

**Osallistavan opettajan profiili luokanopettajaopiskelijoiden  
tulkitsemana**  
Eero Hurskainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2015  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Hurskainen, Eero. 2015. Osallistavan opettajan profiili luokanopettajaopiskelijoiden tulkitsemana. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 136 sivua.

Tutkimukseni tarkoitus oli kartoittaa osallistavan opettajan profiilia, jota kuvailivat Jyväskylän yliopistosta kohta valmistuvat luokanopettajaopiskelijat.

Tutkimuksessa tutkittiin minkälaisia arvoja, asenteita ja käsityksiä inklusiivisella opettajalla tulisi olla suhteessa: 1. oppijoiden moninaisuuden arvostamiseen, 2. kaikkien oppijoiden tukemiseen, 3. yhteistyöhön muiden kanssa ja 4. henkilökohtaiseen ammatilliseen kehittymiseen. Toisessa tutkimusongelmassa perehdytään opiskelijoiden pätevyyden kokemuksiin edellä mainittujen teemojen sisällä. Viimeinen tutkimusongelma on, kuinka tärkeänä opiskelijat pitävät neljää keskeistä inklusiivisen opettajan profiilin arvoa.

Tutkimukseen osallistui kuusi Jyväskylän yliopiston opiskelijaa ja aineistot kerättiin keväällä 2015 puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttinen. Aineiston analyysissä käytettiin laadullista sisällönanalyysiä sekä teorialähtöistä analyysimenetelmää.

Tutkimustulosten mukaan osallistavan opettajan ja inklusion arvopohjan muodostaa tasa-arvo ja tasavertaisuus. Kaikkien oppijoiden tukeminen vaatii rohkeutta, kohdata erilaisuus ja omat rajansa sekä rajatonta tietoa yksilöllisestä oppilaan kohtaamisesta. Yhteistyössä muiden kanssa nähdään taustalla olevan kolme teemaa: nykykäsitys opettajuudesta, ammatillinen tuki ja sekä lapsen oikeuksia korostavat näkökulmat. Henkilökohtaisen ammatillisen kehittymisen taustalla tärkeimmäksi nousee henkilökohtainen reflektointi ja halu kehittyä ammatissa sekä yhteisöllinen reflektointi. Koulutuksen tulisi tarjota inklusiiviselle opettajalle arvopohja ja teoreettiset tiedot, loput opitaan työelämässä. Tärkeimmäksi neljästä teemasta opiskelijoiden vastauksissa nousee koulutus.

Avainsanat: Inklusio, inklusiivisen opettajan profiili, luokanopettajakoulutus, osallistavaopettaja, inklusiivinen koulutus.

# SISÄLTÖ

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | JOHDANTO .....   | 6  |
| 1.1   | Koulutuksellisen tasa-arvon ongelmat .....   | 6  |
| 1.2   | Zeitgeist koulureformissa: Suomen inklusiokeskustelu .....   | 8  |
| 2     | ENNEN INKLUUSIOTA: SYRJINNÄSTÄ YHTEISÖN JÄSENEKSI JA YHTEISÖN JÄSENESTÄ PATOLOGISEKSI ONGELMAKSI .....           | 11 |
| 3     | SUOMALAISEN ERITYISPEDAGOGIIKAN LEGIMITAATIODISKURSSIT .....   | 18 |
| 3.1   | Erityisopetuksen legimitaatioidiskurssit .....   | 18 |
| 3.2   | Erityisopetuksen dekonstruointi .....  | 21 |
| 3.2.1 | Läketieteellinen paradigma: auttaminen ja avun tarve .....   | 21 |
| 3.2.2 | Kriittinen teoria ja erityispedagogiikan dekonstruktio .....   | 25 |
| 4     | INKLUUSIO .....  | 27 |
| 4.1   | Inklusion määrittelyä .....  | 27 |
| 4.2   | Inklusion ja integraation erojen vaikeudesta? .....  | 34 |
| 4.3   | REI, mainstreaming, LRE ja integraatio: inklusion aikaisemmat yritykset .....                                    | 35 |
| 4.4   | Inklusiivisen koulutuksen kehittämisen pohjana olevat kansainväliset linjaukset, julistuksen ja sopimukset ..... | 37 |
| 4.5   | Inklusiivinen eli osallistava koulu .....  | 41 |
| 5     | INKLUUSIOTA EDISTÄVÄ OPETTAJANKOULUTUS .....   | 45 |
| 5.1   | Inklusiivisen opettajan asenteet .....   | 45 |
| 5.2   | Inklusiota koskevat opinnot Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa .....                              | 49 |
| 5.3   | Inklusiivisen opettajan profiili Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen mukaan .....                      | 52 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 6     | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....  | 55 |
| 6.1   | Tieteenfilosofinen tausta .....   | 55 |
| 6.2   | Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat.....  | 56 |
| 6.3   | Tutkimusmenetelmä ja aineiston hankinta.....  | 57 |
| 6.4   | Tutkimukseen osallistujat .....   | 60 |
| 6.5   | Aineiston analyysi.....   | 62 |
| 6.6   | Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka.....  | 64 |
| 7     | TULOKSET .....  | 73 |
| 7.1   | Inklusio: oppeja, arvoja, käsityksiä, asenteita ja toimintaa .....                    | 73 |
| 7.2   | Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen.....  | 73 |
| 7.2.1 | Arvot, käsitykset ja asenteet inklusion taustalla.....                                | 74 |
| 7.2.2 | Käsitys inklusiivisesta koulutuksesta .....   | 77 |
| 7.2.3 | Inklusiivinen opettaja .....  | 79 |
| 7.2.4 | Opettajan näkemys oppijoiden moninaisuudesta.....                                     | 80 |
| 7.3   | Kaikkien oppijoiden tukeminen sekä toimiva opetus heterogeenisessä ryhmässä .....     | 83 |
| 7.3.1 | Kaikkien oppijoiden tukeminen .....   | 83 |
| 7.3.2 | Toimiva opetus heterogeenisissä ryhmissä .....  | 85 |
| 7.4   | Yhteistyö muiden kanssa .....   | 88 |
| 7.4.1 | Yhteistyö vanhempien ja perheiden kanssa .....  | 88 |
| 7.4.2 | Yhteistyö opetusalan eri asiantuntijoiden kanssa.....                                 | 91 |
| 7.4.3 | Taustalla olevat asenteet ja näkemykset .....   | 91 |
| 7.4.4 | Tärkeys inklusion kannalta ja pätevyyden kokemus toteuttaa yhteistyötä koulussa ..... | 92 |
| 7.5   | Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen.....                                       | 94 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 7.5.1 | Opettaja refleктоivana toimijana: teeman taustalla olevat asenteet ja näkemykset.....            | 94  |
| 7.5.2 | Pätevyyden kokemus refleктоijana .....   | 97  |
| 7.5.3 | Reflektion tärkeys inklusion kannalta .....  | 98  |
| 7.5.4 | Opettajien peruskoulutus ammatillisen oppimisen ja kehittymisen perustana .....                  | 100 |
| 7.5.5 | Pätevyyden kokemus ammatilliseen kehittymiseen ja osaamisen päivittämiseen .....                 | 101 |
| 7.5.6 | Opettajankoulutuksen tärkeys inklusion kannalta .....  | 102 |
| 7.6   | Profiilin vahvuudet ja heikkoudet.....   | 103 |
| 7.7   | Opiskelijoiden pätevyyden kokemus toteuttaa inklusiota .....                                     | 109 |
| 8     | JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....  | 111 |
| 8.1   | Osallistavan opettajan profiilista .....   | 111 |
| 8.2   | Käsitykset oppimisesta, opettamisesta ja tasa-arvosta inklusion esteenä? .....                   | 113 |
| 8.3   | Kohti toimivaa opetusta .....  | 115 |
| 8.4   | Yhteistyön merkitys.....   | 117 |
| 8.5   | Opettaja muutosagenttina.....  | 119 |
| 8.6   | Pysähtymätön kehitys .....   | 120 |
| 8.7   | Opiskelijoiden kokema pätevyys ja asenneilmasto inklusiota kohtaan Jyväskylän yliopistossa ..... | 122 |
| 8.8   | Tutkimuksen rajoitukset.....   | 125 |
| 8.9   | Jatkotutkimusaiheita.....  | 126 |
| 8.10  | Lopuksi .....  | 127 |
|       | LÄHTEET .....  | 129 |
|       | LIITTEET .....   | 136 |
|       | Liite 1. Haastattelurunko .....  | 136 |

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Koulutuksellisen tasa-arvon ongelmat

Koulutuksellinen tasa-arvo ei ole ollut itsestään selvyyttä koulutuksen historiansa. Koululla on ollut aina valtaa erotella lapsia koulutuksen suhteen epätasa-arvoiseen asemaan. Koulun silmissä kaikki lapset eivät ole olleet tasa-arvoisia, eikä koulu ole katsonut, että jokaista lasta voisi kouluttaa (Vehmas 2005, 21–75). Tätä eriarvoista kohtelua on perusteltu erilaisilla näkökulmilla, jotka eivät enää nykypäivänä kestä lähempää tarkastelua ja anna oikeutusta toiminnan ylläpidolle (Saloviita 1998, 2006).

Perustuslain mukaan lapsia on kohdeltava yhdenvertaisesti. Yhdenvertaiseen ja tasa-arvoiseen kohteluun velvoittaa Suomen peruskoululaki (380/1987). Kuinka moni opettaja on kuitenkin tietoinen, että oppilaan perusoikeuksiin kuuluu opiskelu ilman syrjintää muiden ikätovereiden seurassa? Suomalainen peruskoulu ei ole vielä inklusion mukaisesti koskaan ollut täysin tasa-arvoinen.

Inklusio on yhteiskuntatieteistä ja erityispedagogiikasta noussut aate tai filosofia, jonka tulisi läpäistä koko koulutus ja yhteiskunta. Silti inklusiokeskustelua käytiin vielä 2000-luvulla lähinnä erityisopetuksen sisällä, vaikka inklusiokeskustelun pitäisi olla koko kouluväen yhteistä (Naukkari & Landonlahti 2001, 96).

Suomessa osallistavan opetuksen filosofiaa toteuttavan koulun esteenä ovat olleet joustamattomat opetusjärjestelyt ja perinteinen opettajakeskeinen työskentely ja vahva luokkahuoneopetuksen perinne, jossa yksi opettaja on yhtä luokkaa kohden. Suomalaisessa peruskoulussa on pysynyt muuttumattoma-

na käsitys homogeenisistä opetusryhmistä. Uskomuksen mukaan oppiminen on tehokkaampaa homogeenisissä luokissa. Tätä osoittavat erityisopetukseen siirrettävien oppilaiden ryhmittely diagnoosien ja vammaluokitusten mukaan. Esimerkiksi aistivammaiset, kehitysvammaiset ja oppimishäiriöiset (esim. häiriöt lukemaan oppimisessa) opiskelevat omissa pienluokissaan. Ryhmittelyä on historiallisesti tukeneet erilaiset käsitykset ja paradigmat, joiden mukaan erityiset oppijat kaipaavat erityistä opetusta ja omanlaisensa opetussuunnitelman (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 348).

Myös UNESCO on ottanut kantaa erityisopetuksen järjestämistä koskevaan keskusteluun. Yksi esimerkki inklusiota edistämään pyrkivästä toiminnasta on UNESCON Salamancan julistus, jonka keskeisimpänä teemana oli erityisopetuksen järjestäminen. Salamancan julistuksen mukaan kaikkia lapsia tulisi opettaa kaikille yhteisessä koulussa (UNESCO 1994).

Koulun muuttumattomuus ei kuitenkaan koskaan ole ollut visioista tai arvopohjasta kiinni. Aina on ollut erilaisia visionäärejä, jotka huutavat koulutuksen muutoksen perään. Kuitenkaan teoria ja käytäntö eivät vielä ole onnistuneet riittävästi kohtaamaan nykyisen peruskoulun ja sitä edeltäneen kansakoululaitoksen lähes satavuotisessa historiassa. Tämänhetkisen erityispedagogiikan reformaattorit heräsivät jo 1950–1970 -luvulla kirjoittamaan erityispedagogiikan tehottomuudesta ja turhasta syrjinnästä (kts. Dunn 1968; Moberg 2001).

Opettajien koulutuksella on myös inklusiossa iso rooli, koska inklusiota koulussa toteuttavat kuitenkin aina opettajat (Meyer 2011). Opettajaksi opiskelevien liitto SOOL on ottanut vastikään kantaa luokanopettajakoulutuksessa tarjottavaan erityispedagogiikan määrään (SOOL:in ajankohtaista julkaisu 6.3.2015). Julkaisun mukaan SOOL on huolissaan opettajankoulutuksen tarjoamasta erityispedagogisen osaamisen riittävydestä. SOOL:n julkaisun mukaan opettajat eivät saa tarpeeksi työkaluja kohdata jokaista oppilasta yksilöllisesti, mikä näkyy myös nuorten opettajien työssä uupumisena (OAJ:n työolobarometri 2013). Tämä tarkoittaa toisin sanoen sitä, että opettajat eivät saisi tarpeeksi työkaluja toteuttaa inklusiota oman koulutuksensa pohjalta.

## 1.2 Zeitgeist koulureformissa: Suomen inklusiokeskustelu

Tällä hetkellä ehkä suurimpana keskustelun aiheena ja koulureformina pidetään inklusion toteutumista suomalaisessa peruskoulussa. Inklusiokeskustelu on jatkoa integraatio- ja normalisaatiopyrkimyksille (esim. Moberg 1998; Saloviita 1998). Inklusiokeskustelulla on kuitenkin aina paikalliset ja historialliset erityispiirteensä. Esimerkiksi Suomessa inklusiokeskustelu on lähtenyt liikkeelle erilaisista lähtökohdista kuin Yhdysvalloissa (kts. Dunn 1968; Mikola 2011).

Inklusio käsitteenä määritellään joissakin yhteyksissä sateenvarjokäsitteeksi ja se pystytään ymmärtämään kapeasti sekä laajasti (Naukkarinen 2005). Kapeasti ymmärrettynä inklusiolla tarkoitetaan oppilaiden, joilla on erityisiä tarpeita oppimisensa suhteen, opetusjärjestelyjä. Eli inklusion ideana on saada erityistä tukea tarvitsevat oppilaat osaksi yhteistä koulua. Laajasti ajateltuna inklusio pyrkii parantamaan kaikkien oppijoiden osallisuutta ja vähentämään oppimisen esteitä koulutuksessa sekä lisäämään osallisuutta yhteiskunnassa (Ainscow, Booth & Dyson 2006; Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011b, 9). Inklusioon käsitteenä ja sen historiaan palataan tarkemmin seuraavissa luvuissa.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004) painottaa jokaisen oppijan tasa-arvoisuutta ja yhteisöön kuulumista sekä lähikouluperiaatetta. Vallitseva inklusio- ja integraatiokeskustelu on käynnistynyt jo 1990-luvulla ja suomalainen peruskoulu on sitoutunut edistämään inklusiota. Suomalaisessa peruskoulussa erillään tapahtuva erityisopetus on siitakin huolimatta hyvin yleinen opetuskäytäntö. (Mikola 2011,14). Inklusion edistämiseksi on Suomessa tehty jopa lakiehdotus (HE 109/ 2009vp.), ja Suomi on allekirjoittanut ja sitoutunut Salamancan julistukseen vuonna 1994 (ks. Salamancan julistus 1994). Vaikka lakiehdotuksella on pyritty edistämään inklusiota, on Suomessa erityisoppilaiden ja erityisopetussiirtojen määrä ollut kasvussa aina 1990-luvulta lähtien (esim. Saloviita 2006; Mikola 2011).



Miksi inklusio ei ole sitten vielä toteutunut ja mikä selittää erityisopetus-siirtojen kasvua? Suomessa erityisopetus on saavuttanut itselleen vahvan aseman ja erityisopetusta perustellaan rationaalisena järjestelmänä, joka toimii erityisoppilaiden parhaaksi. Aikaisemmista koulun valikointitavoista on oppivelvollisuudesta vapauttaminen, rinnakkaiskoulujärjestelmä ja tasokurssit jo hylätty ja syrjäytetty muun muassa epätasa-arvoa lisäävinä. Erityisopetuksen legimitointia on auttanut koulunkäyntiongelmien lääketieteellistäminen "erityistarpeen" kaltaisten häilyvien diagnoosien avulla (Saloviita 2006, 326).

Koulussa inklusion toteuttaa ja kohtaa kuitenkin ensisijaisesti opettaja (Meijer 2011). Siksi myös opettajankoulutuksella on oma merkityksensä inklusion toteutumiseksi. Mitä opettajankoulutuksesta valmistuvat uudet opettajat ajattelevat inklusiosta ja miten he ymmärtävät koulutuksellisen tasa-arvon, vaikuttaa koulun kehitykseen.

Kiinnostukseni tähän aiheeseen heräsi saadessani käsiini yleiseurooppalaisen inklusiivisen opettajan profiilin. Profiili voidaan ymmärtää vielä filosofiseksi ihanteeksi osallistavasta opettajasta. Profiililla on tarkoitus edistää ja yhtenäistää Euroopan opettajankoulutusta. Profiili on jätetty tarkoituksella väljäksi, jotta jokainen projektiin sitoutunut maa voi tehdä omat normatiiviset pyrkimyksensä sen pohjalta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, 4).

Tämä tutkielma käsittelee inklusiivista opettajaa ja yleiseurooppalaista inklusiivisen opettajan profiilia. Tutkimuksen teoriaosuus käsittelee inklusiokäsitteen teoriataustaa ja historiaa sekä Suomen peruskoulun ja suomalaisen erityispedagogiikan historiaa, rakennetta ja sosiologiaa.

Tutkimuksen tarkoitus on vastata kysymykseen, mitä valmistuvat opettajat ajattelevat inklusiivisen opettajan profiilista. Tutkimuksessa painotetaan arvotietoisuutta: mitä arvoja opettajaopiskelijat pitävät tärkeimpinä arvoina inklusion taustalla ja millaisia arvoja opiskelijoiden mielestä osallistavalla opettajalla tulisi olla. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos saa tutkimuksesta arvokasta tietoa valmistuvien opettajien inklusiovalmiuksista sekä asenteista ja tiedoista inklusiota kohtaan. Tämän tiedon perusteella opettajankoulutuslaitos voi kehittää omaa toimintaansa, jotta tulevaisuudessa valmistuvat

opettajat olisivat valmiita kohtaamaan inklusion tuomat haasteet sekä tunnistamaan myös mahdollisuudet, joita osallistava opettajuus tarjoaa. Tutkimuksessa tiedettävästi käytetään ensimmäistä kertaa osallistavan opettajan profiilia Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen laitoksella.

Miksi inklusiivisen opetuksen kehittäminen on niin tärkeää ja miksi opettajien epävarmuuksia ja ajatuksia inklusion suhteen tulisi tutkia? Inklusiota voidaan tarkastella monelta eri taholta- käsitteelliseltä-, poliittiselta-, normatiiviselta-, ja tutkimukselliselta tasolta, mutta oppilaiden kirjon kohtaa kuitenkin nimenomaan opettaja. Inklusiivista koulutusta toteuttaa opettaja, ja ellei opettaja kykene opettamaan erilaisia oppilaita osana yleisopetusta, inklusiivisen koulutuksen tavoitteet jäävät toteutumatta (Meijer, 2011).

## 2 ENNEN INKLUUSIOTA: SYRJINNÄSTÄ YHTEISÖN JÄSENEKSI JA YHTEISÖN JÄSENESTÄ PATOLOGISEKSI ONGELMAKSI

Cook ja kumppanit uskovat, että erityisopettajat saavuttavat omalla alallaan tapahtuvan muutoksen parhaiten tuntemalla oman alansa historian ja rakentamalla sen pohjalle (Cook, Landrum & Tankersley 2014, 4). Erityispedagogiikka on verrattain nuori tieteenala tieteen maailmassa ja se nojaa ja on nojannut vuosikymmenien ajan lääketieteeseen, psykologiaan, kognitiotieteeseen ja ominut sieltä käytänteitä (esimerkiksi tarkat diagnoosit ja korjausehdotukset eri diagnooseille). Keskusteluissa on noussut tarve lähestyä erityispedagogiikkaa myös muiden tieteiden näkökantoja hyödyntäen. Vehmaksen ja Vehkakosken mukaan erityispedagogisessa keskustelussa tulisi hyödyntää myös humanistisia sekä yhteiskuntatieteellisiä ajatuksia, sillä esimerkiksi vammaisuus voidaan ymmärtää sosiaalisesti tuotetuksi ilmiöksi (Vehkakoski 1998, Vehmas 1998; 2005).

Menneiden vuosikymmenien analysointi on tärkeää, jotta voi ymmärtää nykytilannetta tai tulevaisuutta paremmin. Oman tieteenalan historiallinen ymmärrys on nostettu jopa inklusiivisen opettajanprofiiliin yhdeksi osallistavan opettajan profiiliin osaamisalueeksi (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, 11).

Kasvatushistorian tutkimus antaa tärkeitä työkaluja kriittiselle ja reflektiiviselle ajattelulle, menneisyyden tutkimisella voidaan ymmärtää tulevaisuutta. Jokainen koulun uudistaja on kiinni menneessä, koska instituutiot ja sitä kautta siinä toimijat ovat tietynlaisen historiallisen kehityksen tuotteita. Koulun mahdolliset ongelmat, oletukset ja paradigmat eivät ole syntyneet tyhjästä, vaan niillä on omat historialliset kehityskulkunsa. Tästä syystä kasvatuksen historian tutkiminen voi auttaa itseymmärryksen lisääntymisessä ja pitää yllä kriittistä keskustelua ja kriittistä analyysiä koulujen kehitystyön hyväksi (Salminen 2012, 26–27).

Erityispedagogiikalla ei ole yksiselitteistä historiaa. Se nähdään usein vammaisuuden ja vammaisten historiana, historiallisena näkemyksenä siitä, kuinka yhteisössä on suhtauduttu vammaisiin ja vammaisuuteen.

Poikkeavuus on nähty eri tavoilla riippuen alueen kulttuurista, eikä kulttuurin normeja voida arvioida toisen kulttuurin lähtökohdista. Erilaisia ihmisiä on pidetty poikkeavina eri aikakausina ja heihin suhtautuminen on myös vaihdellut yhteiskunnan muodon mukaan (Ihatsu 1995, 9-10).

Erityispedagogiikan historiaa on myös vaikea arvioida sen lyhyen historian vuoksi. Se, miten vammaisuus on määritelty tai miten vammaisuuteen on suhtauduttu, on eri asia kuin se, miten vammaisten tai muiden koulun silmissä koulutukseen kelpaamattomien opetus on järjestetty. Ihatsun mukaan poikkeavuuden historia on suureksi osaksi välinpitämättömyyden, laiminlyöntien ja eristämisen historiaa, jonka kohteeksi ovat joutuneet erityisesti ne, joiden henkinen kehitys on viivästynyt (Ihatsu 1995, 13).

Vehmaksen mukaan vammaisuuden historiallinen tulkinta on kuitenkin ongelmallista, koska alkuperäislähteisiin nojautuvaa aineisto on vähäistä ennen 1800-lukua. Vammaisuutta koskevat kirjoitukset ovat lähinnä instituutioiden ja vammaispalvelujärjestelmien eli ammattilaisten näkökulma aiheeseen. Vammaisuuden historiaa on esitetty lähinnä jonkin tietyn elimellisen vamman näkökulmasta (esimerkiksi kuurouden tai sokeuden) (Vehmas 2005, 21–22). Historiallisesti poikkeavuus on kuitenkin kietoutunut filosofisiin ja uskonnollisiin käsityksiin, yhteiskunnan rakenteeseen ja politiikkaan sekä talouteen ja yleiseen sivistystasoon (Ihatsu 1995, 9).

Erilaisuus ei ole ollut seurausta niinkään erilaisuudesta itsestään, vaan siitä, kuinka yhteiskunnat ovat aikaisemmin jakaneet ihmiset tuotantoprosessiin. Tuotantoprosessiin jakaminen taas on noudattanut yhteiskunnan organisaatiota ja muotoa. Kehitysvammaiset, vanhuksat ja muuten sosiaalisesti epäedullisessa asemassa olleet on luokiteltu "ylijäämäväestöön". Tästä luokasta huolenpitäminen on ennen maatalousyhteiskunnissa kuulunut perheille ja yhteisöille. Myöhemmin teollistumisen ja sosiaalihuollon kehittymisen myötä vastuu on siirtynyt yhteiskunnalle julkisiin palveluihin, järjestöihin ja sosiaalihuoltoon. Kun

pienemmät lähiyhteisöt alkoivat hävitä, hävisi myös "ylijäämäväestö" yhteiskunnasta ja se syrjäytettiin yhteisöstä (Ihatsu 1995, 9).

Vammaisuus on ollut osa yhteisöä ihmiskunnan kaikkina aikoina. Vammaisuus on saanut aina merkityksen tietyn yhteisön mukaan siten, mitä yhteisöt ovat pitäneet vammaisuutena. Vammaisuus on saanut merkityksensä yksilön tietyn elimellisen vamman ominaispiirteiden ja yhteisön sille antamien tulkintojen sekä laajemman poliittisen ja taloudellisen yhteyden leikkauspisteessä. Vehmoksen mukaan myöskään vammaisuuden kokemus, siihen liittyvät tulkinnat, uskomukset ja käytännöt eivät synny tyhjiössä, vaan niiden taustalla on historiallinen tapahtumaketju. Historia määrittää myös nykyistä vammaispolitiikkaa, tutkimusta sekä erityispedagogiikkaa (Vehmas 2005, 21).

Nykypäivänä voidaan erityispedagogiikan historia tiivistää kolmeen erillaiseen paradigmaan, jotka se on käynyt läpi muotoutuessaan nykyisin tunnetuksi systeemiksi. Nämä kolme paradigmaa ovat: laitosparadigma, avohuollon/kuntoutusparadigma ja tukiparadigma (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 344).

Laitosparadigma sisälsi segregaaation sekä syrjäyttävät ja eristävät käytännöt. Segregoivia käytänteitä seurasi integraation aikakausi, jossa aikaisempia erityisopetussiirtoja alettiin purkaa ja siirryttiin ajattelemaan tukiparadigman mukaisesti niin, että tuen olisi oltava siellä, missä tuelle on tarvetta.

