on Suomessa aluillaan, ja edelleen tarvitaan työtä sen edistämiseksi. Hyvä lähtökohta kehittämistyöhön on inklusion määritelmän avaaminen: Mitä inklusiolla Suomessa tarkoitetaan? Miten taataan, että jokainen oppilas kokee tulevansa koulu yhteisössä kuulluksi ja arvostetuksi ja kokee olevansa osa yhteisöä? Nämä kokemukset eivät ole millään lailla riippuvaisia oppilaiden taito- tai kykytasosta. Kyse on ennemminkin opettajien kyvystä kohdata oppilaansa ja yhdessä toisten koulun toimijoiden kanssa vastata heidän tarpeisiinsa.

Näkisin, että opettajankoulutuksella on äärimmäisen tärkeä tehtävä inklusiivisten opettajien kouluttamisessa. Tulevien opettajien osaaminen riippuu opettajankouluttajista (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011). Siksi myös opettajankouluttajien on toimittava inklusion arvojen mukaisesti omassa työssään. On pyrittävä kouluttamaan opettajia, jotka arvostavat moninaisuutta ja osaavat tukea kaikkien oppijoiden oppimista. On pyrittävä siihen, että jo opintojen aikana opiskelijat tekevät ammatillista yhteistyötä erilaisten ihmisten kanssa ja harjoittelevat myös yhteisopettajuutta opetusharjoittelujen aikana. Tärkeää on myös, että opettajaopiskelijat ovat tietoisia

ammatillisen kehittymisen tärkeydestä myös valmistumisensa jälkeen (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012).

Kirjoittaja

Riikka Sirkko, KT, erityispedagogiikan yliopistonopettaja, Oulun yliopisto.

LÄHTEET

- Ainscow, M. & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Donnelly, V. (toim.) (2011). Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa – Haasteita ja mahdollisuuksia. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-fi.pdf>
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199–209. <https://doi.org/10.1080/15017410903385052>
- Ketovuori, H. & Pihlaja, P. (2016). Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (s. 229–263). *Kasvatusalan tutkimuksia* 73.
- Krokfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – Opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 247–265). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Priestley, M., Robinson, S., & Biesta, G. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- 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>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225–235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Shin, M., Lee, H., & McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91–107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Slee, R. (2001). "Inclusion in practice": Does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113–123. <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>
- Watkins, A. (toim.) (2012). Osallistavan opettajan profiili. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_fi.pdf