Saloviita on koonnut koko erityispedagogiikan historian paradigmat ja niiden muutokset seuraavanlaiseksi taulukoksi (Saloviita 2012; mukaelma alkuperäisesti Bradley & Knoll 1995) mukaan:

TAULUKKO 1. Erytispedagogiikan historian paradigmat ja paradigman muutokset: laitostmallista- tukimalliin (Saloviita 2012; mukaelma Bradley & Knoll 1995).

|   | Laitosmalli                     | Kuntoutusmalli                            | Tukimalli                   |
|---|---------------------------------|---|-----------------------------|
| Taustalla oleva yhteiskunnallinen siirtyminen | Maataloudesta teolliseen        | Teollisesta jälkiteolliseen yhteiskuntaan | Jälkiteollinen yhteiskunta  |
| Avainsana                                     | segregaatio                     | integraatio                               | inkluisio                   |
| Vammaisuuden perusmetafora                    | Rikollinen                      | Sairas                                    | Kansalainen                 |
| Keskeinen haaste                              | Poissulkeminen, "suojeleminen"  | Kuntouttaminen                            | Tasa-arvo                   |
| Vammaisuuden ydinasia                         | Vaurio                          | Toimintavajavuus                          | Osallistuminen              |
| Palvelut                                      | Laitoshoito                     | Porrasteinen järjestelmä                  | Yksilölliset tukitoimet     |
| Pätevytyminen normaaliyhteiskuntaan           | Ei paluuta                      | Ehdollinen paluu kuntoutumalla            | Osallistuminen ilman ehtoja |
| Opetus  | Ei opetusta tai suojelukasvatus | Erytisopetus                              | Yhteisopetus                |

Taulukon keskeinen anti on se, kuinka paradigma on muuttunut ulossulkemisesta kohti täysipainoista osallistumista ilman ehtoja. Alun perin opetusta ei ole järjestetty lainkaan, sitten opetusta on järjestetty erillään, josta painopiste on inkluisioon myötä muuttumassa kohti yksilöllistä yhteisopetusta.

Perinteisesti vammaisuus on nähty negatiivisesti arvolatautuneena yksilön ominaisuutena (Vehmas 1998, 103). Vehmaan mukaan vammaisuus on nähty yhteisön kannalta ei-toivottavana sekä patologisena tilana, joka lähes jokaisessa tapauksessa tulee rajoittamaan yksilön elämää (Vehmas 1998, 103). Vammaisuus on ollut koulutuksen historian saatossa suurin este kouluun pääsulle tai oikeutus muulle koulutukselliselle syrjinnälle (Vehmas 2005, 25–37). Samaa voidaan sanoa oppimishäiriöistä ja muista oppimisen esteiksi nimitetyistä häiriötiloista. Yhteisön sekä kouluyhteisön silmissä vammaisuus sekä muut oppimishäiriöt on nähty ei-toivottavana tai jopa ei hyväksyttynä ominaisuutena ja

patologisena tilana. Perinteinen pedagogiikka onkin erottanut itsestään kasvatustopillisen haaran, erityispedagogiikan, joka perinteisesti huolehtinut tämän erityisryhmän koulutuksesta. Vammaisuuden sosiaalinen malli alkoi muotoutua jo aiemmin erityispedagogian historiassa niin meillä Suomessa kuin muualsakin maailmassa, mutta vakiintui viimeistään 1980-luvulla.

1980-luvulla WHO muutti vammaisuuden käsitettä kolmiportaiseksi luokitteluksi: vamma, vajaatoiminta ja haitta (Ihatsu 1995, 81). Kolmiportaisessa luokittelussa haitta kuvasti enemmän sosiaalista haittaa, esimerkiksi köyhyyttä ja huono-osaisuutta. Kolmiportaisen mallin mukaiseen vammaisuuden käsitteeseen sisältyi kolme eri ulottuvuutta, jotka olivat lääketieteellinen, sosiaalis-ekonominen ja moraalinen ulottuvuus (Ihatsu 1995, 81–82). Lääketieteellisen diagnoosin rinnalle tuotiin myös sosiaalinen dimensio (Ihatsu 1992, 82).

Vuonna 1981 Vammaisten vuoden Suomen komitea painotti vammaisten henkilöiden tasa-arvoa ja täyden osallistumisen merkitystä. Nähtiin, että vammaisuus syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Aikaisemmin vammaisuutta on hoidettu lääketieteeseen ja psykologiaan pohjautuvilla yksilön patologista tilaa korostavilla menetelmillä: Suomen virallinen vammaishuolto ja kuntoutustoiminta olivat kohdistuneet kuntoutuvaan yksilöön ja hänen toimintakykynsä, funktionaalisten taitojen ja ammatillisten kykyjen lisäämiseen (Ihatsu 1995, 81). Nyt huomiota sai ympäristö sosiaalisen ulottuvuuden ansiosta. Aikaisemmin ei ollut painotettu, että poikkeavuuden ymmärtäminen vaatii fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten ympäristöesteiden eli niin sanottujen diskriminoivien mekanismien purkamista.

Tämä tarkoittaa sitä, että ei muuteta henkilöä, vaan muutetaan koulua kaikille sopivaksi kouluksi. Myöhemmin ajattelutapa sai nimen inklusio. Koulun muutoksen mahdollisuus on kuitenkin aina sidottu yleisiin ekonomisiin, poliittisiin ja kulttuurillisiin olosuhteisiin (Ihatsu 1995, 82). Myöhemmin pohditaan enemmän syitä ja seurauksia, joita on nähty esteenä sille, miksi inklusio-prosessi on edennyt verrattain hitaasti.

Vammaisuuden sosiaalinen malli tarkoittaa, että vammaisuutta ei aiheuta muu kuin ihmisten tulkinta sosiaalisen konstruktion pohjalta. Erityispedagogi-

nen tutkimus on nojannut pitkään sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuviin käsityksiin ja ajatuksiin, jotka ovat luoneet käsitteellisen pohjan kansainväliselle erityispedagogisen ja vammaistutkimuksen näkemyksille vammaisten ihmisten asemasta ja oikeuksista (Vehkakoski 1998, 91).

Vammaisuuden sosiaalisessa mallissa yksi ulottuvuus on tunnistaa juuri se, kuinka keskeisessä asemassa institutionaaliset, ideologiset, rakenteelliset ja materiaaliset oppimisen esteet ovat yhteisössä ja kuinka ne ovat muodostuneet fundamentaaliseen asemaansa (Barton 2003). Vammaisuuden sosiaalinen malli on siis lähestymistapa, joka on yhteydessä laajempaan sosiologiseen tutkimukseen yhteisöstä.

Vehkakosken mukaan parina viime vuosikymmenenä vammaisuuden sosiaalisessa mallissa vammaiset on kuvattu vähemmistöksi, jolla ei ole niin hyvät lähtökohdat kuin muilla koulutuksellisesti tai työelämän kannalta katsottuna (Vehkakoski 1998, 91). Vehkakosken mukaan vammaisuuden sosiaalisessa mallissa korostetaan, että vammaisuus ei ole yksilön patologinen tila, vaan sosiaalisten instituutioiden, esimerkiksi koulun ja rakennetun ympäristön synnyttämä tila (Vehkakoski 1998,91). Esimerkiksi kävelykyvyn puute on yksilön fysiologinen tila, mutta vasta puutteet rakennetussa ympäristössä ja tätä kautta liikkumisen estyminen aiheuttavat vammaisuutta. Tätä voitaisiin estää pyörätuolien hankinnalla, leveämpien ovien rakentamisella ja hissien hankkimisella (Vehkakoski 1998; Vehmas 1998 & Saloviita 2006). Vehmas kiteyttääkin hyvin, mistä vammaisuuden sosiaalisessa mallissa on kysymys: "Vammaisuus tuleekin nähdä tilana, joka koostuu yksilöllisten ominaisuuksien ja yhteisöllisten käytänteiden kohtaamisesta. Tällöin vammaisuudesta syntyviä tai vammaisuutta luovia rajoitteita tulee vähentää sekä yksilöön että yhteisöön kohdistuvilla toimenpiteillä (Vehmas 1998, 103)."

Edellisen perusteella koulumaailmassa materiaalien puute ja luokkatilan varustelu luo vammaisuutta ja sosiaalista syrjintää. Vammaisuuden sosiaalista selitysmallia on käytetty selittämään myös vammaisuuden konstruoinnin seurausja erityiskasvatukseen (Vehkakoski 1998, 94).



Se, mitä pidetään vammaisuutena tai koulun näkökulmasta oppimishäiriönä, on kuitenkin aina sosiaalisesti rakentuva konstruktio (Vehmas 1998). Jokainen yhteisö määrittelee normaaliuden ja ihanteellisen tai hyväksyttävän ihmisen tai oppilaan. Oppilaan erityispedagoginen status määräytyy yleensä opettajan aloitteesta (ks. Saloviita 2006).

Kuitenkin arvolatautuneet käsitteet ovat muodostuneet kulttuurillisesti. Koulu-kulttuurissa erityispedagoginen status on oikeuttanut siirtämään oppilas vastoin yleistä tasa-arvon periaatetta pois omasta yhteisöstään ja ikätovereiden seurasta erityisluokille. Erityisluokilta koulutuksellinen tasa-arvo, ihmisarvo ja eteneminen koulutuksessa on korvattu tehostetuilla ja yksilöllisillä oppimismenetelmillä oppimishäiriön kuntouttavan ajatusmallin mukaan. Erityispedagogisessa vammaisnäkemyksessä on nojattu lääketieteelliseen tai psykologiseen tietämykseen ja tutkimukseen vammaisuudesta, vaikka vammaisuuden ymmärtäminen vaatii myös laajempia näkökulmia, esimerkiksi humanistisia sekä yhteiskuntatieteellisiä ajatuksia, koska vammaisuuden voi käsittää sosiaalisesti tuotettuna ilmiönä (Vehkakoski 1998; Vehmas 1998 & 2005).

## 3 SUOMALAISEN ERITYISPEDAGOGIIKAN LEGIMITAATIODISKURSSIT

### 3.1 Erityisopetuksen legimitaatioidiskurssit

Erityisopetuksen oikeutusta ja toimintaa ovat analysoineet laajasti muun muassa Skrtic (1991), Saloviita (1998; 2006) ja Naukkarinen (2010). Erityisopetuksen purkamisessa on lainattu ajatuksia myös Foucault'n filosofiasta tarkkailusta, rangaistuksesta ja vallankäytöstä sekä tiedon muodostuksesta ja ylläpidosta.

Skrtic (1991) yrittää päästä kirjassaan erityisopetuksen taakse tutkimalla niitä diskursseja, joilla erityisopetus on aikojen saatossa luonut itselleen sellaisen aseman kuin sillä nyt on. Skrtic käyttää teoksessaan paljon Foucaultin ajatuksia (ks. esim. Foucault 1978). Skrtic hakee vastausta seuraaviin ongelmiin: mikä sai 20. vuosisadan erityisopettajan uskomaan omaan professioonsa ja siihen, että erillään tapahtuva erityisopetus on oikein ja vastaus yleiseen koulun epäonnistumiseen kouluttaa kaikki oppilaat demokraattisen ja tasa-arvoisen ideologian mukaan (Skrtic 1991, 23).

Skrtic (1991) jaottelee erityisopetuksen olemassaololle kolme perusoletta-  
musta, jotka ovat: 1) teorit ihmisten patologisuudesta, 2) organisaation rationaalisuus, 3) äärimmäinen metateoreettinen näkemys funktionalismista (Skrtic 1991, 63). Skrticin teorit ihmisen patologisuudesta pohjautuvat erityispedagogian medikalisoituneeseen palvelumalliin. Organisaation rationaalisuus tarkoittaa sitä, että erityisopetus on nähty järkeen perustuvana mallina korjata koulun ongelmat kouluttaa kaikki oppilaat. Viimeinen, äärimmäinen metateoreettinen näkemys funktionalismista tarkoittaa kaikkia niitä keinoja, jotka alleviivaavat ja legitimoivat erityisopetuksen professionalismia.

Miksi näihin kysymyksiin on tärkeä saada vastauksia? Yksi syy on se, että erillään tapahtuva erityisopetus ja oppilaiden diagnosointi, on ollut kasvussa niin muualla maailmassa kuin meillä Suomessa (esim. Saloviita 2006). Foucaultin mukaan koulutuksella ja koulutuksen ammattilaisilla eli erityisopettajilla ja opettajilla on erittäin voimakas valta-asema (Foucault 1980), joka on turvattu eri-

laisilla laki-asetuksilla, eritellä ihmisiä ja arvottaa heitä yhteiskunnan eri kerroksiin. Myöhemmin käydään tarkemmin läpi myös muita syitä, joita inklusion taakse on latautunut.

Erityisopetuksen legitimaatiodiskurssit pohjautuvat aikaisempaan vammaisuuden sosiaalisessa mallissa esitettyyn yksilön patologista tilaa korostavaan ajattelutapaan. Perusolettamuksena on, että poikkeavuus on yksilön sisäinen ominaisuus ja erityisopetus rationaalinen vastaus tuohon poikkeavuuteen (Vehmas 1998; Saloviita 1998). Perinteistä yksilöön kohdistuvaa kasvatus-, opetus-, kuntoutus- ja hoitokäytänteiden moraalista oikeutusta on pohdittu siis yksilöä painottavasta näkökulmasta, eikä niinkään sosiaalisesta ja ympäristöä painottavasta näkökulmasta. Osa legitimaatiodiskurssista pohjautuu myös profession lääketieteelliseen lähestymistapaan. Erityispedagogiikka on kiinnittynyt enemmän lääketieteelliseen ja psykologiseen paradigmaan kuin yhteiskuntatieteelliseen tai sosiaaliseen paradigmaan (Vehkakoski 1998; Saloviita 1998).

Vehmas (1998) näkee, että kumpikin näkökulma ilman toisen tukea ei ole yhteiskunnalle hyväksi. Kumpikin selitysmalli (joko yhteisöä tai yksilöä painottava näkökulma) on yksinään riittämätön, eikä johda toivottuun tulokseen. Normatiivisten moraalikysymysten ratkaisemiseksi Vehmas ehdottaa, että vammaisuus tuleekin nähdä enemmän tilana, joka koostuu yksilöllisten ominaisuuksien ja yhteisöllisten käytänteiden kohtaamisesta (Vehmas 1998, 103).

Instituutioasemassa olevien laitosten tarvitsee harvoin antaa perusteluja olemassaololleen, koska niiden olemassa oloa pidetään itsestään selvänä. Muutosta vaativat hakevat juuri tähän muutosta, tai he vähintään pakottavat antamaan perusteluja käytänteiden olemassa ololle. Erillään tapahtuva erityisopetus on ollut maailmanlaajuisesti paradigmanmuutoksen kohteena, yleisemmin voidaan puhua koko koulun muutoksesta. Kuitenkin yksi perustelu erityisopetuksen olemassa ololle on se, että sen yhden tason muodostaa itsestäänselvyyksiksi vakiintuneet teoreettiset olettamukset (Saloviita 1998, 164), jotka tukevat koulun epäonnistumista kohdata kaikki oppijat.

Vallitseva erityispedagoginen tulkinta korostaa yksilön patologiaa, mutta jos tulkinta käännetään rakenteelliseksi, voidaan käyttää apuna sosiologista

tulkintaa erityisopetuksesta ja sen syistä. Sen mukaan ongelma voidaan löytää koulusta, sen rakenteesta ja byrokratiasta (Saloviita 2006; Skrtic 1991).

Erityisopetus on yksi esimerkki hyvinvointipalveluista, joita julkisen vallan palkkaamat asiantuntijat valvovat. Tilanteessa voittavat niin julkinen valta kuin asiantuntijat. Asiantuntijat saavat rahoitusta ja turvatun paikan julkiselta vallalta ja julkinen valta taas rattaita koneistoonsa, joka täyttää oppilaiden valikointitehtävää, joka on koululle asetettu (Saloviita 1998; Foucault 1980; Rose 1995). Foucault on analysoinut (1980) juuri edellä mainittua tilannetta. Rose (1995) näki taas sosiaalitekniikoiden kasvun yhdistettynä hallinnon verkkoon, joka vaati asiantuntijuutta. Rose puhuu niin sanotusta kaksoisallianssista (Rose 1995, 31–37). Kaksoisallianssin roolissa asiantuntijat kääntävät esimerkiksi erityispedagogiikkaa lääketieteen ja psykologian kielelle, toisaalta taas asiantuntijat pyrkivät liittoutumaan ihmisten kanssa ja ilmaisemaan heidän kielellään heidän tarpeensa ja vastaamaan heidän tarpeisiinsa. Erityispedagogisesta näkökulmasta asiantuntijat tarjosivat ratkaisua ongelmaan: ”sinulla (tai sinä olet) ongelma, me olemme ratkaisu”. Asiantuntija tässä käyttää valtaansa, mutta se ei kuitenkaan haittaa, koska sillä on hyvään tähtäävä tarkoitus (Saloviita 1998). Erityisopetus palevelee siis ennen kaikkea opettajaprofession valikointiintressejä (Saloviita 2006).

Hyvinvointipalvelut toimivat hallitsemismentaliteettina ja erityisopetus on vain yksi esimerkki hyvinvointipalveluista foucaultilaisessa mielessä. Medikalisoitunut esitystapa hallitsee erityispedagogista palvelu- ja kuntoutusparadigmaa (esim. Skrtic 1991).

Suomessa erityisopetuksen legitimaatio diskursseja on esittänyt Saloviita omilla kirjoituksillaan. Saloviidan mukaan legitimaatiodiskursseja löytyy kaksi. Ensimmäinen legitimaatiodiskurssi on Saloviidan (1998) mukaan erityisopetuksen valtiollinen legitimaatio: ”integraatioideologia”. Erityisopetuksen oikeutus perustuu näkemykseen oppilaan vammasta tai puutteesta ja erityisopetuksesta vastauksena oppilaan ongelmaan. Vaikka erillään tapahtuva erityisopetus on lain ja erilaisten julistusten vastaista (ks. esim. HM 969/1995 tai Salamanca 1994), löytyy erityisopetuksen legitimointi edellä kuvatuista perusolettamuksis-

ta, eli erityisopetus on vastaus oppilaan ja koulun ongelmiin. Suomessa peruskoulussa ajatellaan, että siirto on tehtävä, kun opetusta ei voida antaa muuten tehokkaasti tai se häiritsee muita oppilaita. Siirtoprosessi lähtee liikkeelle opettajan tekemästä aloitteesta. Tämä ei ole lain ja julistusten vastaista, sillä integraatioideologian mukaisesti oppilas palaa heti tavalliseen luokkaan, kun se vain on mahdollista (Saloviita 1998, 168–169).

Toinen legitimaatiodiskurssi on Saloviidan (1998) mukaan Erityisopetuksen professionaalinen legitimaatiodiskurssi: järki vastaan tunteet. Sen mukaan integraatio nähdään sinällään hyvänä ja oikeutettuna toimintana, mutta järjellä ajateltuna erityisoppilaan kannalta parempi on erillään tapahtuva erityisopetus. Kouluviranomaisten näennäinen sitoutuminen integraatioon ja inklusioon lujittaa omalta osaltaan erityisopetuksen arvovaltaa (Saloviita 2006).

Erityisopetuksen olemassaoloa siis määrittää se, että se nähdään teknisesti ja byrokraattisesti välttämättömänä osana koulun toimintaa ja koulun tehokkaan toiminnan turvaamista.

## 3.2 Erityisopetuksen dekonstruointi

### 3.2.1 Lääketieteellinen paradigma: auttaminen ja avun tarve

Saloviita (2009) esittää, että yksi erityisopetuksen legitimaatiodiskurssin perustelu liittyy lääketieteellistämiseen eli erityisopetuksen medikalisoitumiseen. 1980-luvulla Suomessa purettiin paljon vanhaa erityistermistöä, kuten lievästi vammaiset, mutta tilalle otettiin vain entistä tarkempia diagnooseja oppilaiden patologisista vioista. Termistöllä oli lääketieteellinen filosofia. Oppilaiden patologisoinnin ja diagnosoinnin mukana syntyi suuri joukko uusia opettajaryhmiä, jotka erikoistuiivat entistä spesifimpien diagnoosien 'parantamiseen' ja 'kuntouttamiseen'. Todellisuudessa erityisopetus ei muuttunut laadullisesti paljoakaan. Uudet luokitukset eivät purkaneet vanhoja kategorioihin ja leimaamiseen perustuvia käytänteitä (Saloviita 2009b).

Koulu on yksi yhteiskunnallis-kulttuurisesta uusintamisesta vastaava laitos. Harvoin mietitään, että koulun taustalla, kaiken hyvän ja integraation lisäk-

si, on koulun tehtävä uusintaa yhteiskunnan työn- ja vallanjaon rakenteita sekä erottaa oppilaat toisistaan luokittamalla heidät arvioinnin ja diagnosoinnin kautta yhteiskunnan eri kerroksiin ja asemapaikoille (Rinne 2012, 27–28).

Koulun yksi tehtävä on ollut kaikkina aikoina ja kaikissa yhteiskunnissa piirtää ja hahmottaa normaalin ja poikkeavan käytöksen rajaviivoja. Rinteen mukaan sosiologisesti katsoen poikkeavuus onkin käytöstä, joka rikkoo normeja. Esimerkkinä normeista Rinne puhuu koulun käytänteistä, kuten ahtaaksi säädetyistä säännöistä ja kirjoittamattomista sosiaalisista normeista (Rinne 2012, 28). Sosiaalisia normeja koulussa ovat käyttäytymisen normit sekä sosiaalistuminen koulun oppimismenetelmiin.

Koulu arvottaa oppilaita yhteiskunnan eri kerroksiin koulumenestyksen mukaan. Vaikka älykkyyden ja poikkeavuuden etsimisellä on erityispedagogisesta näkökulmasta hyvä tarkoitus, on jatkuvalla diagnosoinnilla kuitenkin kääntöpuolensa. Rinteen mukaan poikkeavuuden ja normaaliuden luokituksen malli on pitkään noudattanut älykkyystestien normaalijakautuma-aksiomaan perustuvaa oppiaineksen (älykkyyden) luokittelua normaalijakaumaan pyrkivillä todistusarvosanoilla (Rinne 2012, 28). Normaalijakauma luokittelee tätä kautta oppilaita yhteiskunnan eri kerroksiin.

Erytispedagogisen ajattelun mukaan diagnosoinnilla on hyvään tähtäävä tarkoitus, kuten aiemmin tuli ilmi. Erytispedagogisesti diagnosointi ja normaalijakauman tuijottelu ei tähtää oppilaiden luokitteluun siinä mielessä, kuinka se sosiologisesti katsottuna ilmiselvästi näyttäytyy. Sosiologisesti katsottuna normaalijakauman käyttö näyttäytyy oppilaiden luokitteluna yhteiskunnan eri kerroksiin. Erytispedagogiikka näkee testauksen ja diagnosoinnin tärkeänä työkaluna kohti lääketieteestä lainattua kuntoutusparadigmaa. Naukkarisen (2012; 2010) mukaan peruskoulussa toiminta edelleen liian usein perustuu juuri tälle kuntoutusparadigmalle. Kuntoutusparadigma-ajattelu tarkoittaa ajatusta siitä, että oppilaalle etsitään diagnoosi, ja hänet voidaan "kuntouttaa". Kuntoutuksen jälkeen oppilas pääsee siirtymään opintopolullaan seuraavalle portaalle. Naukkarisen mukaan seuraava porras voi olla esimerkiksi erityisluokasta siirtyminen tavalliselle luokalle (Naukkarinen 2012, 429).

Kuntoutusparadigma-ajattelua on kuitenkin kritisoitu jo 1980-luvulta saakka (ks. Naukkarinen 2012, 429, Ihatsu 1995; Skrtic 1991). Kuntoutusparadigman ongelma on siinä, että se pyrkii ja vaatii muuttamaan oppilasta kouluun sopivaksi, eikä koulua oppilaalle sopivaksi (Naukkarinen 2012). Tämän ajattelumallin mukaan koulun ei tarvitse sopeutua erilaisiin oppilaisiin, vaan koulun kaksoisjärjestelmä turvaa sen, että oppilaita vaaditaan sopeutumaan koulun tarpeisiin.

Luvun alussa puhuttiin myös koulun valikoivasta tehtävästä ja varmuudella voidaan sanoa, että valikointia on tapahtunut silloin, kuin oppilas vaihtaa tavalliselta luokalta erityisluokalle (Saloviita 2006).

Inklusiivisen ajattelumallin myötä Suomessa kouluihin on luotu kolmiporainen tukimalli, joka tähtää kuntoutusparadigmasta luopumiseen. Kolmiporaisen tuen yksi ajatus ja samalla haaste koululle on, että tuki tulee sinne, missä sitä tarvitaan eikä niin, että se, joka tarvitsee tukea, eristetään ikätovereistaan saamaan tukea erilliselle erityisluokalle (Naukkarinen 2012).

Saloviita (esim. 2006) näkee erityisopetuksessa pahoja puutteita ja jopa ihmisarvon ja ihmisoikeussopimuksien loukkaamista. Saloviidan mukaan ongelma on juuri kuntoutusparadigmassa, joka antaa erityisopetukselle sen oikeuksen eristää tietyt oppilaat pois omasta ikäryhmästä saamaan 'kuntouttavaa' opetusta erikseen, sille suunniteltuun luokkaan. Taustalla Saloviita näkee koulunkäyntiongelmien lääketieteellistämisen, joka mahdollistaa ja oikeuttaa erityisopetussiirrot (Saloviita 2006).

Erityisopetuksen tarpeen on nähty siis yleensä löytyvän yksilön patologiasta tilasta eikä koulun institutionaalisista ongelmista kohdata kaikenlaiset oppijat. Erityisopetuksen tarpeella viitataan oppilaan ominaisuuksiin, ilman että tarkasteltaisiin koulua. Tämän perinteisen selitysmallin mukaan ajatellaan oppilaan parasta ja ajatellaan erityiskohtelua positiivisesti kuntouttavan ajatusmallin mukaisesti. Vaihtoehto yksilöä korostavalle näkökulmalle olisi sosiologinen selitys. Esimerkiksi pyörätuolia käyttävä henkilö ei mahdu koulurakennuksen ovesta sisään pyörätuolinsa kanssa. Kuntoutusparadigman mukaisesti henkilö eristetään positiivisesti ajateltuna kuntoutumaan hänelle suunnit-

teltuun rakennukseen ja luokkaan irti muusta yhteisöstä. Kun henkilö on kuntoutunut ja saavuttanut kävelykykynsä, hän palaa muiden pariin tavalliseen rakennukseen.

Toisessa selitysmahdollisuudessa ei muutettaisikaan henkilöä, vaan suunniteltaisiin koulurakennus sellaiseksi, jota jokainen pystyy käyttämään. Tässä tapauksessa levennettäisiin ovia ja rakennettaisiin pyörätuoliramppeja sekä tarvittava määrä hissejä. Saloviita antaa esimerkille kaksi tulkintaa, jotka perustuvat arvoihin ja koulun intresseihin. Jos katsotaan ratkaisua niin, että liikuntavammainen jää koulun ulkopuolelle ja tämä tyydyttää yhteisöä, niin ongelmaa katsotaan varmasti individualistisen tulkinnan mukaan, mutta jos halutaan, että myös liikuntavammainen käy samaa koulua samassa rakennuksessa, niin ongelmaa tulkitaan rakenteellisen selityksen mukaan. Valinta kumman tulkintatavan ongelmaan valitsemme, heijastelee yhteisön ja koulun arvoja. Ensimmäinen individualistinen selitysmalli on ainoa mahdollinen, jos halutaan pitää kiinni opettajan oikeuksista poistaa erityisoppilas luokasta. Erityispedagogiikalle individualistinen selitystapa on tärkeä osa erityisopetuksen arvomaailmaa (Saloviita 2006).

Naukkarinen viittaa Thomasin ja Thomasin vuonna 1928 klassiseen sosiiaalisen konstruktionismin sanontaan: Jos ihmiset määrittelevät tilanteet todelliseksi, ne ovat todellisia seurauksiltaan. Eli jos opettajan mielestä ongelma löytyy oppilaasta tai oppilaalla on ongelma, niin oppilaaseen kohdistetaan toimenpiteitä. Yksi toimenpide esimerkiksi voi olla siirto erityisopetukseen. Toisaalta taas, kuten edellä Saloviitaan viitaten, erilainen tilanteen tulkinta voi kohdistua arvioimaan oppimisympäristön merkitystä oppilaan ongelman aiheuttajana. Tällaisella arvioinnilla voisi olla hyvin erilaiset seuraukset (Naukkarinen 1998, 185; Saloviita 2006).

Erityisopetuksen ideologinen oikeutus pitää kiinni tiukasti yksilön kontrolloinnista ja diagnosoinnista (huom. ks. Dunn 1968 kritiikki silloisille diagnosointikäytännöille), joiden mukaan ongelma nähdään yksilössä eikä koulussa. Ajatusrakennelma tukee ajatusta, että yksilö on poikkeava ja poikkeavuus vaatii



erityisiä menetelmiä. Näitä erityisiä menetelmiä tarjoamaan on luotu juuri erityispedagogiikka (Saloviita 1998, 162).

### 3.2.2 Kriittinen teoria ja erityispedagogiikan dekonstruktio

Erityisopetuksen ja inklusiotutkimuksissa on paljon lainattu myös kriittisen teorian ajatuksia koulutuksesta ja sen järjestämisestä. Lähinnä ajatuksia on lainattu siitä, miten koulu uusintaa ja tuottaa yhteiskuntajärjestystä ja työntekijöitä eri kerroksiin ja millä tavalla koulutus kouluttaa omat professorinsa ja tätä kautta uusintaa omaa systeemiään ilman, että suuria muutoksia tapahtuu tuotantoprosessissa. Esimerkiksi Theodor Adorno (Matthies 2012), joka on yksi kriittisen koulukunnan ja teorian luoja, peräänkuuluttaa myös koulutuksen demokratian henkeä. Adornon mukaan koulupedagogiikka ei ole onnistunut luomaan aitoa tasa-arvoa kouluun. Adorno puhuu paljon sivistyksen käsitteestä, joka on jatkumoa aikaisemmalle saksalaiselle kasvatustieteelle. Yhdeksi syyksi sille, että tasa-arvo ei täysin toteudu koulussa, hän näkee opettajien yhteiskunnallisen tiedostamattomuuden ja puolittaisen sivistyksen.

Adornolle sivistys tarkoittaa kriittistä itsereflektiota, täysivaltaistumista ja näiden kautta vapautumista erilaisista alistuksista valistuksen kautta. Puolittaiseen sivistykseen taas ei kuulu vallitsevien olosuhteiden kriittinen analyysi, vaan puolittaiseen sivistykseen kuuluu ennalta määrättyjen asioiden omaksuminen ja sopeutuminen vallitseviin yhteiskunnallisiin rakenteisiin (Matthies 2012, 194–196). Opettajien puolittaisen sivistyksen kautta myös koulusivistys muuttuu vain tuotannon uusintamisen välineeksi ja kvalifikointiperusteeksi, koska opettajille tarjotaan opettajankoulutuksessa valmista mallia, mihin kiinnittää oma subjekti. Syntyy esineellistyneitä tiedostamisen muotoja, jotka eivät salli enää minkäänlaisia suunnanmuutoksia, vaan varmistavat kaiken jatkumista ennallaan (Matthies 2012, 195). Tämä legitimoit myös erillistä erityispedagogista kasvatusta. Opettajat koulutetaan puolisivistyneiksi, jotta kukaan ei pystyisi muuttamaan vallitsevaa koulusysteemiä. Opettajankoulutus ei tarjoa opiskelijoille tarpeeksi työkaluja, se ei kouluta heitä täysin sivistyneiksi oman alansa suhteen.

Miten kriittisen teorian ajatuksia voidaan hyödyntää inklusiokeskusteluissa? Adornon tekstien kysymysten asetteluista voidaan ottaa mallia tutkittaessa erityisopetuksen käytänteitä tai oikeutusta. Adornon esittämä koulutuksen kritiikki voidaan jaotella neljään teemaan: 1) konkreettinen kritiikki perinteistä kasvatuskäytäntöä kohtaan (tiedyt muodot ja menettelytavat) 2) Kritiikki institutionalisoitunutta koulutusjärjestelmää kohtaan (yliopisto, koulu, opettajuus, didaktiikka jne.) 3) kritiikki koulutuksen ja kasvatuksen ideaa sekä funktiota kohtaan (dialektiikka ja yhteiskunnallisen prosessin ristiriita sekä 4) pedagogisten teorioiden kritiikki (kritiikki yksittäisiä pedagogisia hahmotelmia kohtaan) (Matthies 2012, 196). Edellä mainitut teemat, joita Adorno on kritisoinut omista teksteissään, koskevat mielestäni myös inklusiotutkimusta. Jokainen kritisoitu kohta (kohdat 1-4) liittyy myös inklusiotutkimukseen ja inklusion lähtökohtiin oppositiohengessä. Ensinnäkin inklusioajattelu kritisoi perinteistä kasvatuskäytäntöä ja koulutusjärjestelmän jakoa kahteen tyyppiin, erityispedagogiikkaan ja niin sanottuun tavalliseen pedagogiikkaan. Toiseksi inklusioajattelulla pyritään saamaan muutoksia yliopistoon tulevien opettajien koulutukseen ja sitä kautta muutosta kouluun ja opettajuuteen. Inklusiosta löytyy myös laajempi yhteiskunnallinen näkökulma. Inklusio kritisoi myös koulutuksen tämän hetkistä ideaa ja funktiota: esimerkiksi erityisopetuksen kuntoutusparadigmaa erillisistä kuntoutuksista, josta voi sitten palata yleiseen opetukseen. Inklusioajattelu on perustunut ja perustuu ennen kaikkea vallitsevan pedagogiikan kritiikille. Tämän kritisoiminen oli myös alkusysäys inklusiolle (ks. Dunn 1968).

## 4 INKLUUSIO

Inkluusio on historiallinen tuotos, jossa voidaan nähdä viitteitä aikaisemmista erityispedagogiikan reformeista. Inkluusio pohjaa myös vahvasti vammaisuuden sosiaalisen mallin näkemyksiin, joiden mukaan vammaisuus on sosiaalisesti tuotettu konstruktio. Mikolan (2011, 31) mukaan inkluusion kehittyminen voidaan nähdä reittinä medikalisaatiosta sosiaaliseen malliin.

### 4.1 Inklusion määrittelyä

Inkluusio ei ole uusi termi erityispedagogisessa keskustelussa. Termi kuitenkin on aiheuttanut hämmennystä ja sekaannusta, koska se on muotoutunut pitkän ajan kuluessa ja saanut jatkuvasti uusia ulottuvuuksia.

Lähes jokaiselle opettajalla ja erityisopettajalla on oma näkemys inklusiosta. Opettajilla on monia erilaisia näkemyksiä inklusiosta. Kentällä olevien tutkijoiden kirjoituksissa on myös merkkejä siitä, että inklusiota terminä ei uskalleta lähteä määrittelemään, vaan määrittely jätetään lukijan vastuulle. Jopa inklusiotutkijoiden välillä löytyy jonkin verran hajontaa ja erilaisia painotuksia, jotka liittyvät inklusioon (ks. Ryndak, Jackson & Billingsley 2010; Huttunen & Ikonen 1999). Myös Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2011) on todennut raportissaan inklusiokäsitteen vaikean määrittelyn. Raportin yhtenä tarkoituksena on ollut saada selvyyttä siihen, mitä inkluusio tarkoittaa, koska inklusiota voidaan lähestyä niin monesta näkökulmasta ja erilaisista painotuksista. "Käsitteiden maakohtainen ja yleinen yhtenäisyys on tärkeää inklusion lisäämiseksi koulutuksessa ja laajemmin eurooppalaisessa yhteiskunnassa - Termivalinnoilla voidaan tietyissä kielissä edistää vammaisten ihmisoikeuksia, kun hylätään hyväntekeväisyyteen viittaavat termit." (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011, 15).

Inklusiokeskusteluista on löydettävissä monia erilaisia ulottuvuuksia (ks. Ryndak ym. 2000). Inklusio voidaan nähdä ikäänkuin sateenvarjokäsitteenä, joka tarkoittaa, että inklusio voidaan ymmärtää joko laajasti tai kapeasti (ks. Naukkarinen 2005). Kapeasti nähtynä inklusio tarkoittaa erityistukea tarvitsevien oppilaiden opiskelujärjestelyitä ja tuen muotoja, joiden tarkoituksena on saada erityistä tukea tarvitsevat oppilaat osaksi yhteistä koulua (Ainscow, Booth & Dyson 2006). Kuitenkin nykyään inklusio ymmärretään Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen mukaan ihmisoikeuskysymyksenä, joka koskee muitakin kuin pelkästään erityistä tukea tarvitsevia oppijoita (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011b, 9). Joissain maissa, esimerkiksi Unkarissa, käytetään edelleen pelkästään termiä integraatio, vaikka nähdään, että inklusio käsitteenä olisi moniulotteisempi kuin integraatio (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011a).

Inklusiota voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta, joiden välillä voidaan löytää yhtäläisyyksiä. Näitä ovat muun muassa kaikkien oikeus päästä opiskelemaan siihen kouluun, johon kaikki muutkin menevät, osallistuminen ja syrjäyttävien esteiden purkaminen, eristävien käytänteiden huomioiminen ja niiden purkaminen tai aktiivinen vähentäminen. Inklusiota tai inklusiotutkimuksen tarkoitusta voidaan ymmärtää niin, että inklusiotutkimuksen tehtävä on tehdä näkyväksi niitä koulunjärjestelmän eri tasoja, jotka esittävät oppilaiden valikoinnin välttämättömäksi. Inklusio pyrkii purkamaan myös oppilaiden jaottelua 'tavallisiin' ja 'erityisoppilaisiin' (Mikola 2011, 17; Ryndak 2000). Boothin ja Ainscowin (2002) mukaan inklusion alkupiste on kunnioitus. Kunnioituksen kohteena on oppilaiden monimuotoisuus ja ajatus siitä, että jokainen on erilainen oppija.

Inklusio toi uuden näkemyksen yhteiskunnalliseen ja koulutukselliseen keskusteluun ja sen mukaan rajoituksia ei tarvittu lainkaan, vaan tuki ja muu henkilön tarvitsema apu tuodaan sinne, missä henkilö on tai missä henkilö haluaisi olla. Ensimmäisen kerran inklusio ja sen periaate ilmaistiin YK:n vammaisten vuoden 1981 Täysi osallistuminen ja tasa-arvo -julistuksessa (full participation and equality 1981). Inklusio oli sen vastustajille pelkästään ideologia

ja sen kannattajat taas näkivät inklusion olevan enemmän kuin pelkästään ideologia. Inklusion kannattajat näkivät inklusion keinona kohti suurempaa, sekä tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa, eikä nimenomaan pelkästään ideologiana, päinvastoin sen nähtiin olevan ideologioita vastaan (Saloviita 2012,2).

Naukkarisen (2005, 12) mukaan siirtyminen inklusioon voidaan nähdä siirtymäksi lääketieteellisesti medikalisoituneesta diagnosointimallista kohti sosiaalisen mallin mukaista ajattelua. Tässä ajattelumallissa pyritään pois diagnosoinneista, joiden mukaan oppilasta on voitu nimittää 'poikkeavaksi' tai 'erityistarpeita' vaativaksi oppilaaksi. Oppilaan luokittelun sijaan osallistavassa eli inklusiivisessa kasvatuksessa painotetaan enemmän oppilaan ja oppimisympäristön vuorovaikutuksen kehittämistä. Osallistavassa kasvatuksessa oppimisympäristöstä pyritään poistamaan ja vähentämään oppimisen ja osallistumisen esteitä.

Oppimisen ja osallistumisen esteitä on muun muassa koulu- ja lähiyhteisössä sekä paikallisessa ja valtakunnallisessa opetuspolitiikassa (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw 2000, 13; Naukkarinen 2005, 12). Stainback ja Stainback (1984) huomauttavat, että oppilaiden kategorisointi ja lajittelu ei ole tarpeellista, vaan oppilaat pystyvät oppimaan yhtä hyvin ilman lajittelua heterogeenisissä ryhmissä.

Inklusiosta on sanottu, että se on ihmisoikeudellinen lähestymistapa sosiaaliseen kanssakäymiseen ja olosuhteisiin. Arvot, joita inklusion taustalla on, ovat osa laajempaa yhteiskunnallista ja yhteisöllistä keskustelua, jonka yksi osa on koulutus. Inklusio ei ole siis vain erityisopetuksen puolella tapahtuvaa koulun muutosta, tai miten opettaja kohtaa oppilaan tarpeet tavallisessa koululuokassa. Inklusiossa ei ole kyse pelkästään siitä, kuinka voidaan kouluttaa samassa koulussa oppilaat, joilla on vammoja, niiden oppilaiden kanssa, joilla ei ole vammoja. Oleellinen kysymys inklusiossa olisi, miten, missä ja miksi ja millä seurauksilla kaikki oppilaat koulutetaan (Barton 1997, 233)

Inklusiolla on myös yhteiskunnallinen ulottuvuus. Esimerkiksi Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1999,12) näkevät, että vammaisten oppilaiden ja ns. taval-

listen oppilaiden yhdessä kasvattaminen ei ole niinkään kasvatuksellinen ongelma, vaan se liittyy enemmän yhteiskunnalliseen keskusteluun.

Demokratian kehittyminen nähdään osaksi koulutuksellista tasa-arvoa ja osallistava kasvatus ja osallistavuus on keino luoda ja ylläpitää demokraattista yhteiskuntaa. Tästäkin syystä inklusio nähdään usein osana suurempaa poliittista keskustelua (Naukkarinen 2005, 12; Dyson 1999; Naukkarinen 2001; Lipsky & Gartner 1999).

Inklusiotutkimusta tehdään laajalla kentällä, jopa niin laajasti, että on syntynyt tutkimuksia inklusiotutkimuksista (ks. esim. Dyson 1999). Dysonin (1999) mukaan inklusiota voidaan lähestyä neljän erilaisen diskurssin kautta. Nämä diskurssit ovat eettinen, oikeudenmukainen, poliittinen ja tehokkuuden diskurssi. Eettinen ja oikeudenmukaisuuden diskurssi painottavat juuri sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja sitä, että kaikki oppilaat saavat käydä koulun ikätovereidensa kanssa ilman syrjintää. Tehokkuuden painottaminen tarkoittaa pedagogiikan kehittämistä sellaiseksi, että se koskettaa suurempaa joukkoa oppilaita. Tätä kautta erillisestä erityisopetuksesta säästyisi kuluja sen muuttuessa tarpeettomaksi. Poliittinen näkökulma tarkoittaisi vastakkainasettelua niiden välillä, jotka pitävät inklusiota liian ideologisenä ja kannattavat erityisopetuksen säilyttämistä ja tukevat kaksoisjärjestelmää sekä niiden, jotka kannattavat inklusiota ja haluavat segregoinnin päättymistä (Dyson 1999).

Inklusion taustalla nähdään olevan vammaisten oikeuksien ja koulutuksellisen tasa-arvon sekä Oikeus koulutukseen -liikkeen ajatuksia. Myös vähiten rajoittavan ympäristön käsitteen nähdään kuuluvan inklusion taustaan (Biklen 2001, 56). Inklusiokeskustelu liittyy vahvasti sosiaalis-eettiseen keskusteluun, jonka taustalla vaikuttavat arvot. Keskustelua käydään koulun arvoista ja siitä, kuinka koulu hyväksyisi kaikenlaiset oppijat yhteisöön. Täten inklusio on osa koulutuksessa käytävää ihmisoikeuskeskustelua. Sen mukaan kaikki segregation muodot koulussa ovat väärin (Avramidis, Bayliss & Burden 2000)

Nykyään inklusiota pyritään edistämään lakiasetuksilla, ihmisoikeusoppimuksilla ja yleisellä keskustelulla koulukulttuurin muutoksesta (ks. He

109/2009 laki perusopetuslainmuuttamisesta; Salamanca 1994; Murto, Naukkarinen ja Saloviita 2001).

Inklusiota voidaan lähestyä monesta ulottuvuudesta ja tarkoittaa sen avulla inklusion määritelmää. Toinen tie inklusion määrittelyyn on määritellä se, mitä inklusio ei ole. Inklusio ei siis ole opetusmenetelmä, vaan se on suurempi kulttuurinen muutos (kts. Pöyhkäri 2010; Barton 1997)

Monissa maissa inklusiosta puhuttaessa mennään kohti kaikkien koulua ja puhutaan enemmän jokaisen oppilaan tukemisesta. Toisaalta inklusiosta puhuttaessa on usein mukana näkökulma ja painotus siitä, kuinka saadaan erityisesti kehitysvammaiset oppilaat ja muut oppilaat, joilla on erityisiä tarpeita, mukaan kaikille yhteiseen kouluun, eikä niinkään kuinka voidaan poistaa oppimisen esteitä jokaiselta oppilaalta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011).

Inklusion sisältyy vahvasti osallisuuden periaate. Esimerkiksi Freire pitää osallistumista ja dialogia kasvatuksen tärkeimpänä päämääränä. Biklen näkee myös, että inklusion toimivuuden voi nähdä osallistumisesta (Freire 1970; Biklen 2001).

Toisaalta inklusiodiskursseissa on annettu kritiikkiä kielenkäytölle, joka on lainattu selkeästi perinteisemmästä erityispedagogisesta termistöstä. Barton (1997) antaa kritiikkiä sille, että puhuttaessa ja lähestyttäessä inklusion ajatusta tulisi huomiota kiinnittää heti siihen, että ei käytettäisi enää termiä "erityistarpeita". Niin pitkään kun on puhetta "erityistarpeista" on koulujärjestelmä tuomittu myöntämään epäonnistumisensa kaikkien koulutuksessa sekä tuomittu ylläpitämään kaksoisjärjestelmää, joka tukee eksluusiota ja erillistä erityisopetusta (exclusion) (Barton 1997; ks. Stainback & Stainback 1984). Oppimisen ja osallisuuden esteenä muissa inklusiotutkimuksissa nähdään juuri kieli. Vaikka kielellä on ollut aikaisemmin lääketieteeltä lainatussa ajattelutavassa hyvään tähtäävä tarkoitus, nähdään se nykyään yhtenä esteenä oppimiselle ja osallistumiselle. Juuri leimaavat diagnoosit nähdään esteenä osallistumiselle, koska niiden on ajateltu määrittävän oppilaan opetuksen lähtökohdat, opetuksen sijainti. Monesti leimaavat diagnoosit vähentävät opettajien odotuksia oppi-

laan oppimisesta. Koko idea, että koulutukselliset vaikeudet voitaisiin voittaa luokittelemalla oppilaat oppilaisiksi, joilla on 'erityisiä tarpeita' koulutuksensa suhteen, on kestävä (Booth & Ainscow 2002).

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen julkaisussa inklusiosta käytetään kuuden kohdan luokittelua inklusiokäsityksistä Ainscowin ja kumppaneiden mukaan (ks. Euroopan erityisopetuskeskus 2011, 13; Ainscow et al. 2006, 15)

Kohdat ovat seuraavanlaiset:

- Inklusio koskee vammaisia ja muita oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea koulutuksessa;

- Inklusio on reaktio kurinpidolliseen eristämiseen;
- Inklusio liittyy kaikkiin syrjäytymisvaarassa oleviin ryhmiin;
- Inklusiolla kehitetään kaikkien koulua;
- Inklusio merkitsee kaikkien koulua;
- Inklusio on periaatteellinen lähestymistapa koulutukseen ja yhteiskuntaan (Ainscow et al. 2006, 15).

Ryndak, Jackson ja Billingsley (2000) ovat omassa artikkelissaan koonneet kentällä toimivien ammattilaisten käyttämästä kielestä inklusion määritelmän ja minkälaisia painotuksia inklusioidiskurssit saavat. Näitä teemoja löytyy kaiken kaikkiaan seitsemän a) sijoittuminen luonnolliseen ympäristöön ilman syrjintää, b) kaikki oppilaat yhdessä opetuksessa ja yhdessä oppimassa, c) tuki ja muutokset yleisen opetuksen sisällä, jotta se pystyy kohtamaan kaikenlaiset oppijat, d) yhteenkuuluvuus, tasa-arvoinen osallisuus, hyväksyntä ja arvostus, e) moniammatillisessa yhteistyössä tehdyt integroidut palvelut, f) systeeminen filosofia tai uskomuksien verkosto ja g) erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistäminen yhdeksi systeemiksi.

Haug (2003) esittää inklusiosta käytettäväksi kaksiosaista määritelmää. Haugin mukaan inklusiota voidaan määritellä ideologian ja arvojen mukaan ja toinen määritelmä voi keskittyä inklusion käytännön vaikutuksia koskevaan määritelmään, mitä vaikutuksia sillä on, että koulussa toveruus, osallisuus ja demokratia sekä tasa-arvo lisääntyvät (Haug 2003, 100–101).



Booth ja Ainscow (2002) puhuvat inklusiosta ja sen esteistä. Heidän mukaansa inklusio on prosessi, joka jatkuu aina vain lähemmäksi ihanteen tavoittelua. Prosessi käynnistyy heti, kun tehdään oikeasti tekoja osallisuuden lisäämiseksi. Inklusiivista koulua kuvastaa parhaiten se, että se on koko ajan muutuva eikä juutu paikoilleen toimimattomiin systeemeihin. Vaikka, inklusiosta keskusteltaessa puhutaan paljon "vammaisten" ja oppilaiden, joilla on 'erityisiä tarpeita' oppimisensa suhteen, saamisesta kaikille yhteiseen kouluun, tarkoittaa inklusio kuitenkin kaikkien oppilaiden tukemista, joka joissakin painotuksista tuntuu unohtuvan. Inklusio ei rajoitu vain edellä mainittujen saamisesta osaksi kouluyhteisöä tai erityisopetuksen ja yleisen opetuksen yhteen sulauttamiseen. Yksinkertaisesti inklusion tavoitteena on vähentää oppimisen esteitä jokaisen oppilaan kohdalta ja purkaa koulun asettamia esteitä niin opetussuunnitelmatasolla kuin purkaa myös ylimääräistä byrokratiaa.

Inklusiosta monesti puhutaan myös prosessina, johon koko kouluyhteisö sitoutuu, jotta se voi onnistua. Bartonin (1999) mukaan inklusio on yksi osa koulun tasa-arvopolitiikkaa, johon koko kouluyhteisön tulee sitoutua. Koulussa tulee keskustella kaikkien koulussa toimivien henkilöiden kanssa inklusiosta ja sen esteistä, jotta yhteinen tavoite, johon kaikki voivat sitoutua, löytyy. Inklusiossa puhutaan usein systeemisestä ajattelusta, joka tarkoittaa sitä, että koko yhteisö ja koulu systeeminä voi oppia ja kehittyä.

Ymmärrän ja käytän tutkimuksessani inklusiosta sen laajaa määritelmää ja ymmärrän sen sateenvarjokäsitteeksi, joka pohjautuu laajempaan ihmisoikeudelliseen ja eettiseen keskusteluun. Lähimpänä omaa käsitystäni on ja tämän tutkimuksen kannalta oleellisimman määritelmän inklusiolle antavat Ainscow, Booth ja Dyson (2006). Heidän mukaansa inklusio ymmärretään laajaksi koko kasvatusta ja yhteiskuntaa koskeväksi ajattelutavaksi, joka on päättymätön prosessi, ja se koskettaa kaikkia oppilaita, eikä pelkästään esimerkiksi oppilaita, joilla on erityisen tuen tarpeita. Näen, että inklusio koskettaa koko koulujärjestelmää ja jokaista sen jäsentä ja toimijaa sekä koulutuspolitiikkaa. Inklusiivinen koulu on kaikkien koulu ja se koettaa purkaa jokaisen oppimisen esteitä sekä luo yhtenäistä kulttuuria yhteisönsä ilman syrjintää. Inklusio keskit-

tyy jokaisen oppimistulosten parantamiseen, mutta se keskittyy eritoten saamaan mukaan jokaisen, joilla on riski joutua marginaaliin, syrjäytyä tai alisuoriutua koulussa (ks. esim. Ainscow 2005). Tämä laaja määritelmä helpottaa, kun pohditaan inklusiivisen opettajan profiilia sulkematta inklusiosta mitään osa-aluetta pois tai keskittymättä sen suuremmin inklusion kannalta mihinkään painotukseen tai kapeaan määritelmään.

## 4.2 Inklusion ja integraation erojen vaikeudesta?

Integraatio ja inklusio käsitteenä voidaan jakaa useampaan ulottuvuuteen. Vielä vuonna 2001 Suomessa ilmestyneessä inklusion perusoppikirjassa, Moberg käyttää näitä kahta käsitettä, integraatio ja inklusio, rinnakkain (ks. Moberg 2001, 82–83). Mobergin mukaan integraation pyrkimyksenä on ollut toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle niin sanotun normaalin luokan yhteydessä, jolloin koko ikäluokka kävisi koulua yhdessä. Integraatio koulutuspoliittisena käsitteenä on pohjautunut samoihin tavoitteisiin kuin inklusio-kin.

Tavoitteita ovat olleet demokraattisiin ihanteisiin pohjautuvat ihanteet, joissa jokainen on samanarvoinen ja ketään ei syrjitä koulutuksellisesti (Moberg 2001, 83; Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011, 13). Integraatiotermi ei kuitenkaan nähdä riittävän kattamaan kaikkia niitä sisältöjä, joita inklusioon on liitetty. Inklusio nähdään siis integraatiota laajempänä käsitteenä (ks. Ladonlahti & Naukkarinen 2006). Käsitteiden mainstreaming, integraatio ja inklusio eron voidaan katsoa olevan myös siinä, että kahdessa ensimmäisessä oppilas tuodaan ulkopuolelta takaisin kasvatuksen piiriin, mikäli se on mahdollista. Inklusiossa oppilas osallistuu yleisopetukseen heti alusta lähtien (Biklen 2001, 55).

### 4.3 REI, mainstreaming, LRE ja integraatio: inklusion aikaisemmat yritykset

Inklusio ei muodostunut tyhjästä, vaan se on jatkumoa Dunnin ajoilta 1960-luvulta alkaneelle perinteelle. Dunn (1968) aloitti keskustelun siitä, onko oikein diagnosoida oppilaita niin paljon ja siirtää heitä pois yleisestä opetuksesta, vaikka tutkimusten mukaan oppilaat oppisivat paremmin muiden kanssa yleisessä opetuksessa. Dunnin teesi olikin, onko moraalisesti, eettisesti ja pedagogisesti oikein harjoittaa erityisopetusta siinä muodossa, kuin sitä harjoitettiin.

Dunn ei ottanut kantaa omassa klassikko-artikkelissaan erityispedagogian ja yleisen pedagogiikan suhteeseen, mutta hänen innoittamana ja hänen jälkeensä tämän teki kuitenkin Deno (1970). Deno pohti erityispedagogiikan ja yleisen pedagogiikan suhdetta ja yritti esittää sen ongelmallisuutta. Denon mukaan erityispedagogian tehtävänä oli kehittää ja viedä eteenpäin yleistä pedagogiikkaa, jotta se pystyisi kohtaamaan nopeasti kasvavan oppilaiden kirjon. Denon tarkoitus oli muuttaa merkittävästi erityispedagogiikan ja yleisen pedagogiikan suhdetta. (Deno 1970).

Dunnin ja Denon laukaisemaa inklusioprosessia ovat edeltäneet aiemmat liikkeet ja tavoitteet yhdistää tai ainakin vähentää erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä kuilua. Useimpien aikaisempien ohjelmien tavoitteena on ollut lisätä sosiaalista tasa-arvoa, parantaa koulun pedagogisia käytänteitä, pienentää byrokraattisuutta ja kankeita, toimimattomia rakenteita tai yhdistää erityis- ja yleisopetus yhdeksi toimivaksi kokonaisuudeksi (Kavale 2002; Dunn 1968; Deno 1970; Stainback & Stainback 1984). Inklusio, integraatio, mainstreaming ym. elivät osittain päällekkäin eri aikakausina. Vasta myöhemmin 1990-luvulla inklusio-käsitteen ja -liikkeen laajeneminen alkoi syrjäyttää muita termejä ja vakiinnuttaa paikkaansa.

Inklusion edellä käyneitä ohjelmia ovat REI (the regular education initiative), valtavirtaistaminen (Mainstreaming), LRE (least restrictive environment) ja integraatio. Muun muassa REI:n tavoitteena oli sulauttaa erityis- ja yleisopetus ja luoda yksi yhtenäinen koulutussysteemi (Kavale 2002).

Kavalen (2002) mukaan yksi ongelma on ollut asenteet ja uskomukset, jotka elävät vahvasti koulumaailmassa. Muun muassa valtavirtaistaminen (mainstreaming) kohtasi heti liikkeen alkutaipaleella vahvoja negatiivisia asenteita yleisopettajien taholta sillä he epäilivät, onko heillä tarpeeksi tietoja ja taitoja kohdata 'erityisoppilaita'. Kuitenkin valtaosa opettajista tuki ajatusta sosiaalisesta integraatiosta, mutta todella pieni osa heistä olisi ollut valmis toteuttamaan kyseistä muutosta. Uskomus oli vahva sen suhteen, että erityisopetuksesta yleisopetukseen siirto ei toisi toivottua tulosta tai että oppilaat eivät pystyisi hyötymään sijoituksesta. Suhteellisen iso osa opettajista uskoi myös, että heillä ei olisi tarpeeksi tehokasta aikaa kohdata erilaisuutta omassa luokassa, kuten integraatio vaatisi. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat, jotka tarvitsevat enemmän tukea, jäisivät ilman heille kuuluvaa oppimisen tukea (Kavale 2002). Kavalen tuloksista käy ilmi, että opettajat tulkitsevat erityisoppilaiden sijoittamista tavallisiin luokkiin tämän hetkisessä koulukontekstissa, jossa integraation ja inklusion mukainen tuki ei ole siellä missä oppilas on.

LRE-liikkeen ongelma taas oli se, että se piti sisällään mahdollisuuden kuitenkin eristää tietyt oppilaat normaalin kouluopetuksen ulkopuolelle. Ideana oli pyrkimys vähiten rajoittavaan ympäristöön, mutta jos nähtiin, että eriyttävät tai eristävät käytänteet olivat toimivampia, niin ne hyväksyttiin. Pyrkimys oli, että ne olisivat mahdollisimman vähän rajoittavia (Saloviita 2012). (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 12; Huttunen & Ikonen 1999, 64).

Suomessa integraatio myös tapahtui enemmän säästö-toimenpiteinä kuin tutkimuksiin tai ideologiaan perustuen. On jopa ajateltu, että Suomessa integraatio on hallinnollinen keino, jolla voidaan säästää erityisopetuksen kustannuksista, kun ei ole enää erillistä erityisopetusta (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 12; Huttunen & Ikonen 1999, 64).

#### 4.4 Inklusiivisen koulutuksen kehittämisen pohjana olevat kansainväliset linjaukset, julistuksen ja sopimukset

Inklusiotutkimuksen pystyy jakamaan erilaisiin kenttiin. Yksi kentistä on yhteiskunnallinen muutos. Erilaiset lakiasetukset ja Yhdistyneiden kansakuntien julistukset eri vuosilta antavat oman tukensa inklusion edistymiselle. Julistuksiin ja lakeihin on kirjattu inklusion periaate. Kuten monet YK:n maat, myös Suomi on allekirjoittanut ja sitoutunut noudattamaan eri julistuksia, esimerkiksi YK:n lastenoikeuksien julistusta. Osa kansainvälisistä sopimuksista, joihin Suomi on sitoutunut, on luonteeltaan normatiivisia ja toimintaan velvoittavia (Opetusministeriö 2007b). Näiden kansainvälisten sopimusten ja julistuksien pohjalta Suomi on sitoutunut edistämään ja kehittämään omaa koulutustaan tasa-arvoisemmaksi ja kohti inklusiivisuuden ihannetta. Suomessa erityisopetusta ja sen järjestämistä säädellään erilaisilla laeilla ja asetuksilla. Saloviidan mukaan lakien tulkinnassa on suomalaisilla koulutuksen järjestäjillä ja opettajilla parannettavaa, koska Suomessa erillisissä luokissa tapahtuva erityisopetus on niin yleistä ja ihmisarvoa ja ihmisoikeussopimuksia rikkovaa (Saloviita 2006).

Inklusiivisen opettajan opetuksen taustalla oleva arvomaailma pohjautuu tiettyihin kansainvälisiin julistuksiin ja Suomessa säädettyihin lakeihin ja asetuksiin.

YK:n Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948. Yhdistyneiden kansakuntien laatima Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus (1948) on ihmisoikeussopimuksien alku. Se luotiin sodan runteleman maailman raunioilla ennaltaehkäisemään sodissa tapahtuneita kauheuksia ja ihmisarvon sortamista. Julistuksen pääteesi on, että jokaisella ihmisellä on yhtäläiset ihmisarvot ja jokainen ihminen on arvokas. Julistuksen mukaan kenenkään ei tulisi joutua sorretuksi minkäänlaisiin perusteisiin vedoten, vaan jokaisella tulee olla yhtäläiset oikeudet omaan ihmisarvoon niin lain edessä kuin muutenkin. Yk:n Ihmisoikeuksien yleismaallisessa julistuksessa ei vielä oteta kantaa niinkään koulutuk-

seen, mutta myöhemmistä ja julistuksista on luettavissa ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen ydin.

YK:n Lapsen oikeuksien julistus ja sopimus 1959/1989. Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien julistus esitettiin ensimmäisen kerran YK:n kokouksessa vuonna 1959, mutta vasta vuonna 1989 se ratifioitiin yleismaailmalliseksi sopimukseksi. Suomi allekirjoitti lapsen oikeuksien sopimuksen vuonna 1991. Sopimuksen ydin pohjautuu aikaisempaan Ihmisoikeuksien julistukseen, mutta sopimuksessa painotetaan lasten asemaa. Sopimuksen mukaan kaikilla lapsilla tulee olla yhtenäiset oikeudet katsomatta ihon väriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin mielipiteisiin, kansallisuuteen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen, vammaisuuteen tai syntyperään. Lasten oikeuksien sopimus rajoittuu alle 18-vuotiaisiin, mutta sopimus on laillisesti velvoittava (Opetusministeriö 2007b).

YK:n Vammaisten oikeuksien julistus 1975. YK:n Vammaisten oikeuksien julistus on vuodelta 1975 (Declaration of the rights of disabled persons) ja sen sanoma on, että vammaisilla on samanlaiset poliittiset ja sivistykselliset oikeudet, sekä heillä on oikeus saada samanarvoista kohtelua kuin ei-vammaiset ihmiset. YK:n Vammaisten oikeuksien julistuksen pohjalta on luotu vuonna 1982 vammaisia koskeva yleismaailmallinen toimintaohjelma (Opetusministeriö 2007b; U.N. 1975).

Vammaisten mahdollisuuksien yhdenvertaistaminen 1983- 1992. Vaikka vammaisten mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat ohjeet eivät ole valtioita oikeudellisesti sitovia, niin kuin muut tässä julistukset ja sopimukset, ovat vammaisten mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat ohjeet saaneet paljon huomiota ja niitä noudatetaan hyvin laajasti (Opetusministeriö 2007b).

Salamancan julistus 1994. Salamancan julistus (Salamanca statement) vuodelta 1994 koskettaa vahvasti inklusiota ja inklusiosta harvoin kirjoitetaan ilman mainintaa Salamancan julistuksesta. Salamancan sopimuksen allekirjoitti 92 maata Suomi mukaan lukien. Salamancan sopimus velvoittaa allekirjoittaneita valtioita viemään erityisopetustaan tiettyyn suuntaan, joten Salamancan sopimuksen vaikutus on havaittavissa Suomen perusopetuslaissa sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Salamancan sopimuksessa todetaan konkreettisesti, että integraatiota ja inklusiota on edistettävä. Yksilöön kohdistuvista vaateista on siirryttävä kohti yhteisöä koskevia vaateita. Luovutaan yksilön vammakeskeisyydestä ja siirrytään kohti vahvuusaluekeskeisyyttä lisäksi luovutaan erityisasiantutijuudesta ja kehitetään moniammatillista yhteistyötä, jossa vanhemmat ovat myös mukana. Salamancan sopimus julistaa lapsen yksilöllisyyttä: jokaisella lapsella on yhtäläiset oikeudet hänen vaatimustasolleen sopivaan opetukseen ja osallistumiseen. Jokaisella lapsella on myös yksilölliset tarpeensa, joten koulutusjärjestelmän on varauduttava kohtaamaan oppilaiden kirjo. (Opetusministeriö 2007b, 11; Salamanca Statement 1994).

Luxemburgin peruskirja 1996. Luxemburgin peruskirja sisältää konkreettisia ohjeita inklusion edistämiseksi. Aikaisemmat esitykset ovat jääneet yleiselle tasolle. Luxemburgin peruskirjan (The Charter of Luxemburg, 1996) mukaan kaikille tarkoitettu koulu (school for all) on yksi tärkeimmistä kohdista, kun pyritään turvaamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yhtäläiset mahdollisuudet, jotka ovat olleet aikaisempien julistuksien ja sopimuksien teesejä. Peruskirjassa kuvataan inklusiivista opetusta, jonka lähtökohtana ovat joustavat koulun rakenteet, jotta koulu pystyisi kohtaamaan yksittäisen oppilaan ja hänen tarpeensa koulutuksen suhteen. Inklusiivisen koulutuksen tulee myös taata koulutuksen laadukkuus ja tasa-arvoinen asema ja osallistuminen koko eliniäksi. Luxemburgin peruskirjassa vaaditaan myös, että koulutuksen tulee ottaa huomioon yksilön tarpeet, eikä päinvastoin, että oppilas ottaa huomioon koulun tarpeet ja mukautuu koulun tarpeisiin. Lapsen tulee olla opetussuunnitel-

man keskiössä ja lapsen vanhemmat ovat tärkein yhteistyökumppani lapsen kasvatuksessa. (Opetusministeriö 2007b; The Charter of Luxemburg 1996).

Koulutus kaikille –toimintaohjelma. Koulutus kaikille -toimintaohjelma (Education for all, josta käytetään lyhennettä EFA) on kaikista keskeisin koulutuksen kehittämistä ohjaava ohjelma. EFA-ohjelmalla on kaksi päätavoitetta: yleinen perusopetusmahdollisuus kaikille vuoteen 2015 mennessä, sekä sukupuolten välinen tasa-arvo koulutuksessa vuoteen 2005 mennessä. Toimintaohjelman tavoitteista yksi tähtää koulutuksen, opetuksen ja oppimisen laadun parantamiseen (Opetusministeriö 2007b; EFA 2000).

YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (Vammaisyleissopimus). YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (Vammaisyleissopimus) on 2000-luvun ensimmäinen ihmisoikeussopimus. Yhdistyneet kansakunnat laativat sopimuksen vuonna 2006 ja Suomi allekirjoitti sen ensimmäisten joukossa vuonna 2007. Sopimus on ollut yksi nopeimmin ja laajimmin hyväksytyistä Yk:n ihmisoikeussopimuksista ja jo vuonna 2012 sen oli allekirjoittanut 153 valtiota ja ratifioinut 112 valtiota. Suomessa ratifiointi vaatii muutoksia lainsäädäntöön useilla eri hallinnon aloilla. Suomessa on ollut vuodesta 2012 lähtien useita ratifioinnin kautta tulleita lainsäädännön uudistuksia, joiden myötä vammaisyleissopimus saadaan kansallisesti voimaan. Vammaisopimus vaatii Suomelta myös kansallista toimeenpanoa valvovaa itsenäistä valvontamekanismia.

Sisällöltään vammaisopimus ei tuo sinällään mitään uutta, mutta sen yleisiä ihmisoikeuksia täydentävällä sisällöllä vahvistetaan kaikkien ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kuulumista myös vammaisille ihmisille, ja heille taataan sopimuksessa mahdollisuus nauttia näistä vapauksista ja oikeuksista ilman minkäänlaista syrjintää.

Sopimuksen mukaisesti jokaisen jäsenvaltion tulee taata vammaisille oikeus ja tasa-arvoiset mahdollisuudet koulutukseen. Sopimus myös velvoittaa jäsenmaita tarjoamaan inklusiivisen koulutuksen kaikilla koulutuksen tasoilla ja mahdollistamaan elinikäisen oppimisen. Inklusion kannalta tärkeintä on aja-



tus, että ketään ei saa sulkea pois yleisestä koulutusjärjestelmästä, vaan tukitoimet, tarvittavat järjestelyt ja apuvälineet tulee tarjota yleisessä koulutusjärjestelmässä. Sopimus velvoittaa opettajankoulutusta kouluttamaan opettajat, jotka ovat vammaisten koulutukseen päteviä ja kehittämään vammaisten opetusta ja vaihtoehtoisten opetusmenetelmien hallintaa (Opetusministeriö 2007b; Yk:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2006).

Vaikka Yhdistyneiden kansakuntien ja WHO:n erilaiset julistukset ovat edistäneet inklusiivista ja vammaisten oikeuksia, siitä huolimatta tulkinnat inklusiivisesta koulutuksesta ja sen käytännöistä vaihtelevat Euroopan eri alueilla (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011, 16). Termin pirstaloituminen asettaa haasteita sille, miten opettajat tulee kouluttaa ja millainen opettajien työn arvopohja on, minkälaisia tietoja, taitoja ja asenteita heillä on. Inklusiivisen eli osallistavan koulun piirteitä, mahdollisuuksia, esteitä ja vaikeuksia on määriteltävä tarkemmin.

#### 4.5 Inklusiivinen eli osallistava koulu

*”Kaikille yhteinen koulu on tavoite, jota kannattaa tavoitella. Mutta milloin yhteiskuntamme olisi siihen valmis, vienee oman aikansa”*

*”Inklusiivinen koulu ajatuksena on todella mahtava... Kysymys on mielestäni ihmisarvosta- -”*

(Happonen & Ikonen 1999, 79)

Suomen allekirjoittamat kansainväliset julistukset ja sopimukset asettavat Suomelle tietynlaisia pakotteita kehittää omaa koulusysteemiään inklusiiviseen suuntaan. Koska inklusiivinen sanana ei käy kovin hyvin suomalaiseen keskusteluun, käytän termiä osallistava koulu inklusiivisen koulun sijasta.

Koulun kulttuuri on muotoutunut Suomessa noin 150 vuoden aikana, ja sen muuttaminen riippuu siihen kiinnittyneiden tekijöistä, muun muassa opettajista. Koulua kehitettäessä on tärkeää kehittää myös opettajankoulutusta, koska tulevaisuuden opettajat uudistavat koulua, jos heille suodaan siihen mahdollisuus ja tarpeeksi sivistystä toteuttaa muutokset. Koulun muutoksesta puhut-

taessa puhutaan myös yhteiskunnan muutoksesta, koska koulu ja koulun opettajat ovat tärkeä linkki yhteiskunnan ja lasten välillä. Koulun yksi tehtävä on yhteiskuntakelpoisten lasten kasvatus (OPS 2014).

Arvot ohjaavat kaikkea ihmisen toimintaa joko tietoisesti tai heidän tiedostamattaan. Tirri (1999) mukaan opettajan ammatti, kuten myös monet muut ammatit, on sitoutunut eettisiin ohjeistoihin, jotka esimerkiksi ilmaisevat ammatin edellyttämää asennetta, vastuuta ja suhtautumistapaa. Opettajan ammatietiikan ja juridiikan väillä on nähtävä ero. Juridiikka määrittelee opettajan työlle perustehtävät, velvollisuudet ja vastuualueet ja opetussuunnitelma määrää opetuksen sisällön. Opettajan ammattietiikkaa ei kuitenkaan voida kirjoittaa auki missään normistoissa, eikä etiikka voi perustua ulkoiseen pakkoon (Tirri 1999, 19).

Kaikki opettajan toiminta heijastelee siis arvoja sekä moraalia, ja etiikka taas näkyy opettajan moraalia koskevassa teoreettisessa pohdinnassa sekä käytännön toiminnassa (Hoffman 1996, 7). Moilasen (2006, 4) mukaan riippuu yhteisöstä, mitä tekoja pidetään hyvinä ja mitä tekoja taas voidaan pitää moraalityönä. Nämä taas heijastelevat yhteisön (esimerkiksi koulun) arvoja. Martikainen (2005) on tutkinut opettajan työssä esiintyviä eettisesti vaikeita tilanteita. Yksi tilanteista on reagointi oppilaan oppimishäiriöihin ja oppimishäiriöisen oppilaan opetusjärjestelyt.

Opetuksen arvot löytyvät opetussuunnitelman perusteista ja koulun omista opetussuunnitelmista; koululla on omat arvot, joita opettajat sitoutuvat noudattamaan. Inklusiotutkimuksen kannalta arvoja on mielenkiintoista tutkia. Se kuinka paljon arvot poikkeavat toiminnasta, vaikuttaa inklusion toteutumiseen.

Arvot näkyvät koulutyössä kolmella tavalla: toimintakulttuurissa, vuorovaikutussuhteissa ja opetuksen sisällöissä (Launonen 2007, 139). Toimintakulttuurissa näkyvää on esimerkiksi se, miten erityisopetus on järjestetty, käytetäänkö eristäviä käytänteitä vai pyritäänkö kohti inklusiota ja tasa-arvoisempaa koulua. Vuorovaikutussuhteiden arvot tulevat näkyviin siinä, kuinka opettajat kohtaavat oppilaan, arvostavatko he tämän oppimista ja mah-

dollisuuksia, ja kuinka opettajat puhuvat kollegoilleen oppilaidensa osaamisesta. Koulun tulee ennen kaikkea saada oppilaat tuntemaan oman arvokkuutensa yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Opetussuunnitelman laatiminen heijastelee yhteisön arvoja sen suhteen, mitä sisältöjä pidetään arvokkaana (Launonen 2007, 139–140). Launosen (2007) mukaan opettaja ei voi siirtää arvoja oppilaalle, vaan oppilaille arvot välittyvät ympäristöstä eli koulusta. Jos koulu on aidosti tasa-arvoinen, demokraattinen ja osallistava, voivat nämä arvot siirtyä oppilaaseen. Nykyisin erityisopetuksen arvopohjana pidetään kaikkien yhteistä koulua (Krogerus 2007), jossa tuki tuodaan sinne, missä oppilas on (ks. esim. Saloviita 2006; Ladonlahti & Naukkarinen 2006).

Inklusion edistäminen ja opetuksen laatu nähdään entistä selvemmin siis yhdessä: inklusion nähdään merkittävästi lisäävän kaikkien oppijoiden koulutukseen laatua. Samalla inklusiivinen koulutus nähdään yhtenä tekijänä pyritäessä kohti entistä oikeudenmukaisempaa, tasa-arvoisempaa ja demokraattisempaa yhteiskuntaa, jossa moninaisuus nähtäisiin rikkautena. Koululta tämä vaatisi syrjimättömyyttä, koulutuksen saavutettavuutta sekä vielä sitä, että etenkin syrjäytymisvaarassa olevien oppijoiden yksilölliset tarpeet huomioitaisiin paremmin opetuksessa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011b, 7).

Inklusiivinen koulu tähtää tasa-arvoon ja inklusiivisen koulun koko henkilökunta on sitoutunut edistämään inklusiota omalta osaltaan (erityisopetus 2007b;). Inklusiivisessa koulussa pyritään siirtämään huomio pois kaksoisjärjestelmästä kohti ympäristön muuttamisen painotusta (Naukkarinen 2005, 12). Inklusiivinen opetus ei myöskään ole muuttumaton ilmiö, vaan sen piirteisiin kuuluu jatkuva kehitys, jonka apuna käytetään erilaisia indikaattoreita, joiden avulla seurataan tavoitteiden toteutumista (Kyriazopoloulou & Weber 2009; Booth & Ainscow 2002).

Kaikki oppilaat ovat inklusiivisessa koulussa tavallisia oppilaita, joilla jokaisella on tarpeita oppimisensa suhteen ja jokaisen oppilaan yksilöllisyyteen pyritään vastamaan siellä, missä oppilas opiskelee yhdessä ikätovereiden kanssa (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99). Inklusiivinen koulutus pyrkii tarjoa-

maan ennen kaikkea laadukasta opetusta jokaiselle oppilaalle ja tämän tavoitteen toteutumiseksi se tarvitsee koko kouluyhteisön tuen mukaan lukien oppilaat ja vanhemmat sekä päteviä opettajia ja muita alan ammattilaisia kohtaan kaikki oppilaat sekä toteuttamaan inklusion eettisiä arvoja, koska pelkästään opettajien ammatillinen osaaminen ei tulevaisuudessa riitä. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2014).

## 5 INKLUUSIOTA EDISTÄVÄ OPETTAJANKOULUTUS

### 5.1 Inklusiivisen opettajan asenteet

Inklusiivisen opettajan asenteista on syytä puhua opettajankoulutuksesta kertovan luvun alkuun, koska opettajankoulutus on paikka, jossa tulevien opettajien asenteita voidaan muokata inklusiivisemmäksi. Myöhemmin nämä koulutuksesta saadut asenteet konkretisoituvat ja siirtyvät opetuskentälle. Toiseksi osallistavan koulutuksen toteutumisen kohtaa ensisijaisesti opettaja ja muu koulu yhteisö. Tästä syystä useat tutkijat näkevät tärkeänä opettajien asenteet inklusiota kohtaan (Winter 2006; Ainscow 2007; Meyer 2011).

Yleisesti asenteet inklusion filosofiaa kohtaan ovat myönteiset, mutta inklusion toteuttaminen käytännössä on haastavaa, koska opettajat eivät ole valmistuneet toimimaan, eivätkä saa tarpeeksi tukea omaan toimintaan (Rouse 2008). Forlinin (2001) mukaan yksi syy inklusion kehittymättömyydelle on opettajien liian vähäiset tiedot, taidot ja asenteet viedä inklusiota eteenpäin ja kohdata oppilaiden monimuotoisuus. Forlinin tutkimuksen tulokset ovat yhteneväiset muidenkin tutkimusten kanssa: inklusiivisyys riippuu opettajan pätevyydestä, kokemuksesta ja mahdollisuuksista apuopettajien käyttöön (Forlin 2001).

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2011b, 10) mukaan opettajat tarvitsevat enemmän aikaa ammatilliseen pohdiskeluun, kulttuurin muutosta opettajien ja oppijoiden asenteissa niin, että opettajat ja oppilaat asennoituvat myönteisesti oppimisen esteisiin, sekä näkevät haasteet ja virheet oppimismahdollisuuksina. Moninaisuuden näkeminen kaikissa ympäristöissä tulee ymmärtää arvokkaana rikkautena ja erilaisuus oppimismahdollisuutena.

Scruggs ja Mastropieri (1996) tekivät synteetin aikaisemmista, vuosina 1958–1995 ilmestyneistä tutkimuksista, joissa tutkittiin opettajien asennetta ja

odotuksia normalisaatiota/inkluusiota kohtaan. Synteesin tulos oli sama, joka toistuu muissa myöhemmissä tutkimuksissa niin miellä Suomessa kuin muualla maailmassa (ks. esim. Moberg 2001; Avramidis, Bayliss & Burden 2000; Avramidis & Norwich 2002). Scruggsin ja Mastropierin mukaan aikaisemmissa tutkimuksissa suurin osa opettajista on samaa mieltä inklusion yleisestä ideasta ja pieni enemmistö opettajista on valmis tuomaan inklusion aatetta omaan luokkaansa, vaikka vähemmistö olikin sitä mieltä, että oppilaat, joilla on 'erityisiä tarpeita' häiritsisivät heidän tuntejaan tai vaatisivat liikaa huomiota. Samassa tutkimuksessa Scruggs & Mastropieri kuitenkin löysivät tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien asenteeseen inklusiota kohtaan. Inklusio-ohjelman tulisi olla hyvin suunniteltu ja opettajien tulisi saada tukea ja koulutusta toteuttaa inklusiota (Scruggs & Mastropieri 1996).

Opettajan inklusioasenteeseen vaikuttaa myös opettajan aiemmat henkilökohtaiset kokemukset. Jos opettajalla ei ole kokemusta inklusiosta tai erityisopetuksesta yleisesti, on tutkimusten mukaan hänen suhtautumisensa inklusiota kohtaan kielteisempää (Avramidis & Kalyva 2007; Avramidis 2000).

Moberg on tutkinut Suomen opettajien asenteita integraatiota ja inklusiota kohtaan. Mobergin mukaan opettajien asenteet ovat myönteisimmillään inklusiiviseen opetukseen silloin, kun kyseessä on yhteisöllisyyden lisääminen tai vain lievästi vammaisten oppilaiden opetus. Kriittisimmillään opettajat ovat fyysistä integraatiota kohtaan silloin, kun puhutaan vaikeimmin vammaisten hyvän opetuksen turvaamisesta. Opettajan ammattipätevyys (mm. onko opettajalla erityispedagogisia opintoja) vaikutti suhtautumiseen inklusiota kohtaan (Moberg 2001, 89). Kansainvälisesti ilmiö on tuttu: opettajien asenteisiin vaikuttaa vahvasti se, minkälaisia vammaisia oppilaita heidän luokalleen on tulossa (ks. esim. Cambell, Gilmore & Cuskelly 2003, 370).

Mobergin mukaan asenteiden taustalla on käsitys erityisopetuksen paradigmasta: erilaiset oppilaat vaativat erityisiä tukimuotoja opetukseensa ja tätä tukea parhaiten toteuttaa erillään tapahtuva erityisopetus. Taustalla on luokanopettajien sitkeä uskomus siitä, että koulu nykyisessä muodossaan ja käytössä oleville resursseilla ei kykene huolehtimaan kaikkien oppilaiden hyvästä ope-

tuksesta. Luokanopettajat voivat vedota myös koulutukseensa tai oikeastaan sen puutteisiin: koulutus ei ole antanut valmiuksia kaikkien oppilaiden opettamiseen (Moberg 2001, 92–93; ks. esim Rouse 2008).

Pinola (2008) tutki luokanopettajien asennoitumista kaikille yhteiseen kouluun. Hänen tuloksissaan toistuivat Mobergin (2001) löytämät tulokset. Pinola luokitteli tutkimukseen osallistuneet kolmeen kategoriaan: myönteisesti asennoituvat, kielteisesti asennoituvat sekä neutraalisti asennoituvat. Integraatioon ja inklusioon myönteisesti suhtautuvalla opettajalla on hyviä kokemuksia onnistuneista integraatiosta omassa luokassa tai koulussa. Myönteisesti asennoituva opettaja ei kuvittele pärjäävänsä yksin, vaan hänellä on kykyä ja halua yhteisölliseen toimintaan. Suhtautuminen inklusioon on myönteisesti asennoituneella opettajalla realistinen eikä yltiöinklusiivinen, koska tosiasioiden tunnistaminen on onnistuneen integraation edellytys (Pinola 2008, 47).

Kielteisesti asennoituneella opettajalla on myös kokemusta inklusiosta sekä integraatiosta, mutta inklusio ja integraatio ovat yleensä epäonnistuneet jollakin tavalla. Opettaja kokee olevansa olosuhteiden uhri, koska hänen luokalleen sijoitettava tai osallistuva oppilas tietää vain lisätyötä. Kielteisesti asennoitunut opettaja vetoaa mielellään ajatukseen kaikkien hyvästä opetuksesta, jonka avulla hän perustelee sen, ettei saisi lisää erityisoppilaita luokalleen (Pinola 2008, 47; vrt Moberg 2001 ja Ladonlahti & Naukkarinen 2006).

Neutraalisti asennoituneet opettajat ovat niitä, joilla ei useinkaan ole omaa kokemusta integraatiosta. Heidän ajatuksensa vaikuttavat usein ulkoa opituilta ilman, että niihin sisältyisi henkilökohtaista mielipidettä asiasta (Pinola 2008, 47).

Naukkarinen & Ladonlahti kirjoittavat puutteista, joita luokanopettajien koulutuksessa on. Naukkarisen & Ladonlahden mukaan opettajankoulutuksen erityispedagogiikan osuudet antavat valmiuksia tunnistaa erilaisia oppimishäiriöitä ja ongelmia, mutta eivät konkreettista ammattitaitoa puuttua ongelmiin. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että luokanopettajakoulutuksen erityispedagoginen koulutus antaa opettajalle argumentit oman asiantuntemuksensa riit-

tämättömyyden perustelemiseen ja oppilaan siirtämiseen yksilöopetukseen tai pienryhmään (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 351).

Ulkomailla tehdyissä tutkimuksissa on löydetty tuloksia, jotka tukevat ajatusta siitä, että opettajat ovat myönteisiä inklusion yleistä periaatetta kohtaan. Kuitenkin inklusiomyönteisyyteen vaikuttavat kokemukset inklusiosta. Jos opettajalla on kokemusta inklusiosta, hän suhtautuu myönteisemmin inklusioon kuin opettaja, jolla tällaista kokemusta ei ole (Avramidis ym. 2000). Naukkarinen ja Ladonlahti (2001) uskovat samaan ilmiöön. Jos opettaja saa tietoa ja kokemuksia, että inklusio on toteutunut onnistuneesti jo muissa kouluissa, on hän paljon myönteisempi inklusiota kohtaan.

Asenteeseen vaikuttavat useat tekijät. Opettajien inklusioasenteisiin nähtiin kokemuksen lisäksi olevan yhteys heidän koulutuksellaan. Mitä korkeammalle koulutettu opettaja, sitä myönteisempi asenne inklusion toteuttamista kohtaan hänellä on (Avramidis ym. 2000). Suomessa jokainen opettaja on nykyään korkeakoulutuksen saanut, joten ilmiö ei ole suoraan sovellettavissa Suomeen. Suomessa tehdyissä tutkimuksissa on todettu kuitenkin, että mitä enemmän opettaja on saanut erityispedagogista koulutusta, sitä myönteisempi asenne syntyy inklusiota kohtaan (Moberg 2001).

Jotta opettajat olisivat valmiita kohtaamaan inklusion, tulee heidän tietää Rousen (2008) mukaan seuraavista asioista: opetusstrategioista, vammoista, vaikeuksista ja tuen tarpeista. Siitä miten lapset oppivat ja mitä lapset tarvitsevat oppiakseen. Luokahuoneen organisoinnista ja hallinnasta. Sen mistä saada apua, kun sitä tarvitsee. miten tunnistaa ja arvioida vaikeuksia sekä miten arvioida ja valvoa oppilaiden oppimista. Lopuksi vielä opettajan tulisi tietää lainsäädännöstä ja menettelytavoista.

Pelkästään tiedot eivät kuitenkaan riitä inklusion edistämiseen, vaan tiedot vaativat käytännön toimintaa (ks. esim Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012). Rousen mukaan opettajan tulee muuttaa tiedot käytännön toiminnaksi, liikkua kohti reflektiivistä opettajuutta, jonka tukena käyttää konkreettista dataa kehittääkseen omaa opettamista. Yhteistoiminnallisuus ja



aktiivinen profession kehittäminen nähdään myös pakollisena, jotta tiedot voidaan siirtää käytäntöön (Rouse 2008, 6-13).

## 5.2 Inklusiota koskevat opinnot Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa vuosille 2014-2017 inklusio tai inklusiivinen koulutus saa muutamia mainintoja. Inklusiivinen koulutus on kuitenkin osa kaikkea opiskelua ja sen ideologiaa ajetaan läpäisyperiaatteella. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa aktiivisia tulevaisuuden tekijöitä ja asiantuntijoita kasvatusalalle. Opettajankoulutuksen tarkoituksena on kouluttaa uusista opettajista eettisesti vastuullisia sekä omaa toimintaa kriittisesti analysoivia ja uudistuvia asiantuntijoita. Myös oppilaiden monenlaisuus nähdään opetuksen voimavarana, minkä perusteella valmistuvien opettajien asenteen tulisi olla inklusiomyönteinen (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2014-2017).

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa inklusio sisältyy kasvatus, yhteiskunta ja muutos- kokonaisuuteen. Kokonaisuuden tarkoituksena on antaa valmistuville opettajille tietoisuus siitä, että kasvatus ja koulutus ylläpitävät ja uusintavat yhteiskuntaamme. Kasvatuksen ja koulutuksen käytänteet ovat kuitenkin aina sosio-historiallisen tilanteen mukaan muotoutuneet ja ilmiökokonaisuudessa pohditaan muun muassa yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden, inklusion, tasa-arvon, moninaisuuden sekä toiseuden ja eriarvoistumisen kysymyksiä (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2014–2017).

Toinen kokonaisuus, jossa inklusiivinen kasvatus mainitaan, on Oppiminen ja ohjaus -ilmiö, jota opettajankoulutuslaitoksella pohditaan. Lähtökohtana tähän ilmiöön on oppimisen kompleksinen juonne ja se, että oppilaiden ja oppimisprosessien monenlaisuus tuo siihen omat pohdittavat ilmiöt. Oppimisen luonteen ymmärtämisessä opetussuunnitelman mukaan tärkeää ovat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset. Opetussuunnitelman mukaan ne kiinnittävät op-

pimisen tarkastelun syvempiin filosofisiin sitoumuksiin ja ohjaavat käytännön pedagogisissa ratkaisuissa, joista yhtenä esimerkkinä on inklusiivisuuden korostaminen tämän päivän kasvatuksessa ja koulutuksessa (Opettajankoulutuslaitoksen Opetussuunnitelma 2014–2017).

Vuoden 2010–2014 opettajankoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa, jonka mukaisesti suurin osa haastatteluun osallistujista on opintonsa suorittanut, inklusiivinen/ osallistava kasvatusta sekä monikulttuurisuus sitoutuvat useisiin koulutuksen kokonaisuuksiin samaan tapaan kuin uudemmassa opetussuunnitelmassa. Heterogeenisen luokan opettaminen on opetussuunnitelman läpäisevä teema. Opetussuunnitelman mukaan muun muassa opetusharjoittelussa perehdytään esteettömän opetuksen ja eriyttämisen keinoin toteuttamaan inklusiivista opetusta. Osallistava kasvatusta ja monikulttuurisuuden teemat esiintyvät yhdessä opetussuunnitelmassa, koska niiden molempien tavoitteena on antaa käytännön työkaluja oppilaan osallistumisen lisäämiseen sekä oppimisprosessin tukemiseen heterogeenisissä opetusryhmissä. Juonteen tavoitteena on myös lisätä ymmärrystä joustavista opiskelujärjestelyistä, eriyttämisestä sekä yksilöllistämisestä. Inklusion/ osallistavan kasvatusta kysymyksiä ei siis ole lisätty kursseina opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan, vaan sen on ajateltu kulkevan läpi opintojen (Opetussuunnitelma 2010–2014; opetussuunnitelma 2014-2017). Kursseja, joilla käsitellään inklusiivisen koulutuksen sekä monikulttuurisuuden teemoja, ovat olleet (Opetussuunnitelma 2010-2014):

erityiskasvatusta sosiologia ja monikulttuurinen koulu (KTKP103)

- inklusiivinen / osallistava kasvatusta osana koulupedagogiikkaa, monikulttuurinen opetusryhmä (OKLP410)
- inklusiivisen / osallistavan kasvatusta käytännöt (opetusharjoittelut OKLP515, OKLA515)
- oppilaan yksilöllisten edellytysten huomioonottaminen (OKLA211); osallisuus ja vuorovaikutus ryhmässä (OKLA212)

- yhteistoiminnallinen koulu, moniammatillinen yhteistyö ja yksilölliset opetussuunnitelmat (OKLA411); opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen (OKLA412)

- inklusiivinen / osallistava kasvatus ja monikulttuurisuus osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POM11JO) ja muut POM-jaksot

- suomen kielen taidoiltaan heterogeenisen ryhmän opettaminen (POM11AI)

- inklusiivinen / osallistava kasvatus ja monikulttuurisuus osana omaa opetusfilosofiaa

(OKLS110); syventävä opetusfilosofian tarkastelu (opetusharjoittelu OKLS540)

- eriyttäminen ja yksilöllistäminen (opetusharjoittelu OKLS530, OKLS540).

- inklusiivisen / osallistavan kasvatuksen ja monikulttuurisuuden teemat vaihtoehtoisissa kasvatustieteen syventävissä opinnoissa.

Sen lisäksi, että inklusion ja osallistavan kasvatuksen kysymyksiä pohditaan useilla kursseilla läpi opintojen, oli järjestetty syventäviin opintoihin kolme vapaavalintaista kurssia: OKLS473 Osallistavan kasvatuksen kysymyksiä, 3 tai 6 op (kirjatentti), OKLS472 Näkökulmia oppimisprosessin seuraamiseen, 3 op, OKLS474 Issues in inclusive education 3 op, jotka käsittelevät osallistavan kasvatuksen kysymyksiä pelkästään. (Opetussuunnitelma 2010–2014; opetussuunnitelma 2014–2017).

Osallistava kasvatus ja inklusion kysymykset eivät siis tule Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselta valmistuvalle yllätyksenä, vaan jokaiselle on muodostunut kuva inklusiosta ja siihen liittyvistä kysymyksistä sekä käytänteistä, ilman, että erityispedagogisia opintoja olisi suoritettu.

### 5.3 Inklusiivisen opettajan profiili Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen mukaan

Opettajankoulutus on aina ajankohtainen aihe niin meillä Suomessa kuin muualla Euroopassakin. Juuri opettajankoulutuksen tulee pysyä yhteiskunnallisen muutoksen edellä, koska koulu uusintaa tai muokkaa tulevaisuuden yhteiskunnan toimijoita. Opettajankoulutuksen merkitys myös inklusion kehitykselle tai toteutumiselle tunnustetaan (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011, 5-7). Opettajankoulutuksessa myös luodaan opettajien asenteita muun muassa inklusiota kohtaan ja koulutusta on kehitetty paljon siihen suuntaan, että yleisopettajat ja koulu onnistuu kasvattamaan kaikki lapset ilman syrjintää. Yleisopetuksen opettajien koulutus on WHO:n World Report on Disabilityn (2011) mukaan avainasemassa muokatessa koulua, joka sopii kaikille oppijoille. Osaamisen ja varmuuden lisäksi raportin mukaan opettajat tarvitsevat erityisesti myös asenteita ja arvoja, koska pelkästään tiedot ja taidot eivät riitä, kun luodaan inklusiivista koulua (World Report on Disability 2011, 222).

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus aloitti vuonna 2009 kolmi-vuotisen hankkeen (TE4I), jossa ryhdyttiin tarkastelemaan sitä, miten opettajankoulutus valmistaa kaikkia opettajia inklusiivisuuteen. Hankkeen pohjana oli ajatus siitä, että tulevaisuuden haaste on, miten kehitetään opetussuunnitelmia ja kuinka koulutetaan kaikki opettajat kohtaamaan moninaisuus. Hankkeen tarkoituksena oli myös tunnistaa inklusiota edistävän opettajankoulutuksen haasteet sekä jakaa tietoa innovaatioista ja lähestymistavoista. Inklusion määrittely yritettiin hankkeessa yhtenäistää, koska inklusion ymmärtämisessä on maakohtaisia eroja siinä, mitä inklusiolla ymmärretään ja ketä se koskettaa.

Hankkeen pohjalta tuotettiin myös osallistavan opettajan profiili, jonka Euroopan maat ovat hyväksyneet. Profiili hahmottelee viitekehyksen, joka pätee kaikkien opettajankoulutusohjelmien osaamisalueisiin. Profiili on tarkoituksella tehty myös niin väljäksi, että se on sovellettavissa käytettävistä opetusmenetelmistä tai muodoista, ikäryhmästä, koulutusvaiheesta tai alasta huolimatta. Profiilin taustalla on yleisesti hyväksytyt perusarvot, jotka nähdään välttämät-

töminä kaikille inklusiivista koulutusta edistäville ja erilaisista oppijoista huolehtiville opettajille. Oppija -käsitteellä tutkimuksessa viitataan samaan kuin Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen julkaisussa, jossa oppija-käsitteellä viitataan yleisesti kouluikäisiin lapsiin ja nuoriin (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011).

Osallistavan opettajan profiilin (2012) tavoitteena on erityisesti tunnistaa kaikkien opettajien tarvitsemat pätevät perusarvot ja osaamisalueet, jotka ovat koulutuksen taustalla, jotta kaikki oppijat voidaan kohdata onnistuneesti koulussa. Profiili korostaa keskeisiä tekijöitä, jotka nähdään tukena kaikkien osaamisalueiden ja arvojen toteutumisen taustalla opettajan koulutuksessa, jotta inklusiivinen koulutus toteutuu tulevaisuudessa. Koko hankkeen ja profiilin tarkoitus on vahvistaa näkemystä siitä, että inklusiivinen koulutus on jokaisen opettajan vastuulla ja vastuu opettajien valmistamisesta inklusion kohtaamiseen taas jokaisen opettajan kouluttajan ja opettajankoulutuslaitoksen vastuulla (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, 9-10).

Opettajien työn perustaksi, hankkeessa löydettiin neljä opettamiseen ja oppimiseen liittyvää keskeistä arvoa. Ne on esitetty Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen osallistavan opettajan profiilissa. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, 10):

”1. Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen -oppijoiden erilaisuus nähdään koulutuksen voimavarana.

2. Kaikkien oppijoiden tukeminen -opettajilla on suuret odotukset kaikkien oppijoiden edistymisestä.

3. Yhteistyö muiden kanssa -yhteistyö ja tiimityöskentely ovat kaikkien opettajien olennaisia työvälineitä.

4. Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen - opettaminen on oppimista ja opettaja ottaa vastuun omasta elinikäisestä oppimisestaan.”

Jokainen osa-alue koostuu kolmesta tekijästä, joista ensimmäisenä tekijänä ovat asenteet, jonka jälkeen tulevat tiedot sekä taidot. Asenne tai näkemys edellyttää tiettyä tietoa tai ymmärrystä sekä lopulta taitoa soveltaa sitä käytäntöön. Jokainen osa-alue aukeaa profiilissa alakohdiksi, jossa esitellään sen taustalla

olevat keskeiset asenteet, tiedot ja taidot (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, 10).

Tässä tutkimuksessa yleiseurooppalaista osallistavan opettajan profiilia hyödynnetään löyhästi opettajaksi opiskelevien luoman profiilin analysoinnissa, tästä kerrotaan tarkemmin Tutkimuksen toteutus -luvussa.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Tieteenfilosofinen tausta

”Kun tutkitaan ihmisiä, miksi ei käytettäisi hyväksi sitä etua, että tutkittavat itse voivat kertoa itseään koskevia asioita ”

(Robson 1995, 227).

Haastattelututkimusta käytetään yleensä silloin, kun ollaan kiinnostuneita, mitä toiset ihmiset ajattelevat asioista tai minkälaisia käsityksiä ja merkityksiä he antavat erilaisille ilmiöille (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34). Konstruktionistisen tieteenfilosofian mukaisesti ajateltuna, totuus on sosiaalisesti rakentunut konstruktio.

Tutkijan käsitys ja ajattelu todellisuuden luonteesta vaikuttaa siihen, miten tutkija lähestyy tutkimustaan tai haastattelutehtävää. Tieteen keskeinen haaste on myös syventää ymmärrystä todellisuudessa esiintyvistä ilmiöistä ja niiden välisistä suhteista (Aaltola 2010, 20).

Tieteenfilosofisesti ajattelun sosiaalisen konstruktivismin mukaisesti tieteesä yhteisö luo omat käsitteet ja käytännöt. Vaikka ’sosiaalinen konstruktio’ on Raatikaisen (2013) mukaan muodostunut jo lähes muotikäsitteeksi ihmistieteessä, niin on lähes kiistatonta, että jotkut asiat ovat sosiaalisia konstruktioita, kuten esimerkiksi vammaisuus (esim. Vehkakoski 1998). Kieli on siis mukana luomassa todellisuutta. Tässä tapauksessa se tarkoittaisi sitä, että inklusiivisen opettajan profiili rakennetaan paikallisesti kielen kautta antaen sille erilaisia merkityksiä.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimussuuntaus on osa isompaa hermeneuttista perinnettä. Fenomenologiassa ja hermeneuttisessa perinteessä oleellisia ovat *kokemuksen*, *merkityksen* ja *yhteisöllisyyden* käsitteet. Fenomenologia tutkii ihmisten kokemusta, joka muodostuu merkityksen kautta ja hermeneutiikan tehtävä on tulkita tätä merkitystä (Laine 2001).

Tietokysymyksistä nousevat esiin tutkittavan tiedon ymmärtäminen ja tulkinta. Hermeneuttisen perinteen mukaan hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa tutkija etsii tulkinnalle mahdollisia sääntöjä. Voidaan siis ajatella, että hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkityksen oivaltamista. Hermeneuttisessa perinteessä ymmärtäminen ei kuitenkaan tule tyhjästä, vaan sen pohjalla on jotakin siitä, miten kohde ymmärretään jo ennestään (Laine 2001; Tuomi & Sarajärvi 2013).

Tutkimuksen tarkoitus on antaa luokanopettajaopiskelijoiden kuvailla osallistavan opettajan profiili. Minkälaisia arvoja, asenteita ja taitoja heidän mielestään inklusiivinen opettaja tarvitsee. Lopussa opiskelijoilta kysytään heidän pätevyyden kokemuksesta olla kuvailtu osallistava opettaja tulevaisuudessa. Seuraavassa luvussa kerrotaan tarkemmin tutkimustehtävästä.

## 6.2 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tutkimustehtävänä on antaa luokanopettajaopiskelijoiden kuvailla inklusiivinen opettaja. Vastauksien pohjalta muodostuu Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella opiskelevien käsitys osallistavan opettajan profiilista.

Tutkimusongelmat muotoutuvat neljän inklusiivisen opettajan profiilin keskeisen arvon ympärille:

1. Minkälaisia ovat Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselta kohta valmistuvan opettajan näkemykset siitä, millaisia asenteita, arvoja ja käsityksiä inklusiivisella opettajalla tulee olla suhteessa oppijoiden moninaisuuden arvostamiseen, kaikkien oppijoiden tukemiseen, yhteistyöhön muiden kanssa ja henkilökohtaiseen ammatilliseen kehittymiseen?

2. Kuinka pätevä Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselta kohta valmistuva opettaja kokee olevansa suhteessa inklusiivisen opettajan profiilin asenteisiin, arvoihin ja käsityksiin, jotka koskevat oppijoiden moninaisuuden arvostamista, kaikkien oppijoiden tukemista, yhteistyötä muiden kanssa ja henkilökohtaista ammatillista kehittymistä?



3. Kuinka tärkeänä Jyväskylän yliopistosta kohta valmistuva opettaja pitää inklusiivisen profiilin neljää keskeisintä arvoa, jotka ovat oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, kaikkien oppijoiden tukeminen, yhteistyö muiden kanssa sekä henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen?

Näiden tutkimusongelmien pohjalta haastatteluista saadaan vastauksia kysymyksiin, jotka koskevat profiilin tärkeyttä kokonaisuutena. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksesta kohta valmistuvat opettajat antavat myös näkemyksen inklusiivisen opettajan profiilin sisällöstä eli onko profiilissa joitakin huonoja puolia tai miksi tällainen profiili on erityisen hyvä? Vastauksia saadaan siihen, onko inklusiivisen profiilin neljästä keskeisestä arvosta tai arvojen alakohdista löytyvistä sisällöistä jokin ylimääräinen tai tulisiko sinne opiskelijoiden mielestä lisätä jotakin, mitä siellä ei vielä ole. Lopuksi saadaan vielä vastaus, joka on ehkä tärkein opettajankoulutuslaitoksen kannalta: kuinka päteviä Jyväskylän luokanopettajakoulutuksesta valmistuvat opettajat kokevat olevansa inklusion suhteen.

Osallistavan opettajan profiili esittelee opettajuuden ulottuvuudet kattavasti piirtäen kuvaa ideaaliopettajasta, jota kohti voi pyrkiä. Tieto- ja arvopohja, jota opettaja työssään tarvitsee, tulee ilmi yhteisesti rakennetusta profiilista.

### 6.3 Tutkimusmenetelmä ja aineiston hankinta

Tutkimus tehtiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Teemahaastattelut ovat puolistrukturoitujen haastattelujen muodoista käytetyimpiä menetelmiä laadullisessa tutkimuksessa Suomessa (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 181; Eskola & Vastamäki, 24; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Teemahaastattelun vahvuudeksi ja suosion syyksi nähdään sen avoimuus. Vastaaja pääsee halutessaan puhumaan ja vastamaan kysymykseen hyvin vapaamuotoisesti, jolloin haastatteludata edustaa vastaajan mielipidettä paremmin kuin valmiit vastausvaihtoehdot. Kysymysten teemat kuitenkin rajaavat aihetta niin, että haastateltavat puhuvat samasta aiheesta (Eskola & Suoranta 2008, 87).

Haastattelutyyppejä on useita ja niiden erottelu tehdään sen mukaan, kuinka tarkasti kysymykset on etukäteen muotoiltu ja missä järjestyksessä ne haastateltavalle esitetään: onko järjestys sama jokaiselle haastateltavalle vai vaihteleeko järjestys (ks. esim Eskola & Vastamäki 2001; Eskola & Suoranta 2008). Haastattelut voidaan nähdä muodostavan janan niiden strukturoinnin asteen mukaan. Ääripäistä löytyvät avoin haastattelu ja toisesta ääripäästä lomakehaastattelu. Laadullisen tutkimuksen haastattelutyyppeiden erottaminen on kuitenkin käytännössä vaikeaa, koska on jopa väitetty, että täysin strukturoimaton haastattelu ei olisi olemassakaan. Täysin strukturoimaton haastattelu tarkoittaisi kärjistettynä sitä, että haastateltava puhuisi siitä, mistä häntä sillä hetkellä huvittaisi puhua (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11–12).

Tutkimushaastattelut muotoutuivat hieman tutkimuksen aikana, joten lähtökohtaisesti voisi sanoa, että ensimmäiset haastattelut muistuttivat enemmän puolistrukturoitua haastattelua, mutta lopussa haastattelun runko muodostui enemmän teemojen ympärille ja kysymykset saattoivat vaihdella haastateltavan mukaan (ks. haastattelurunko, liite 1).

Vielä ennen varsinaista aineiston keräämistä tein esihaastatteluja, joissa testasin vapaaehtoisilla osallistujilla, kuinka haastattelunrunko sopii tutkimusongelmaan, vastaavatko haastattelun kysymykset liiaksi haastateltavan puolesta tai ohjaavatko kysymykset osallistujia vastaamaan tietyn suuntaisesti. Ensimmäisillä kierroksilla kysymykset olivat aivan liian suljettuja ja vastaukset olivat aivan liian tarkkoja, ja osa kysymyksistä oli myös sellaisia, joihin ei voinut vastata. Tutkimuksen temahaastattelurungon tekemisessä pahin ongelma oli se, kuinka saadaan kysymyksistä tarpeeksi laajoja, jotta osallistujien kokemusmaailma ja annetut merkitykset pääsevät aidosti esille. Vasta kolmas haastattelurunko pääsi toteutukseen esihaastatteluiden ja ohjaajan kanssa tehdyn pohdinnan jälkeen. Hirsijärvi ja Hurme kirjoittavat, että esihaastatteluiden tekeminen on lähes välttämätöntä hyvän tuloksen aikaansaamiseksi. Esihaastatteluiden tekeminen ja haastattelurungon huolellinen testaaminen ja aktiivinen muokkaaminen nostavat laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsijärvi ja Hurme 2001, 72).

Lopulta haastattelukysymykset muotoutuivat tutkijan perehtyneisyyden ja aiheen mukaan. Haastattelun teemat olivat: Teema1 oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, jonka alateemat olivat *käsitykset inklusiivisesta koulutuksesta ja opettajan näkemys oppijoiden moninaisuudesta*. Teema 2 oli Kaikkien oppijoiden tukeminen, jonka alateemat olivat *kaikkien oppijoiden teoreettisen, käytännön, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen edistäminen ja toimiva opetusheterogeenisissä ryhmissä*. Teema 3 käsitteli yhteistyötä muiden kanssa. Tämän Teeman alateemat olivat *yhteistyö vanhempien ja perheiden kanssa, sekä yhteistyö opetusalan eri asiantuntijoiden kanssa*. Viimeinen teema 4 käsitteli henkilökohtaista ammatillista kehittymistä – opettaminen on oppimista ja opettaja ottaa vastuun omasta elinikäisestä oppimisestaan. Teema 4 alateemat olivat *opettaja reflektoivana toimijana ja opettajien peruskoulutus ammatillisen oppimisen ja kehityksen perustana*. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005) mukaan haastattelun kaikki osapuolet osallistuvat tiedon tuottamiseen. Haastattelija osallistuu siis tiedon tuotantoprosessiin kysymystensä kautta. Haastattelu tähtää informaation keräämiseen, joten se on ennalta suunniteltua ja päämäärähakuista (Hirsjärvi & Hurme 2001). Se, että laadullisessa tutkimuksessa kysymykset hieman vaihtelevat haastattelujen välillä, nähdään johtuvan siitä, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on yksi aineiston keräämisen välineistä. Tutkimusprosessin edetessä myös hänen näkemysensä ja tulkintansa voivat kehittyä. Tästä syystä aineiston keräämisessä tapahtuvaa vaihtelua ei nähdä laadullisessa tutkimuksessa puutteena, vaan kehittymisenä, joka kuuluu tutkimuksen prosessiin (Kiviniemi 2007, 81).

Tutkimuskysymysten asettelussa ja haastattelurungossa käytin apuna Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2012) osallistavan opettajan profiilia, jonka pohjalta muodostin haastattelun neljä yläteemaa.

Aineistonkeruuhaastattelut tapahtuivat keväällä 2015 huhti-toukokuussa. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja yhden haastattelun kesto vaihteli 43- 53 minuutin välillä. Litteroitua tekstiä, josta oli poistettu harkiten ylimääräinen (esimerkiksi yskäisyt ja lukemista häiritsevät *niinku, noniin, öö, hmm* ja niin edelleen ilmaisut), oli yhteensä 86 sivua. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina kahden kesken haastattelijan kanssa. Haastattelut tapahtuivat yhtä lukuun ot-

tamatta Jyväskylän yliopiston kirjastolta erikseen varatussa, rauhallisessa tilassa. Yksi haastatteluista tapahtui haastateltavan kotona haastateltavan pyynnöstä. Haastateltaville lähetettiin vuorokautta aikaisemmin tiedosto, jossa oli haastattelurunko ja teemat ennakkotutustumista varten, sekä viesti, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus, jotta keskustelun aiheet ja tutkimuksen tarkoitus eivät tule osallistujalle yllätyksenä. Tuomi ja Sarajärvi (2013) suosittelevat haastattelua sovittaessa kertomaan, mitä haastattelu tulee koskemaan, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja välittämään haastatteluun osallistuville kysymykset etukäteen ennakkotutustumista varten. Edellä mainittu toimenpide edistää tutkimuseetiikan toteutumista sekä parantaa osallistuvien innokkuutta osallistua. Harva suostuu haastatteluun, ellei hän tiedä, mitä haastattelu koskettaa tai mikä on tutkimuksen tarkoitus (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73).

#### 6.4 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseni tutkimusjoukko koostuu kuudesta haastateltavasta. Kaikki haastatteluun osallistuvat ovat Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimushenkilöiden aloitusvuodet vaihtelivat, mutta jokaisella osallistuneella oli kuitenkin kaikki opinnot suoritettu, mikä oli yksi osallistumisen kriteereistä. Tutkimuksen osallistuneet edustivat maisterivaiheen suorittaneita opiskelijoita ja jokaisella oli vähintään 300 opintopistettä suoritettuna tutkimushetkellä.

Tutkimusjoukko on verrattain pieni, mutta laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus pyrkiä yleistämään, vaan laadullisen tutkimuksen tarkoitus on jonkin ilmiön tai tapahtuman kuvaus, tietyn toiminnan ymmärtäminen tai tarkastellaan, kuinka jokin teoreettinen asia ymmärretään. Tästä syystä laadullisen tutkimuksen tutkittavat eivät voi olla ketä tahansa. Kun tutkitaan ihmisten antamia sisältöjä ja merkityksiä, tulee tutkittavien tietää ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä tulee olla jokin kuva tai ennakkokäsitys aiheesta. Näin ollen tutkimukseen valikointi ei saa perustua sattumaan, vaan sen tulee olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-86; Hirsjärvi ym. 2004, 155).

Harkinnanvarainen otanta toteutuu tutkimuksessa, koska Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa inklusiota pohditaan Kasvatus, yhteiskunta ja muutos -ilmiökokonaisuudessa (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2014-2017, 6). Jokaisella tutkimukseen osallistuneella on opintojen puitteissa muodostunut pohjatietoa inklusiosta ja sen prosesseista. Jyväskylän yliopistossa luokanopettajien opintoihin sisältyy myös opintojakso, jossa käsitellään perinteisesti erityispedagogian puolelta tuttuja teemoja. Myös inklusioajatuksen tulisi läpäistä luokanopettajakoulutuksen kurssit Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman mukaan.

Tutkimukseen osallistuneista enemmistö oli miehiä suhteessa 5 miestä ja yksi naispuolinen opiskelija, mutta en näe, että sillä olisi merkitystä vastausten ja tutkimustuloksen kannalta. Tutkimuksessa ei ollut tarkoituksena etsiä eroja sukupuolten välisille merkityksenannoille, vaan hahmotella yleisesti osallistavan opettajan profiilia. Taustatiedoissa ei otettu huomioon myöskään vastanneiden ikää, koska vastanneiden valikointi tapahtui suoritettujen opintojen mukaan.

Erytispedagogiikan opintoja oli kolmella osallistuneella suoritettuna maksimissaan 25 opintopistettä. Kaksi vastaajista oli opiskellut erityispedagogiikkaa, mutta ei ollut kuitenkaan suorittanut perusopintoja kokonaisuudessaan tutkimushetkellä. Yhdellä vastaajista ei löytynyt erityispedagogiikan puolelta kursseja laisinkaan. Yhtään erityispedagogian aineopintoja suorittanutta ei osallistunut haastatteluun.

Haastattelun osallistuneista kenelläkään ei ollut vielä käytännön kokemusta inklusion toteutuksesta, edistämisestä tai sen filosofian mukaisesta opetuksesta. Ylipäänsä opetuskokemus oli rajoittunut tutkimukseen osallistuvilla opettajankoulutuslaitoksen ohjattuihin harjoittelujaksoihin (OH1-OH4, Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2014- 2017) sekä satunnaisesti sijaisuuksiin. Yhdelläkään osallistuneista ei ollut vielä työkokemusta kertynyt yhtäjaksoisesti yhdessä luokassa kokonaista lukuvuotta.

Kaiken kaikkiaan tutkimusjoukko edusti hyvin perinteistä luokanopettajaopiskelijaa ja sopi tutkimuksen informanteiksi erittäin hyvin. Yhtäkään haas-

tattelu ei tarvinnut hylätä siitä syystä, ettei osallistuja täyttäisi ennakkoon asetettuja kriteerejä.

## 6.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi on laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kriittisin vaihe, joten sitä ei tule sivuuttaa nopeasti. Analyysia pidetään jopa laadullisessa tutkimuksessa kaikista ongelmallisimpana vaiheena. Laadullisen tutkimuksen menetelmistä ja aineiston keräämisestä on kirjoitettu lukuisia oppaita ja sivumäärällisesti paljon, siitä mitä tulisi tehdä aineiston keräämisen jälkeen (Eskola & Suoranta 2008, 137).

Perinteisesti laadullisen tutkimuksen analyysit ovat olleet deskriptiivisiä, eli niissä on pysytelty kuvailun tasolla, eikä ole päästy vielä tulkintaan sanan vahvassa mielessä. Toki kuvailu ja aineiston jäsentely ovat syvemmän analyysin edellytyksiä. Laadullisen tutkimuksen empiria-osiossa on usein ajateltu, että tutkittavien vastaukset kertovat siitä, mikä on totta ja mikä ei. Konstruktionistinen kielikäsitys taas lähtee liikkeelle siitä, että kieli ei ole todellisuuden neutraali heijastaja. Kielen avulla yhtäläisesti kuvataan tiettyä kohdetta ja kieli aktiivisesti luo oman versionsa kohteesta (Eskola & Suoranta, 138–141).

Monesti laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä käytetään sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven mukaan useimmat laadullisen tutkimuksen analyysitavat lähtökohtaisesti perustuvat sisällönanalyysiin, mikäli se nähdään tarpeeksi väljänä teoreettisena kehyksenä, johon perustuu kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91).

Oman aineistoni analyysi lähti liikkeelle siitä, että haastattelut litteroitiin tekstimuotoon. Ensimmäisen version jälkeen tekstimuodot kirjoitettiin pelkistettyyn muotoon. Aineistosta poistettiin epäolennaisuuksia, jotta tutkimuksen kannalta tärkeämmät asiat erottuvat helpommin kaiken tekstin seasta. Aikaisemmat alkuperäiset versiot kuitenkin säilytettiin, jotta tulkintoja tehdessä voi palata autenttiseen tilanteeseen.

Itse analyysi voi lähteä joko aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti (ks. esim Tuomi & Sarajarvi 2013, 91; Eskola & Suoranta 2008, 137- 153). Aineistonanalyysissä oli piirteitä molemmista analyysitavoista sekä aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä että teorialähtöisestä analyysistä. Aineistolähtöistä analyysia on kritisoitu siitä, että analyysia on lähes mahdoton tehdä täysin aineistolähtöisesti, koska esimerkiksi teemahaastattelua suunniteltaessa jo haastattelun teemat pohjautuvat useasti aikaisempiin tutkimuksiin tai teorioihin, joten jo teemojen otsikot ohjaavat analyysia tiettyyn suuntaan (Eskola & Suoranta 2008, 145–152). Tutkimuksessani analyysi lähti liikkeelle aineistolähtöisestä analyysistä, jota ohjasi haastattelun neljä yläteemaa. Jokaisen yläteeman alle kokosin aineistolähtöisesti asioita haastattelun kysymysten mukaisesti. Tätä kautta alkoi muodostua Jyväskylän yliopistossa opiskelevien konstruktio inklusiivisesta opettajasta.

Teorialähtöinen analysointi auttoi minua analysoimaan myös sitä, mitä ei sanottu ja mahdollisesti myös minkä takia. Eskolan ja Suorannan mukaan teorialähtöisessä lähestymistavassa hyödynnetään tietoisesti jotakin teoriaa tai sitä käytetään tietoisesti perustelemaan tutkijan näkökulmia (Eskola & Suoranta 2008, 152). Yleiseurooppalainen inklusiivisen opettajan profiili (2012) on yksi yhdessä tuotettu versio osallistavan opettajan profiilista, joten se auttoi ymmärtämään puolia, joita opiskelijat eivät tuoneet esille omassa tuotoksessaan. Profiili muodosti myös esikäsityksen aiheesta, joka mahdollisesti vaikutti analyysiin, vaikka yritin tehdä analyysiä mahdollisimman aineistolähtöisesti.

Analyysin tuloksia esitellään suorina lainauksina tekstien raakamateriaalista. Suoria lainauksia on kuitenkin muokattu sen verran, että teksti on ymmärrettävässä muodossa ja persoonallista puhetapaa on hävitetty, jotta osallistuneiden anonymiteetti säilyy. Tämä tapahtui karsimalla sieltä epäolennaisuuksia pois. Esimerkiksi *öö*, *hmm*, *niinku*, *tota niinku* ja vastaavat termit on poistettu tekstikatkelmista kuitenkin sanomaa muuttamatta. Lainauksien kohdalla käytän merkintää " - " sekä lainausten aluissa, että myös lopussa. Merkintä tarkoittaa, että suoralainauksen alusta on jätetty pois epäolennaisia kohtia tai lainaus jatkuisi vielä, mutta lopussa ei ole asian suhteen mitään oleellista, jonka tulisi

tulla esille. Näillä menetelmillä olen pyrkinyt siihen, että lainaukset eivät ole liian pitkiä ja lukeminen olisi helpompaa.

## 6.6 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Laadullisen tutkimuksen piirissä luotettavuus ja etiikka nousevat keskiöön, koska mitä vapaamuotoisemmat tiedonhankintakeinot, sitä enemmän se edellyttää tutkimusetiikkaa sekä tutkijalta moraalista toimijuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125). Laadullisessa tutkimuksessa usein tutkitaan ihmisten kokemusmaailmaa ja merkityksenantoja. Tämä asettaa eettiset vaatimukset myös sille, kuinka tutkimukseen osallistuvia kohdellaan ja kuinka tietoja käsitellään luotamuksellisesti (Hirsjärvi ym. 2004, 26).

Luotettavuuteen ja etiikkaan vaikuttaa viisi tärkeää peruskysymystä. Tutkimusetiikassa tulee ottaa kantaa siihen, millaista on hyvä tutkimus, onko tutkimuksen tekeminen eli tiedonjano hyväksyttävää kaikissa olosuhteissa ja onko olemassa sellaisia asioita, joita ei tulisi tutkia. Laadullisen tutkimuksen etiikkaan vaikuttaa myös, mitä tutkitaan ja miten tutkimusaiheet valitaan (Haaparanta & Niiniluoto 1991).

Tulokset vaikuttavat eettisyyteen. Kaikki tutkimusaiheet eivät ole eettisesti hyväksytyjä (esimerkiksi rasismia tai asetuotantoa edistävät tutkimusaiheet). Lopuksi vielä tutkimusmenetelmä vaikuttaa tutkimuksen eettisyyteen, siis minkälaisia menetelmiä tutkija käyttää ja kuinka läpi näkyvästi hän kertoo menetelmistään (Haaparanta & Niiniluoto 1986; Tuomi & Sarajärvi 2009, 125).

Tynjälän (1991, 389) mukaan luotettavuudesta puhuttaessa on erotettavissa kaksi erilaista linjaa. Toinen luotettavuuden tarkastelu koskettaa menetelmiä, eli tutkimusmetodiikkaa ja toinen epistemologiaa eli tietoteoreettista tasoa.

Tulosten luotettavuuteen taas vaikuttaa yksinkertaisesti se, että puhuuko tutkija totta ja mitä totuus on. Totuus aiheuttaa uuden ongelman. On olemassa erilaisia näkemyksiä totuudesta ja kuinka totuuteen päästään (Tynjälä 1991, 387). Tämä palauttaa luotettavuuskeskustelun epistemologiselle tasolle.



Tieteenfilosofiassa on erotettu kaksi objektiiviseen totuuteen pääsemisen linjaa: *objektivismi* ja *relativismi*. Objektivismin mukaan on mahdollista saada objektiivista tietoa todellisuudesta. Silloin tieto on yhtä realistisen maailman kanssa. Relativistisen näkökulman mukaan totuuksia on enemmän kuin yksi. Jokaisella on oma totuus, joka pohjautuu kokemuksiin. Tutkimuksen teon kannalta tämä tarkoittaa sitä, että ei etsitä yhtä totuutta, vaan pidättäydytään kuvailemaan tiettyä ilmiötä. Tämä idea, että totuus riippuu tarkastelijasta ja hänen näkökulmastaan on liitetty usein fenomenologiaan ja hermeneuttiseen filosofiaan (Tynjälä 1991, 388).

Tynjälän artikkelista löytyy neljä luotettavuuden kriteeriä laadulliselle tutkimukselle, jotka pohjautuvat Lincolnin ja Gubanin (1985) ajatuksille. Neljä kriteeriä, jonka mukaisesti luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa voidaan arvioida, ovat: vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi, sekä vahvistettavuus (Tynjälä 1991, 390–391).

Kirjoitan aluksi mitä Tynjälä näillä kriteereillä tarkoittaa ja vasta sen jälkeen, kuinka ne toteutuvat tutkimuksessani. Ensimmäinen laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri on Tynjälän (1991) mukaan vastaavuus. Vastaavuus tarkoittaa sitä, että luotettavuudessa painotetaan sitä miten tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat tutkittavien todellisia konstruktioita. Eli tutkimuksen pitäisi päästä luotettavasti vastaavuuteen oikeassa elämässä, eikä pelkästään tutkimustilanteen luomassa todellisuudessa. Tutkimuksen kannalta tämän luotettavuutta lisää käytetyt ja valitut tutkimusmenetelmät (Tynjälä 1991, 390).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä luontevasti puhuttaessa ja huomioidessa tutkimustulosten siirrettävyys, joka liittyy edelliseen vastaavuus-määritelmään. Laadullinen tutkimus on luotettavaa silloin kun tutkimustulokset on esitetty niin, että tutkimus on helposti siirrettävissä toisiin konteksteihin. Tämän luotettavuuteen ei voi vaikuttaa pelkästään tutkija itse, koska vastuu on myös tutkimuksen hyödyntäjällä. Tutkimuksen luotettavuutta lisää kuitenkin se, että tutkimuksen kulku, konteksti, sekä valitut menetelmät

on kuvattu niin tarkasti, että siirrettävyys tulee mahdolliseksi (Tynjälä 1991, 390).

Luotettavuutta lisää se, että tutkimus ei ole asetelmaltaan liian rajoittunut tapaustutkimukseksi, vaan tutkimusasetelmassa on otettu huomioon ja tasapainotettu laajuus, syvyys, realismi ja kontrolli. Tämän jälkeen tutkimusta tulisi arvioida vielä tunnettujen faktojen perusteella. Tämänkaltaista arviointia Tynjälä nimittää ekstrapolaatioksi. Ekstrapolaatio tarkoittaa tutkimuksen tulosten todennäköistä sovellettavuutta vastaaviin tutkimustilanteisiin (Tynjälä 1991,391).

Tynjälän mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa tulee painopiste siirtää reliabiliteetista tutkimustilanteen arviointiin. Reliabiliteetti toimii paremmin arvioidessa kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ja kysymysten täsmällisyyttä. Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa tilastollista analyysiä ei ole tavallisesti relevanttia tehdä, tulee kvalitatiivisen tutkimuksen tulosten luotettavuutta arvioida muilla keinoilla. Tynjälä ehdottaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa painotettaisiin tutkimustilanteen arviointia (Tynjälä 1991, 391).

Kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset eivät ole useinkaan toistettavina identtisinä tutkimusten välillä, koska haastattelutilanteessa voi tapahtua erisyistä johtuvaa vaihtelua (tietoisuus tutkittavasta ilmiöstä, tai jopa itse ilmiö voi muuttua tutkimusten välillä). Tästä syystä vastausten samana pysyvyyttä ei voida pitää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittarina (Tynjälä 1991, 391). Koska tulosten pysyvyyttä ei voida pitää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviona, tulee tutkijan ottaa tutkimuksessa huomioon "erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät", eli voidaan puhua tutkimustilanteen arvioinnista, jossa tämänkaltaiset tekijät on huomioituna (Tynjälä 1991, 391).

Viimeinen Tynjälän (1991, 392) luotettavuuskriteeri ottaa tarkasteluun tutkimustiedon vahvistettavuuden. Tämä tarkoittaa sitä, että koska laadullisessa tutkimuksessa ei haeta yhtä ainoaa objektiivista totuutta, vaan uusia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä, luotettavuuden arvioinnissa tulee keskittyä vahvistettavuuden lisäämiseen. Tutkimuksen vahvistettavuuteen vaikuttaa oleellisesti

kaksi asiaa, joilla tutkija voi lisätä luotettavuutta pohdittaessa tutkimuksen vahvistettavuutta.

Ensimmäiseksi tutkijan tulee pohtia omaa asemaa ja suhdettaan tutkimusaiheeseen. Minkälaisia ennakkokäsityksiä hänellä on tutkimuksensa suhteen ja minkälaisia näkökulmia hänellä itsellään on aiheeseen. Nämä asiat vaikuttavat tulosten analyysiin. Objektivisuuden arviointiin vaikuttaa myös tutkijan suhde tutkittaviin. Tynjälän (1991) artikkelissa esitetään, että tutkijan ei tule olla liian etäällä tutkittavissa ja tutkijan tulee voittaa tutkittavien luottamus. Tämä lisää vastausten luotettavuutta.

Toiseksi, koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä esittämään objektiivista totuutta, tulee tutkijan panostaa tutkimusmenetelmien sekä aineiston analyysin huolelliseen dokumentointiin, jotta ulkopuolinen lukija ja arvioija pystyvät seuraamaan tutkimuksen kulkua ja arvioimaan sen kautta tulosten luotettavuutta (Tynjälä 1991, 392).

Luotettavuutta ei voi laadullisessa tutkimuksessa osoittaa muuten kuin menetelmien läpinäkyvyydellä. Tynjälän artikkelissa on menetelmiin liittyviä asioita, jotka lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Tähän liittyy haastattelututkimuksessa käytetyt käsitteet ja se miten ne ymmärretään. Tutkijan tulee esittää monipuolisesti erilaisia kysymyksiä aiheeseen liittyen, jotta asia varmistuu tutkittavalle (Tynjälä 1991, 393; Hirsjärvi & Hurme 2001).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi tulee pohtia käytettyä analyysiä (Tynjälä 1991, 393–395). Tutkimukseni analyysimenetelmät ja analyysin kulku on tarkasti kirjattu ylös menetelmälukuihin. Teorialähtöisen analyysin taustalla ollut osallistavan opettajan profiili (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012), sekä analyysiin mahdollisesti vaikuttavat tutkijan taustaoletukset, olen esittänyt Tynjälän (1991) mukaan ekspliittisesti tutkimuksessani.

Se, että tutkimukseni analyysissä on käytetty triangulaatiota varmistamaan analyysin tarkkuus, lisää tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatio voi tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa menetelmiä sekä aineistoa, mutta myös sitä, että tutkija vertaa omia tuloksia aiempien näkökulmien ja teorioiden kans-

sa samasta aiheesta ja luoden tältä pohjalta luotettavaa tietoa (Tynjälä 1991, 393). Triangulaation käyttö ei kuitenkaan takaa aina sitä, että tulokset muistuttaisivat toisiaan (Patton 1990). Laadullisessa tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan on pohdittava mistä syystä eroavaisuudet saattavat johtua ja mikä niitä selittää.

Tässä tutkimuksessa ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät ovat selkeästi itse ilmiössä ja tutkimuksen aiheessa inklusiivisen opettajan profiilissa. Tutkimustieto inklusiosta on lisääntynyt Suomessa paljon viime aikoina. Opettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa inklusio toteutuu läpäisyperiaatteella (ks. inklusiota koskevat opinnot Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa). Inklusiotietoisuuden lisääminen koulutukseen muuttaa vastauksia varmasti tulevaisuudessa monissa kohdissa tiedostavammaksi, mutta tutkimuksessa käytetty haastattelurunko toimii sellaisena myös tulevaisuuden konteksteissa, tai muissa opettajakoulutuslaitoksissa. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska käytetyt tutkimusmenetelmät ovat sellaisenaan siirrettävissä eri konteksteihin ja erilaisiin opetusyhteisöihin. Sama pätee analyysimenetelmiin, jotka on selkeästi kirjattu esille lukuun *tutkimuksen toteutus*.

Tutkimus on siis luotettavaa, kun se täyttää laadullisen tutkimuksen tekemiselle asetetut säännöt, käyttää yleisesti hyväksyttäjä metodologisia menetelmiä ja täyttää tieteelliselle tekstille asetetut eettiset vaatimukset. Tässä kohden puhutaan tutkimusmetodien luotettavuudesta (Hirsjärvi ym. 2004, 22–28, Tynjälä 1991, 389). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulkinta ja tulkinnan pohjalta tehdyt johtopäätökset ovat oleellinen osa tutkimusta, joten on tärkeää tuottaa tietoa mahdollisimman läpinäkyvästi ja niin, että lukijalle paljastuu, kuinka ja minkälaisilla informaatioilla tutkija on päässyt johtopäätökseensä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133).

Tiedon läpinäkyvästi tuottaminen on lähes ainoa keino lisätä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, koska laadullinen tutkimus pitää sisällään laajan kirjon erilaisia tutkimusmetodeja tehdä tutkimusta. Tämän takia laadullisen tutkimuksen piiristä ei voida löytää yhtä yhtenäistä määritelmää tutkimuksen luotettavuudelle (Tynjälä 1991, 388).

Tynjälän (1991, 389) artikkelista löytyy Howen ja Eisenhartin määritelmä tutkimusmenetelmien luotettavuudelle laadullisessa tutkimuksessa. Heidän mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että valitut menetelmät ovat loogisessa suhteessa tutkimusaiheen kanssa.

Valitsin tutkimusaiheeksi osallistavan opettajan profiilin, koska halusin kartoittaa 'hyvän opettajuuden' teemoja. Osallistava kasvatustieteellinen tasolla edustaa mielestäni parhaiten 'hyvään opettajuuteen' liitettyjä teemoja (muun muassa ihmisarvo, tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, demokratia, dialogisuus jne.) (ks. esim. Räsänen 1996). Tutkimuksen tarkoitus oli tuottaa minulle tutkijana paljon arvokasta tietoa siitä, mitä opettajuuden taustalla olevia asioita kanssa opiskelijat pitävät tärkeimpinä. Tutkimukseni toinen tarkoitus oli hyödyttää tiedeyhteisöäni, Jyväskylän yliopiston luokanopettajankoulutusta. Kolmas tarkoitus, miksi lähdin tutkimusta tästä aiheesta tekemään, oli yhteiskunnallinen. Inklusiotutkimus ei kosketa pelkästään koulumaailmaa, vaan sillä on suurempi yhteiskunnallinen ja ihmisoikeuksellinen tarkoitus. Ainoana riskinä erilaisten profiileiden tuottamisessa näen sen, että ne ymmärretään normalisoiviksi ja ainoaksi totuudeksi. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda yhtä ainoaa totuutta osallistavasta opettajasta, vaan kuvailla niitä piirteitä, joita yleisesti pidetään osallistavaan opettajuuteen kuuluvina, ja kuinka osallistava opettajuus ymmärretään.

Tämä lisää laadullisen tutkimuksen tulosten luotettavuutta, koska tuloksilla ei pyritä yleistämään tai luomaan objektiivista tietoa, vaan tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla tiettyä ilmiötä tietyssä historiallisena ajankohtana tietyistä perspektiivistä (Tynjälä 1991, 388). Reliabiliteettiteorioiden mukaan tutkimuksen tulosten luotettavuutta on lisännyt tulosten toistettavuus. Laadullisessa tutkimuksessa tulisi kuitenkin painottaa menetelmien ja tulosten suhdetta, eikä toistettavuutta. Tulokset vaihtelevat laadullisessa tutkimuksessa enemmän, koska tarkoituksena on kuvailla erilaisia ilmiöitä, jotka ovat yleensä sosiaalisesti konstruoituja. Tästä syystä ilmiön kuvailu muuttuu ilmiön muutoksen myötä. Ilmiön kuvailu saattaa poiketa jopa niin paljon, että samalta haastatavalta saa myöhemmin erilaisia vastauksia samasta aiheesta. Tämä saattaa

johtua osallistuneen tietomäärän lisääntymisenä, aiheen tai ilmiön muuttumisesta haastattelukertojen välillä tai aivan inhimillisistä syistä, esimerkiksi muistista ja sen rajoitteista (Tynjälä 1991).

Tutkimusetiikka ja tutkimuksen luotettavuus edellyttää, että tutkimuksen menetelmät ja tutkimuksen aihe ovat tasapainossa ja sopusuhtaisessa suhteessa toiseensa. Menetelmien ja tutkittavan aiheen välillä ei saisi olla ristiriitaa. Monissa metodioppaissa on todettu, että fenomenologis-hermeneuttinen tutkimussuuntaus yhdistettynä teemahaastatteluun on mitä yleisin laadullisen tutkimuksen käyttämä menetelmä, joka vastaa myös parhaiten tutkimustehtävääni (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2004, 181; Eskola & Vastamäki, 24; Tiittula & Ruusuvoori 2005, 11; Tynjälä 1991, 389). Se, että menetelmä on yleisesti käytetty ja tunnustettu menetelmänä, lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusetiikkakeskusteluissa ilmeisesti tulee kiinnittää eniten huomiota siihen, kuinka tutkittavia kohdellaan ja kuinka heidän tietosuojansa on turvattu. (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 131) jatkaa vielä ihmisoikeuksien muodostavan ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistuneella on mahdollisuus perua osallistumisensa missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Osallistujan tulee tietää, mihin tutkimuksella pyritään ja mitä se koskettaa. Osallistuneiden vastaukset tulee säilyttää luottamuksellisesti niin, että heidän yksilöllisyyttään ei voi tunnistaa, eikä ulkopuoliset pääse näkemään vastauksia. Tietojen käyttö muuhun kuin tutkimuksen tekemiseen on kiellettyä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Kun tutkimusjoukkoa etsittiin ennen haastatteluja, mahdollisille osallistujille annettiin informaatiota, mitä tutkimus koskettaa ja kuinka se tehdään. Tämän jälkeen osallistujat pystyivät harkitsemaan halukkuutensa osallistua haastatteluihin. Haastateltavilla jäi yhteystiedot tutkimukseen osallistumisen peruuttamiseksi. Tietoja käsiteltiin luottamuksellisesti, eikä haastateltavien nimiä eikä muitakaan tietoja ole annettu ulkopuolisille, joten näiltä osin tutkimusetiikkaa noudatettiin Tuomen ja Sarajärven mukaisesti.

Jälkeenpäin ajateltuna olisin voinut haastattelutilanteissa kysellä vielä tarkemmin osallistuvilta tarkentavia tai jatkokysymyksiä. Joissain haastatteluissa tämä toteutui paremmin kuin toisissa. Syy, että jokaisessa haastattelussa ei tätä tapahtunut, oli se, että haastattelussa oli jo muutenkin useita teemoja, jotka oli tarkoitus käydä läpi. Haastattelu ei saisi yhden osallistujan kohdalla olla mielellään liian pitkä, jotta vastausinnostus ei pääsisi haastattelun kuluessa laskemaan. Eettisesti ajateltuna lisäkysymyksien esittäminen pyrki jäämään pieneksi, jotta haastattelun kuormittavuus ei kasvaisi liiaksi.

Tutkimuksen tulee noudattaa tieteen tekemiselle asetettuja sääntöjä, menetelmien on oltava läpinäkyviä ja analyysin perusteella tulevien johtopäätösten reittien on oltava esillä (Hirsjärvi ym. 2004, 22–28). Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen toteutusluvut, koska niissä on kerrottu käytetyistä menetelmistä sekä analyysistä (Tynjälä 1991, 388–390). Tulokset-osiossa on käytetty myös suoria viittauksia haastattelujen litterointiaineistoon uskottavuuden lisäämiseksi ja argumenttien tueksi. Haastatteluiden luotettavuutta lisää esihaastattelujen tekeminen, jonka Hirsjärvi ja Hurme (2001, 71) näkevätkin pakollisena onnistuneen tutkimuksen vaiheena.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuteen vaikuttaa tutkija ja tarkemmin tutkijan omat ennakkosenteet sekä ennakkotiedot. Oma ennakkosenne on vaikea hävittää ja tutkija tulkitsee aina toista oman merkity maailmansa kautta, vaikka hän kuinka yrittäisi katsoa asioita objektiivisesti. Moilasan ja Räihän (2010, 52) mukaan tutkimuksen suunnan kannalta on oleellista, että tutkija pystyy näkemään omat lähtökohtansa sekä tiedostamaan oman esiyymmärryksensä.

Esiymmärrys voi kuitenkin Moilasan ja Räihän (2010, 52) mukaan olla myös tiedostamatonta, koska sen tietoisuuteen nostaminen on erittäin vaikeaa. Fenomenologisessa tutkimuksessa ennakkokäsityksen esiin nostaminen ja tiedostaminen on tärkeää, koska fenomenologisessa tutkimusperinteessä pyritään mahdollisimman objektiiviseen kuvailuun, jossa tutkijan ennakkokäsitys tai ymmärrys ei saisi vaikuttaa tulokseen (Moilanen & Räihä 2010, 52).

Hermeneutiikassa lähdetään liikkeelle siitä olettamuksesta, että tutkija ei pysty koskaan vapautumaan ennakkoluuloistaan ja ne ovat tarpeellisia tulkin-tojen rakentumiselle. Onneksi tutkijana ei kuitenkaan tarvitse ottaa kantaa siihen, onko fenomenologia vai hermeneutiikka tässä tapauksessa oikeammassa, vaan tärkeämpää tutkijalle on tiedostaa ja huomata ennakkoluulojen ja esiy-märryksen merkitys tutkimuksen etenemiseen (Moilanen & Rähä 2010, 52).

Omat tiedot ja asenteet inkluusiota kohtaan sekä osallistavan opettajan profiilin tunteminen vaikuttavat ennakkokäsityksiini ja tutkimusjoukon tulkin-taan. Yksi osa ennakkokäsityksiä ja esiy-märrystä on kaikki ne teoriat, joihin olen tutustunut tutkimusta tehdessäni. Myös muualta tulevat hyvän opettajuu-den piirteet sekä arvot sekoittuvat tulkintoihin. Luotettavan tutkimuksen teki-jöihin kuuluu kuitenkin, että tutkija tunnistaa ja tiedostaa omien ennakkokäsi-tyksiensä olemassa olon. Kun nämä ovat edeltä käsin tiedostettuja, onnistuu objektiivinen tulosten esittäminen ja analysointi helpommin. Moilasen ja Rähän (2010, 52) mukaan onkin eduksi, jos tutkija esimerkiksi kirjoittaa itselleen tekstin siitä, minkälainen hänen oma käsityksensä tutkimuskohteesta on. Näin tutkittavien äänet pääsevät aidommin kuuluviin. Esimerkiksi tässä tutkimuk-sessa näkökulmiin saattaisi vaikuttaa se, että olen tutkijana inkluusion kannat-taja. Se saattaa vaikuttaa tulkintoihini siitä, minkälaisia esteitä inkluusion tiellä näkisin olevan. Edellä mainitut asiat ohjaavat tiedostamatta tulkintaa helposti tiettyyn suuntaan riippuen siitä minkälaisen lasien läpi maailmaa katsoo. Laa-dullisessa tutkimuksessa tämä asia myönnetäänkin, koska tutkija on aina tut-kimusasetelmansa luoja sekä tulkitsija. Tästä syystä puolueettomuuden pohdin-ta kuuluu tutkimuksen luotettavuus -lukuun (Tuomi & Sarajarvi 2009, 136).



## 7 TULOKSET

### 7.1 Inkluisio: oppeja, arvoja, käsityksiä, asenteita ja toimintaa

Ensimmäisessä tulosluvussa käsittelen inklusion taustalla olevia arvoja, sekä sitä minkälaisia käsityksiä ja asenteita osallistavalla opettajalla tulisi olla inklusion suhteen. Toisessa osiossa opiskelijat vastaavat oppilaiden moninaisuuden kohtaamiseen. Nämä teemat ovat ensimmäisen teeman: oppijoiden moninaisuuden taustalla. Esimerkiksi minkälaisia käsityksiä oppijoiden moninaisuudesta tulisi olla osallistavalla opettajalla, jotta kaikkien oppijoiden monipuolinen tukeminen onnistuu. Koska kuten Corin Meijer (2011) sanoo alustuksessa: oppilaiden moninaisuuden ja inklusion toteutuksen kohtaa ensisijaisesti opettaja.

Tulokset -luvussa osallistuneet on koodattu haastattelu 1-6, esimerkiksi H1, H2 ja niin edelleen. Nämä ovat käytössä haastattelujen suorien lainauksien perässä. Muita tietoja en näe tarpeelliseksi ilmoittaa, koska ne eivät vaikuta tulokseen millään tavalla, eikä tarkoituksena ollut vertailla esimerkiksi sukupuolien välisiä eroja. Haastatteluista rakentuu yksi yhteinen, hyvin paikallinen osallistavan opettajan profiili sisältöineen.

### 7.2 Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen

Osallistavan opettajan profiilissa oppijoiden moninaisuuden arvostaminen jakautuu kahteen alateemaan, jotka ovat: Käsitykset inklusiivisesta koulutuksesta ja oppilaiden moninaisuudesta. Ensimmäisenä tutkin opiskelijoiden käsityksiä inklusiivisesta koulutuksesta, mikä rakentaa pohjaa muille teemoille. Käsitykset inklusiivisesta koulutuksesta vastaa kysymykseen, minkälaisia arvoja inklusion taustalla on ja minkälaisia asenteita, arvoja ja käsityksiä inklusiiviselta opettajalta tulisi löytyä.

Sen jälkeen tulokset-osiossa edetään pohtimaan oppijoiden moninaisuutta ja oppilaiden tuen tarpeeseen vastaamista.

### 7.2.1 Arvot, käsitykset ja asenteet inklusion taustalla

Ensimmäisenä opiskelijat vastasivat siihen, mitä arvoja inklusion taustalla heidän mielestään on ja minkälaisia käsityksiä, arvoja ja asenteita osallistavalla opettajalla tulisi olla. Sisällön analyysillä vastauksista ei muodostunut kovin kirjavaa joukkoa. Mikolan (2011) mukaan inklusiokäsityksistä ja sen taustoista puhutaan usein kahden lähtökohdan mukaisesti. Inklusiokäsitys voi olla laaja käsitys inklusiosta tai suppea käsitys inklusiosta. Laaja käsitys eroaa suppeasta sen mukaisesti, että laajassa käsityksessä inklusio nähdään myös yhteiskunnallisena ja poliittisena ja suppeassa näkemyksessä inklusio pelkistyy pelkästään oppilaiden opiskelujärjestelyä koskevaksi (Mikola 2011, 26; ks. myös Dyson 1999).

Opettajaopiskelijoiden mielestä inklusion taustalla olevista arvoista tärkeimmät ovat tasa-arvon, tasapuolisuuden ja yhdenvertaisuuden arvot, jotka usein niputettiin yleisten eettisten arvojen taakse. Mikolan ja Dysonin mukaisen jaottelun myötä inklusiosta ei nähty kuin kahdessa vastauksessa sen yhteiskunnallinen ulottuvuus. Muuten inklusiosta puhuttiin suppean käsityksen mukaisesti ja pelkästään koulukontekstissa. Yksimielisesti inklusion nähtiin perustuvan tasa-arvoiselle ajattelulle, jossa kaikki yksilöt ovat samanarvoisia. Yleisesti myös se, että kaikkia tulisi kohdella tasavertaisina ja sellaisina kuin he ovat, sai mainintoja. Syyksi näihin käsityksiin nähtiin opettajankoulutus. Useista vastauksista kävi ilmi, että inklusioon panostetaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja siitä puhutaan paljon sekä kursseilla että sen ulkopuolella niin sanotuissa kahvipöytäkeskusteluissa.

Tästä puhutaan hirveän paljon. Opettajankoulutuksessa, en tiedä onko tää nyt siis nimenomaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen juttu, kun meillä on pari proffaa, jotka ovat tähän erikoistuneet. (H1)

Joissain vastauksissa ei kuitenkaan erikseen puhuttu pelkästään inklusion arvoista, vaan ne nähtiin osana yleisesti hyvän ja eettisen opettamisen ar-

voja. Inklusion arvoista erotettiin myös kaksi erilaista arvopohjaa: yhteiskunnan antamat arvot inklusiolle sekä opiskelijoiden omat arvot, joita he liittävät inklusion taustoihin. Yhteiskunnan ja opiskelijoiden antamat arvot inklusiolle eivät kuitenkaan paljoa poikenneet toisistaan.

Opiskelijoiden kommentteissa näkyi myös usko siihen, että opettajat yleisesti toimivat hyvän, eettisen opetuksen mukaisesti, vaikka, oli myös epäilyksiä, että osa opettajista saattaa tiedostamattaan toimia arvojen vastaisesti.

Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan muun muassa näin, mitä arvoja inklusion taustalla on:

Lähinnä tulee tasa-arvo mieleen - - kaikki yksilöt kohdataan tasavertaisina ja sellaisina kuin he ovat. Mukaan ottamisen kulttuuri, ketään ei jätetä ulkopuolelle. (H4)

Siinä olisi hyvin pitkälti eettinen näkökulma - - haetaan, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia. (H3)

Kyllä se siis joo tasa-arvo on se kaikista tärkein, ei mulla tuu muuta äkkiseltään mieleen. (H1)

Opiskelijoiden vastaukset noudattivat hyvin yleistä inklusion arvomaailmaa. Inklusion taustalla ja lähtökohtana nähdään yleisesti koulutuksellinen epätasa-arvo, ihmisoikeudelliset keskustelut ja yleinen koulukulttuurin muutos siihen suuntaan, että kaikki oppilaat osallistuvat yhteiseen koulutukseen (ks. esim. Saloviita 2006, Biklen 2001, 56; Avramidis, Bayliss & Burden 2000; Landonlahti & Naukkarinen 2006; Salamanca 1994).

Tasa-arvon vastakohtana vastauksissa nousi esiin oletuksia myös siitä, että inklusion taustalla täytyy olla arvo siitä, että kaikki eivät ole koulussa tasa-arvoisia. Jos ajatellaan, että inklusiota oikeasti tarvitaan, niin sen taustalla täytyy olla myös arvo-oletus siitä, että tällä hetkellä ei olla tasa-arvoisia. Vastauksista nousi oletuksia siitä, että kaikki eivät ole tasa-arvoisia ainakaan koulussa ja se tulee ottaa huomioon pohdittaessa inklusiota.

Se on tasa-arvo, tasa-arvo on sen taustalla ja tuota mut mut - - kriittisesti tarkasteltuna, toisaalta pitää huomioida myös, että silloin siinä täytyy olla arvo siitä, että me ei olla tasa-arvoisia. - - Että me ei olla tasa-arvoisia ainakaan koulun penkillä. (H5)

Yleisesti inklusion arvopohjaa määriteltäessä aikaisemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta ei ole löytynyt huomioita arvoista, että emme ole tasa-

arvoisia koulussa. Opiskelija jatkoi vielä, että tämän tajuaminen vaatii inklusiiviselta opettajalta hyvin vahvaa panostusta tasa-arvon ideaaliin ja sen kriittistä tarkastelua, koska suomalaista koulutusta nostetaan jalustalle usein juuri tasa-arvosyistä. Yleisesti kriittisiä ajatuksia vallitsevaa pedagogiikkaa kohtaan on totuttu näkemään kriittisen pedagogiikan ajatuksista, jonka ideana on pohtia vallitsevaa pedagogiikkaa ja sen syrjäyttäviä rakenteita sekä keskittyä kieleen, jolla koulutuksesta puhutaan.

Yksi opiskelijoista lähti pohtimaan inklusion taustalla olevia arvoja sen kautta, mitä hän uskoi olevan niin sanotun perinteisemmän erityisopetuksen taustalla:

Mä näkisin jotenkin, että siinä on tällainen niin sanotusti pragmaattinen lähestymistapa eli niinku - - ajatellaan, että erityisopetuksessa jotkut oppilaat saavat mukamas näennäisesti heille sopivampaa opetusta ja kun on pienemmät ryhmät - - (H1)

Sama opiskelija jatkoi vielä, että inklusion taustalla löytyisi nimenomaan tasa-arvon ideaali ja inklusion lähtökohdaksi hän näki kaikkien tasavertaiset mahdollisuudet.

- - nimenomaan tasa-arvo... haluaisin sanoa, että periaatteessa niinku tasavertaiset mahdollisuudet kaikille - - Kyllä se siis joo tasa-arvo on kaikista tärkein. (H1)

Asenne inklusion taustalla nähtiin yleisesti tasa-arvon mukaiseksi ja syrjimättömäksi, mutta yksi vastaajista analysoi inklusiota pidemmälle. Asennepuolelta inklusiosta löytyy toki sellainen asenne, että inklusiota tarvitaan, sitä tulee edistää ja se on kaikin puolin hyvä asia. Mutta jos inklusiota tulkitaan niin, että sitä tarvitaan, myönnetään samalla, että koulu ei tällä hetkellä ajattele, että oppilaat, joilla on erityisiä tarpeita oppimisensa suhteen, kuuluisivat lähtökohdaisesti kouluun. Tämä ilmenee inklusion myötä, koska tarvitaan inklusiivista ajattelua, jotta koulu sopisi kaikille.

Kyllä siinä on kuva siitä että jokin on, että kaikki oppilaat ei ole koulun edessä tasa-arvoisia. (H6).

Sellaisen ajattelun luominen opiskelijoiden mieliin, että kaikki eivät kuulu lähtökohtaisesti kouluun, voi olla vaarallista edistettäessä inklusiota. Inklusiivi-

sen ajattelun pitäisi olla harmonisen elämän lähtökohta, kaikki ovat tasa-arvoisia jo alun alkaen.

## 7.2.2 Käsitys inklusiivisesta koulutuksesta

Inklusion taustalla olevien arvojen jälkeen vastaajat pääsivät kertomaan käsityksistään inklusiivisesta koulutuksesta. Inklusiivisen koulutuksen lähtökohdaksi rakentui kuva koulusta, jossa kaikki ovat samanarvoisia ja ketään ei syrjitä. Näkemys koulusta oli tasa-arvoon ja demokratiaan pohjautuva. Vastaajilla oli myös tiedossa, että Suomessa on sitouduttu edistämään inklusiota ja vieämään kouluja kohti tasa-arvoa ilman syrjiviä käytänteitä.

Inklusiivisessa koulussa opiskelijoiden mukaan moninaisuus ja erilaisuus nähdään lisäarvona ja rikkautena, eikä pelkästään negatiivisena asiana tai haasteena. Koulussa kaikkien tulee päästä mukaan ilman syrjintää ja inklusiivisessa koulussa tukitoimet tuodaan sinne, missä tukea tarvitaan. Tasavertainen jäsenyys ja pääsy opetukseen nähtiin haastatteluissa inklusiivista koulua kuvaavaksi ja se nähtiin hyvänä ja lähtökohtaisesti asiana, jota tulee edistää.

- - itse ajatus, että kaikille yhdenmukaiset, kaikki saa mennä siihen samaan kouluun ja saa olla samassa, no on se on lähtökohtaisesti hyvä ja kuhan on kaikki tarvittavat tukitoimet, mitä sen toteuttaminen vaatii, niin annetaan käyttää. (H6)

- - kaikki yksilöt kohdataan tasavertaisina ja sellaisina kuin he ovat. Mukaan ottamisen kulttuuri, ketään ei jätetä ulkopuolelle. (H4)

Inklusiivista koulua verrataan usein segregoivaan kouluun. Inklusiivisessa koulussa tukitoimet ja apu tulee sinne, missä oppilas on, ilman segregoivaa erityisopetusjärjestelyä. Inklusiivisessa koulussa kaikki lapset hyväksytään yleisopetuksen luokille (Salamanca 1994).

Tukimuodoista puhuttaessa yksi vastaajista kuitenkin painotti sitä, mitä tasa-arvo tarkoittaa inklusiivisessa koulussa. Tasa-arvo koulussa ei tarkoita sitä, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Tasa-arvo tarkoittaa esimerkiksi puhuttaessa tuen tarpeesta sitä, että tasa-arvon mukaan oppilas saa tukea silloin, kun hän sitä tarvitsee, ja silloin kun hän ei tarvitse tukea, hän ei sitä saa. Liiallinen tukeminen ja oppilaan toimintaan puuttuminen voi olla jopa inklusion vastais-

ta toimintaa, koska inklusion ideana on lisätä oppilaan osallisuutta ja toimijuutta sekä edistää ajatusta tasa-arvosta. Liiallinen oppilaan tuen tarpeen esittäminen luokalle opettajan toimesta, ei opeta luokkaa inklusiivisesti omalähtöiseen toimijuuteen.

- - tasa-arvo myös voi tarkoittaa sitä, että ne jotka tarvii enemmän tukea tietyssä tilanteessa saa sitä, mutta niitä ei myöskään passata silloin kun ne ei niinku tukea tarvii. (H5)

Käsitykset tasa-arvosta todella puhuttivat vastaajia, koska kaksi vastaajista epäili, toteutuuko tasa-arvoinen kohtelu inklusiivisessa koulussa, jos joku oppilaista saa liikaa huomiota tuen tarpeensa mukaisesti. Vastauksista oli myös rivien välistä luettavissa asenteita, että se ei ole tasa-arvoa, jos joku saa opettajalta huomiota enemmän kuin toinen. Sama teema toistui kysyttäessä toimivan opetuksen piirteitä, joista puhutaan myöhemmin.

- - Jos on täys inklusio että kaikki oppilaat on samassa tilassa samaan aikaan niin, että sen jonkun, jolla on erityisiä tarpeita, etu asettuu kaikkien muiden etuuksien yläpuolelle, että se tavallaan heikentää kaikkien muiden oppimista siinä ryhmässä - - (H4).

Vastauksesta ilmenee, että koulutuksessa on tarpeen käsitellä entistä syvemmin tasa-arvon luonnetta. Jos huoli tasa-arvon toteutumisesta nähdään inklusion esteenä tai inklusion ajatus sotii oppimiskäsitystä vastaan, tulee tasa-arvo sekä opettajan rooli ymmärtää uudella tavalla inklusiivisessa koulutuksessa.

Inklusiivisen kasvatuksen ja yhteiskunnan suhteesta puhuttiin vastauksissa vain vähän. Euroopan Erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2011) mukaan inklusiivinen koulutus on yhteiskunnallisen edistyksen olennainen osa. Kuitenkin tasa-arvoa ja demokratiaa edistävän inklusiivisen koulun nähtiin myös kahdessa vastauksista toimivan yhteiskunnallisena esimerkkinä. Vastausten mukaan tasa-arvoinen ja demokraattinen koulu edistää ja näyttää esimerkkiä demokraattiselle ja tasa-arvoiselle yhteiskunnalle, mutta sitä ei kuitenkaan nähty osana yhteiskunnallista kehitystä.

- - Inklusiivinen koulu antaa esimerkkiä yhteiskunnalle, että voi olla myös hyväksyvä ja tasa-arvoinen yhteiskunta. (H1).

### 7.2.3 Inklusiivinen opettaja

Koulun kulttuurin luo kouluuyhteisö, jonka pääarkkitehtina pidetään usein opettajaa. Haastateltavista kaikki eivät puhuneet tässä yhteydessä, mitä inklusio vaatii opettajalta, mutta joistakin vastauksista teema nousi esille.

Lähtökohtaisesti inklusiivisena opettajana toimiminen vaatii vastaajien mielestä inklusiota tukevaa asennetta ja opettajan arvojen tulisi olla inklusion arvoja tukevia. Näkemys maailmasta tulisi olla mahdollisimman tasa-arvoinen. Inklusiivisen opettajan tulee tiedostaa, että ihmiset ja samalla oppilaat ovat erilaisia, mutta erilaisuus on täysin normaalia. Inklusiivisella opettajalla tulisi olla rohkeus kohdata tämä erilaisuus ilman, että se aiheuttaa epävarmuuden tunteita omasta pätevyydestä opettaa jokaista oppilasta. Inklusiivinen opettaja ei saisi omilla ennakkoluuloillaan tai näkemyksillään syrjiä ketään, joten osallistavan opettajan tulisi osata olla kriittinen myös omaa asennettaan ja ajatuksiaan kohtaan, jotta hän voisi vapautua mahdollisesti rajoittavista käytänteistä. Yleisesti inklusiivista opettajaa luonnehdittiin yleisesti hyvien, eettisten käytänteiden mukaan opettavaksi opettajaksi.

- - Lähinnä se rohkeus että niin kuin uskaltaisi ottaa vastaa eikä pelkäisi sellaisia tilanteita, missä tota se oppijoiden moninaisuus jollai tavalla mukamas niin kun aiheuttaisi itselle epävarmuutta (H1)

- - Hyvän eettisen opetuksen arvot ja sitten, että hänen näkemys maailmasta olisi sellainen mahdollisimman tasa-arvoinen (H3)

Inklusiivisella opettajalla tulisi olla selkeä ja realistinen käsitys inklusiosta: mitä se vaatii käytännössä ja mitä inklusio käsitteenä pitää sisällään. Tietojen ja taitojen olisi hyvä kohdata inklusiossa. Inklusiivisen opettajan tulee tietää, mitä inklusio on yhteiskunnan mielestä ja tiedostaa se, että opettajalla on yhteiskunnan oikeuttama valta-asema tasa-arvoistaa lapsia. Mutta kuitenkin inklusiivisen opettajan tulee muistaa, että inklusio ei automaattisesti tasa-arvoista lapsia, elleivät opettajat rakenna opetustaan tasa-arvoiseksi. Tasa-arvoisemman koulun rakentamisessa painotettiin yhdessä vastauksessa oppilaiden toimijuuden korostamista, koska se, että opettajat ylhäältä päin tasa-

arvoistaa lapset, ei ole kestävä ratkaisu. Tässä kohden voidaan palata takaisin siihen, miten opettajien tulisi ymmärtää tasa-arvo.

- - Tarvii sen ymmärryksen siitä, mitä sillä tarkoitetaan sillä inklusiivisella opettamisella. - - Tarvitsee ymmärtää sen itse ajatuksen kunnolla, että ymmärtää sen, mitä sillä inklusiolla haetaan ja mikä se on niinku, miten se on tarkoitus toteuttaa. - - Pitäisi ymmärtää, että siihen kuuluu myöskin ne tukitoimet ja pitäisi pystyä niitä vaatimaan. (H6)

- - opettajan tärkein arvo, tehtävä inklusiivisessa opetuksessa on kyetä väistämään, tai painua ite taka-alalle ja antaa oppilaiden itse rakentaa se tasa-arvoisuus, koska eihän yhteiskuntakaan rakennu sille, että joku pakottaa meidät olemaan tasa-arvoisia. (H5)

Asenne koulua kohtaan ei saisi olla jämähäntynyt tai ennakkoluuloinen, vaan inklusio vaatii opettajalta avoimuutta ja rohkeutta, joita painotettiin useissa vastauksissa. Rohkeus nousi esiin siinä, että täytyy uskaltaa epäonnistua ja kehittää sen kautta inklusiivisempia käytänteitä, sekä rohkeutta lähteä kestämaan muutosta. Yksi vastaajista ilmaisi sen niin, että opettajan tulee kestä kaaosta. Samalla tavalla opettajan roolia koulun muutoksessa on pohtinut Simola (2012), jonka mukaan muutosagenttina toimiminen vaatii juuri kaaoksen kestämistä. Kaaos usein kuvastaa koulun muutoksessa kuitenkin jälleenrakennusta. Koulun muutos ei koskaan ole hallittu ja siinä on ennalta suunnittelemattomia tapahtumia (Simola 2012; Sahlberg 1998).

#### 7.2.4 Opettajan näkemys oppijoiden moninaisuudesta

Seuraava haastattelun alateema oli opettajan näkemys oppijoiden moninaisuudesta. Opettajan käsitys oppilaiden monimuotoisuudesta ei lamaannuttanut vastaajia, vaikka osalle vastaajille se oli itsestään selvyyks koulumaailmassa. Vastaukset kysymykseen, mitkä ovat ne tärkeät asenteet ja käsitykset, joita osallistavalla opettajalla tulisi olla oppijoiden moninaisuudesta, vaihtelivat paljon. Osa vastaajista puhui suoraan käsityksistä ja asenteista, ja osa puhui filosofisemmalla tasolla siitä, miten lapsia normitetaan.

Yleiseurooppalaisen osallistavan opettajan profiilin (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, 11) mukaan opettajan näkemyksen oppijoiden moninaisuudesta voi tiivistää: erilaisuus ei ole poikkeavaa, sekä oppijoiden moninaisuutta tulee kunnioittaa ja arvostaa, ja se tulee nähdä voimavarana. In-



kluusiossa puhutaan kielen merkityksestä, ja se nousee esille osallistavan opettajan profiilissa: oppijoiden luokittelu ja leimaaminen voi vaikuttaa haitallisesti oppimismahdollisuuksiin.

Oppijoiden moninaisuuden arvostamisen taustalla vastaajien mukaan löytyi samoja arvoja edellisen kohdan arvojen kanssa (*käsitys inklusiivisesta opettajasta*). Oppijoiden moninaisuuden arvostamisen taustalta löytyvät arvot ja asenteet korostivat sitä, että arvojen tuli olla hyväksyviä, tasa-arvoisia sekä yleisesti hyvän eettisen opettamisen mukaisia. Asenteen tulisi olla avoin ja rohkea sekä ennakkoluuloista vapaa. Hyväksyviä asenteita vaaditaan myös oppijoiden moninaisuuden kohtaamisessa, koska erilaisuus tulisi nähdä rikkautena. Haastateltujen mukaan kyky muuttaa negatiivisesti latautuneet ennakkoasenteet positiiiviseksi olisi tärkeä taito oppijoiden moninaisuuden arvostamisessa.

Haastateltavien vastauksissa heijastui käsitys, ettei erilaisuus ole poikkeavaa. Oppilaat ovat erilaisia, ja se tulee opettajana hyväksyä ja tiedostaa. Toisilla oppilailla, voi olla esimerkiksi kehitysvamma, toinen oppilas oppii matematiikkaa omalla yksilöllisellä tavallaan. Joku on kiinnostunut urheilusta ja toinen taiteista. Vastauksista heijastui, että oppijoiden eroista voidaan puhua monella eri tasolla. Tasoja oli jopa niin paljon, että yksi vastaajista ei nähnyt relevanttina puhua ollenkaan oppilaiden eroista, koska se on väistämätön tosi asia, että oppilaat ovat erilaisia. Yksi haastatelluista vastasi yksinkertaisesti, että opettajan tulee ymmärtää oppilasjoukon kirjo ja opetella kohtaamaan oppilaat yksilöllisesti, joka on aina tapauskohtaista.

Ei mun mielestä tällainen eroista puhuminen tai erojen miettiminen ole kauhean relevanttia tavallaan että siis, mun mielestä se on niin kuin itsestään selvä asia tässä maailmassa, että kaikki ihmiset ovat jossain määrin erilaisia. (H1)

Minun mielestä siinä mielessä kun hyväksyy, että ihmiset ovat erilaisia ja ymmärtävät myös, että oppijat ovat erilaisia, ei se ole minun mielestä nykyään sen suurempaa. Minun mielestä tällaisia kysymyksiä ei tarvitse tuoda pedagogiikkaan. (H5)

Sen lisäksi, että opettaja ymmärtää oppilaiden erilaisuuden, tulee opettajan käsitysten ja asenteiden pohjautua sellaiseen tietoon, jota opettaja voi kerätä oppilaistaan. Oppilaan tiedot ja opettajan asenteet eivät saa pohjautua ennakkoluu-

loihin, vaan yksilölliseen oppilaantuntemukseen. Tätä oppilaantuntemusta tulee myös käyttää hyödyksi opetusta suunniteltaessa.

Tiedostaa, että ne ovat erilaisia ne kaikki oppilaat, niin kuin kaikki ihmiset ovat erilaisia ja se on ihan ok. (H2)

Käsitysten ja asenteiden pitää pohjautua samalla sellaiseen tietoon, mitä opettaja voi kerätä niinku oppilaista. (H4)

Käsitysten ja asenteiden totuuteen pohjautumisen taustalla on keskustelu ennakoasenteista vapaasta opettajasta. Opettajalla ei tulisi olla omia ennakoasenteita oppilasta kohtaan, mikä voi haitata opettamista, joten kaikki käsitykset ja sitä kautta muodostuneet asenteet oppilasta kohtaan tulee perustua tietoon, ei luuloihin.

Inklusiivisessa retoriikassa leimaavia luokitteluja tulisi välttää, koska ne voivat vaikuttaa negatiivisesti sekä opettajan odotuksiin että myös oppilaan käsitykseen itsestä oppilaana. (ks. Barton 1997; Booth & Ainscow 2002). Osassa oppilaantuntemusta painottavista vastauksista vielä leimaavia diagnooseja kaivattiin. Ajattelu heijasti käsitystä siitä, että diagnoosit auttavat kohdistamaan opetustoimenpiteet juuri yksilöllisesti sopivaksi. Leimaavaksi tiedostetut diagnoosit auttaisivat myös opettajan suhtautumista, koska opettaja saisi apua aikaisemmasta kohdatessaan oppilaan.

Tietenkin pyrkii sitä leimaamista välttämäänkin, että se voi jossain tilanteissa nimittäin haitata, jopa sitä, mutta jos sen saa johonkin kategoriaan, niin siihen on helppompaa suhtautua ja löytää niitä tukikeinoja, kuinka voi auttaa sitä oppilasta olemaan mukana siinä yhteisössä. (H4)

Vastauksissa oli myös maininta siitä, että normatiivinen näkemys ja yhteisöllinen käsitys siitä, millaisia oppijat ovat, on kestävä ratkaisu, joka tulee tulevaisuudessa purkaa. Tämän hetkinen normatiivinen näkemys hyvästä oppilaasta on liian kapea ja se vaikuttaa opettajan asenteisiin oppilaista, joten normatiivinen näkemys oppijasta tulee kriittisesti arvioida ja mahdollisesti hävittää. Opettajat opettavat tietyllä oppimiskäsitystä tukevalla tavalla, joka sopii liian harvalle oppilaalle. Tämän ajatuksen mukaan jokainen oppilas tarvitsee inklusiota, koska kukaan ei pysty koulun vaatimaan täydellisyyteen tällä hetkellä ja oppimaan sillä tavalla kuin koulussa edellytetään. Kaikenlaisista pedagogisista

lokeroista tulisi myös luopua ja keskittyä yksilöllisesti oppimaan yhdessä oppilaan kanssa.

Lopussa on taulukko (Taulukko 1), joka tiivistää ensimmäisen tulosluvun. Taulukkoon on koottu haastatteluiden pohjalta vertailu, minkälaisia arvoja opiskelijat näkevät inklusion taustalla, minkälainen on inklusiivinen koulu ja millainen on inklusiivinen opettaja.

TAULUKKO 1. Käsitukset inklusiivisesta koulusta sekä inklusiivisesta opettajasta.

| Arvot inklusion taustalla   | Käsitys Inklusiivisesta koulusta   | Käsitys inklusiivisesta opettajasta   |
|---|--|---|
| Tasa-arvo ja tasavertaiset mahdollisuudet kaikille  | On olemassa koulu, johon kuuluvat kaikenlaiset oppijat ilman segregoivia käytänteitä   | Rohkeus kohdata erilaisuus, tietoja ja taitoja etsiä uusia pedagogisia menetelmiä   |
| Tasa-arvo keskeisenä arvona, josta inklusio on lähtenyt liikkeelle  | Moninaisuus ja erilaisuus nähdään lisäarvoa tuovana asiana, eikä pelkää negatiivisena tai haasteena                                | Muutokseen tähtäävä, avoin, ennakkoluuloista tietoinen ja vapautuva. Opettajan tulee tiedostaa, mitä inklusio tarkoittaa ja mihin sillä pyritään.   |
| Taustalla eettinen näkökulma, että ihmiset ovat samanarvoisia   | Koulussa kaikkien pitää päästä mukaan ilman syrjintää. Tasavertainen jäsenyys kaikille   | Eettisesti hyvä opettaja, näkemys maailmasta tasa-arvoinen, itsekriittinen. Tulisi olla tietoja koulusta ja sen rakenteista ja niistä johtuvista mahdollisista oppimisen esteistä.  |
| Tasa-arvo, kaikki yksilöt kohdataan tasavertaisina  | Mukaan ottamisen kulttuuri, ketään ei jätetä ulkopuolelle.   | Tasa-arvoinen näkemys maailmasta. Tulee tiedostaa omat rajansa, sekä täytyy olla tietoja moniammatillisista yhteistyöverkostoista. Tietoja oppilaiden yksilöllisistä vaatimuksista.   |
| Yhteiskunnan arvot: Tasa-arvo henkilökohtaiset arvot: inklusio harmonisen elämän lähtökohta, kaikki tasa-arvoisia syntyessään. Myös arvo siitä, että ei olla tasa-arvoisia koulussa | Tasa-arvoa korostava: oppilas saa tukea, kun sitä tarvitsee ja ei saa tukea, kun ei tarvitse. Oppilaiden toimijuuden korostaminen. | Kriittinen ja tiedostava asenne, Tulee tiedostaa paikkansa ketjussa yhteiskunnan ja lasten välissä. Tulee tiedostaa yhteiskunnan antama valta tasa-arvoistaa lapset. Tulee tietää, mitä tasa-arvo tarkoittaa koulukontekstissa. |
| Tasapuolisuuden ja yhdenvertaisuuden arvot, kaikille tasapuolista kohtelua  | Kaikki yhteiseen kouluun ja tukitoimet sekä apu sinne, missä oppilas on.   | Arvot tulisi olla inklusion arvojen kanssa yhteneväiset, Asenteen tulisi olla inklusio- myönteinen ja koulun muutoksen tähtäävä.  |

## 7.3 Kaikkien oppijoiden tukeminen sekä toimiva opetus heterogeenisessä ryhmässä

### 7.3.1 Kaikkien oppijoiden tukeminen

Kaikkien oppijoiden tukeminen vaatii opettajalta edellä mainittua tasa-arvoista näkemystä oppilaista. Tiedollisena puolena kaikkien oppijoiden tukemisessa

tärkeimmäksi vastauksissa nousivat arvioinnin kasvatukselliset vaikutukset. Millaisia vaikutuksia on sillä, että oppilaat arvioidaan numerollisesti, koska oppilaita ei saisi inklusiivisen kasvatuksen mukaisesti arvottaa paremmiksi ja huonommiksi? Inklusiivisessa luokassa oppilaiden välisistä eroista puhuminen tulisi olla kuitenkin mahdollista ja suotavaa. Tämä vaatisi arvioinnin muokkaamista inklusioon sopivaksi tai jopa kokonaan siitä luopumista sellaisena kuin me sen tunnemme.

Numerollinen arviointi sekä ahtaat diagnoosit voivat alentaa myös opettajan odotuksia oppilaan osaamisesta. Vastauksissa oli mainintoja, että kaikkien oppijoiden tukeminen vaatii opettajalta sellaista asennetta, että jokainen voi oppia, kun oppimisen keinot vain löydetään.

Asenne pitää olla semmoinen, että kaikki pystyy oppimaan jollakin keinolla, ja ne keinot vaan pitää löytää. (H6)

Toiseksi tärkeimmäksi kohdaksi nousivat opettajan tiedot oppilaiden eroista. Kaikkien oppijoiden tukeminen vaatii opiskelijoiden mielestä jopa ääretöntä tietovarantoa oppilaiden eroista ja yksilöllisestä oppimisesta. Pitäisi löytyä valmius ottaa kaikki oppilaat mukaan koulun toimintaan.

Äärettömän tietovarannon lisäksi opiskelijat nostivat esiin moniammatillisen yhteistyön. Useammassa vastauksessa pohdittiin sitä, että oppilaan kohtaaminen vaatii paljon tietämystä, mutta myös sen tietäminen on tärkeää, mistä voi saada apua, kun omat rajat opettajana ovat tulleet vastaan. Vastauksissa painottui, ettei opettaja toteuta yksin inklusiivista opetusta, vaan se vaatii yhteistyökykyä opettajalta sekä yhteisöltä.

Se ois tärkein, että tietää, mistä hakea tukea täydelliseen inklusiiviseen opettamiseen, yksilön kohtaamisen näkökulmasta. (H4)

Kaikkien oppijoiden yksilöllinen tukeminen vaatii opettajalta myös paljon tasa-arvon näkökannalta. Vaatii opettajalta paljon, että pystyy kasvattamaan oppilaat tasavertaisiksi, vaikka kaikki eivät saa samanlaisia numeroita eivätkä osaa samoja asioita. Tämä vaatii opettajalta erityistaitoa, jota ei vastausten perusteella opettajankoulutuksessa opeteta. Asenteen täytyisi olla tiedostava ja kriittinen. Meillä on täysin heterogeeninen yhteiskunta, jota koulussa yritetään homogeni-

soida. Tulevaisuuden sekä inklusiivisen opettajan tärkein tehtävä on vastustaa tätä yhdenmukaistamisprosessia.

### 7.3.2 Toimiva opetus heterogeenisissä ryhmissä

Heterogeenisen ryhmän toimiva opetus edellyttää oppimiskäsityksen tuntemista. Vastaajat analysoivat oppimista haastattelussa vastaamalla kysymykseen: mitä oppiminen on mielestäsi?

Vastauksista ilmeni, että oppimiskäsitys on hyvin sosiokonstruktivistinen, ja ihmisten oppimisessa on eroja. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2012) mukaan oppiminen on prosessi, jossa tulisi painottaa oppimaan oppimista yli tietopuolisen ja ainesisällöllisen oppimisen. Oppimisprosessi on pohjimmiltaan samanlainen kaikilla. Oppimisprosessi voi koulussa edellyttää opetussuunnitelman ja opetusmenetelmien soveltamista. Opettajalta tämä vaatii erilaisten oppimistyylien ja oppimista edistävien opetusmenetelmien teoreettista tuntemusta sekä oppimisen esteiden tunnistamista, niihin puuttumista sekä niiden huomioimista opetuksessa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, 13).

Vastauksissa painotettiin oppimisen prosessiluonnetta, mutta vastauksissa oli havaittavissa, että oppimiskäsitys on tilannesidonnainen. Esimerkiksi oppimisessa on eroja, jos opitaan liikunnallista taitoa verrattuna akateemisen taidon oppimiseen. Kuitenkin oppimiskäsitys oli sosiokonstruktivistinen ja oppimisessa painotettiin sen prosessiluonnetta, jonka kestoa ei voi ennustaa. Tästä syystä monet vastaajista painottivat sitä, että oppimiselle pitää varata aikaa tarpeeksi sekä tarjota tukea, jos ongelmia ilmenee. Vastauksissa oppiminen ei ollut paikkaan sidottua, vaan oppimista tapahtuu kaikkialla, sekä yhdessä että erikseen. Oppimisessa tärkeimmäksi nousi itse oppiminen. Vastaajien mielestä ei ollut tärkeää, miten opitaan, mutta se olisi tärkeää, että oppiminen olisi tiedostettu tapahtuma ja oppija ymmärtäisi sen, mitä on oppinut.

Tärkeintä on se, että ei opi vain ulkoa jotakin, mitä joku on sanonut ja mistä ei itse ymmärrä mitään, vaan tärkeintä on, että ymmärtää sen oppimisen. (H6)

Jos olisi vain mahdollista millään tavoin, niin kyllä minä niin kuin enemmän antaisin tilaa ja aikaa oppimiselle kuin mitä nykyään. (H5)

Oppiminen on tiedon sisäistämistä, ei ulkoa opettelua. Oppimiseen oppilaat tarvitsevat tukea ja heidän tulisi saada sitä. (H4)

Toimivan opetuksen kuvailuja heterogeenisissä ryhmissä perusteltiin vastauksissa oppimiskäsityksellä tai eettisesti kestäväällä opetuksella. Vastauksissa oli hieman eroja, jotka saattavat selittyä sillä, että vastaajille on jo muodostunut henkilökohtainen opetusfilosofia. Yhteisiä piirteitä vastauksille oli se, että toimivaa opetusta heterogeenisessä ryhmässä perusteltiin eettisesti kestävä opetuksen lähtökohdilla. Toimivan opetuksen lähtökohta on, että jokainen voi siihen osallistua omien kykyjen mukaisesti ja jokainen oppilas tulisi ottaa yksilöllisesti huomioon. Toimivassa opetuksessa jokainen nähdään tasavertaisena ja samanarvoisena. Opetus ei saisi olla tasapäistävä, vaan jokaisen yksilölliset oppimisen tarpeet huomioitaisiin opetusta suunniteltaessa. Jokaisella oppijalla tulisi olla mielekästä ja taidoilleen sopivaa tekemistä:

semmoinen erilaisuuksien tiedostaminen, jotta sitä opetusta voidaan mukauttaa sillä tavalla, että se koskee, tai se mahdollisimman hyvin sopii sekä soveltuu kaikille. (H2)

Heterogeenisissä ryhmissä opettaminen vaatii opettajalta tietoja oppilaiden eroista ja niiden huomiointia opetuksessa. Haastatelluista harva halusi kuvailla toimivaa opetusta konkreettisesti, koska opiskelijat näkivät että toimiva opetus on aina tilannesidonnainen asia, johon vaikuttaa koko ryhmä:

Sehän riippuu hyvän aika aina siitä ryhmästä, mikä missäkin toimii. (H6)

Opettajan rooli toimivassa opetuksessa on oppilaan oppimisen ohjaaja, ja opetuksen pitäisi olla oppilaslähtöistä opettajalähtöisyyden sijasta. Opiskelijat kuvasivat opetusta omin sanoin ilmiölähtöiseksi. Kukaan ei silti suoraan sanonut toimivaa opetusta ilmiölähtöiseksi opettamiseksi. Kuvailuissa kuitenkin oli useita kohtia, jossa opetuksen lähtökohta perustui jollekin ilmiölle, johon oppilaiden pitäisi saada luotua yhteinen lopputulos. Jokaisen panos nousi myös keskiöön: opettajan rooli on ohjata oppilaita siihen, että jokaisen ääni sekä mielipide pääsevät luokassa kuuluviin tasavertaisesti.

Opettajalla pitäisi olla kuitenkin kokonaiskuva opetuksesta ja oppimisen tavoitteista. Oppija nostettiin esiin myös suunniteltaessa opetusta. Oppijoiden pitäisi pystyä vaikuttamaan siihen, mitä opitaan ja miten opitaan. Vähimmäisvaatimuksena oppilaan tulisi olla tietoinen, mitä tulee tapahtumaan. Opettajan rooli oppimiseen ohjaajana kuitenkin edellyttää opettajalta rohkeutta, eritoten rohkeutta puuttua oppimisen esteisiin. Opettajat eivät saisi kääntää selkäänsä tai ummistaa silmiään, jos he havaitsevat luokassaan tai koulun käytänteissä jotakin, joka voisi olla oppimisen este.

Opettajalähtöinen opettajuus niin siitä olisi hyvä päästä eroon, että vähän sellainen oppijalähtöinen opettaminen on niin kuin hyvää opettamista. Ja just se, opettajan oma aktiivisuus siellä tunnilla, että uskaltaa puuttua asioihin silloin, kun ne tapahtuu, että ei käännä silmää sellaisille asioille, mitä ei halua nähdä. (H3)

- - Oppilaatkin saa osallistua ja ehkä semmoinen, että oppilaat saavat osallistua myöskin siihen, tai niiden pitää tietää, mitä me tehdään. Ehkä semmoista myöskin, että voidaan yhdessä suunnitella, yhdessä pohtia, yhdessä oppia, itse asiassa opettajakin voi oppia jotain, voi tunnustaa, että on oppinut oppilailta jotain. - - Pitää olla ryhmäntuntemusta, että mikä missäkin toimii. (H6)

Oppilaat saavat tukea siihen oppimiseensa, yksilön näkökulmasta. - - Kokonaisuuden hallinta se ehkä on niin kuin tärkein. Se riippuu aina kokonaisuudesta, jos ympäröivästä muotoillaan. (H4)

- - Jos on heterogeeninen ryhmä niin monelle voi olla vähän sellainen, että pyrkii tasaapäistämään sitä ryhmää, pyrkii niin kuin asettamaan kaikki samaan muottiin ja siitä pitäisi pyrkiä pois, totta kai se on opettajalle helppo yrittää opettaa kaikkia samalla tavalla, mutta se ei palvele sitä opettajaa, se ei palvele oppilaita. (H3)

Arviointi otettiin joissakin vastauksissa huomioon, mutta ei kaikissa. Arvioinnin tärkeimmäksi piirteeksi nousi arvioinnin jatkuvuus ja se, että se on oppilaalle läpinäkyvää. Oppilaan tulisi pystyä myös osallistumaan arviointiinsa. Arvioinnin tulisi olla myös eettisesti kestävä, se ei saa olla leimaavaa tai oppilaan arvostelua. Arvioinnin eettisyyden nosto toimi tässäkin kohdassa argumentointikeinona opiskelijoiden perustellessa vastauksiaan.

- - että ei arvioitaisi välttämättä oppilasta, vaan arvioitaisiin sitä, miten oppilas niinku toimii, et siinä ei tule sellaista leimaavaa vaikutusta, että sinä käyttäydyt huonosti, vaan sinä osoitat sellaisia merkkejä, jotka on huonoa käyttäytymistä. - - vältetään arvioinnissa ja palautteen annossa leimaavuutta ja henkilökohtaisuuksiin menevää arviointia ja palautetta vaan, että just sellaista, että nyt tässä on tälle, et miten aiot tehdä. (H3)

Itse uskon sellaiseen jatkuvaan arviointiin, eli koko ajan vähä siinä niissä tilanteissa, tietysti se työllistää, mutta toisaalta kun sen saa rutiiniksi, niin sitten se helpottuu. (H2)

Toimivan opetuksen kuvailuissa ei otettu kantaa opetuksen sisältöihin tai siihen, voiko opetussuunnitelmaa soveltaa. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen osallistavan opettajan profiili (2012) noudattelee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta valmistuvien kuvailuja toimivasta opetuksesta heterogeenisessä ryhmässä. Yksi ero kuitenkin löytyi ja se on juuri opetussuunnitelman sekä opetusmenetelmän soveltamista, jos oppimisvaikeudet niin edellyttävät. Yleiseurooppalainen osallistavan opettajan profiili on paljon tärkeempi ja sisällöltään spesifimpi kuin haastateltavien näkemykset. Etäisesti yhtäläisyyksiä pystyy löytämään paljon.

## 7.4 Yhteistyö muiden kanssa

### 7.4.1 Yhteistyö vanhempien ja perheiden kanssa

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen osallistavan opettajan profiiliin (2012) mukaan yhteistyössä vanhempien ja perheiden kanssa on tärkeää yhteistyön merkityksen ymmärtäminen. Toinen asia, joka profiilissa nousee keskiöön, on vuorovaikutus ja sen laadun merkitykset oppimistavoitteiden kannalta.

Jyväskylän yliopistosta valmistuvien luokanopettajien vastauksista nousi esiin, että vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Myös virallista muotoa haettiin ja todettiin, että koulut ovat kasvatuskumppanuudessa vanhempien kanssa ja tukevat vanhempia kasvatustehtävässä. Yksikantaan vastauksissa todettiin, että vanhempien kanssa täytyy tehdä yhteistyötä. Yhteistyössä nähtiin myös mahdollisuuksia ja se tulee ajatella voimavarana.

Se on se lapsen kokonaisvaltainen tukeminen, koska se viettää kuitenkin paljon aikaa kotona ja se vaikuttaa, vanhemmat hyvin paljon lapseen, ja heidän kanssa tehdään yhteistyötä ja sitä kautta saadaan tuettua lapsen kokonaisvaltaista kasvua sekä oppimistä. Se on tärkeää. (H4)

Sehän on niin kuin todella tärkeää niin kuin sen lapsen oppimisen ja sen, myöskin se helpottaa opettajan työtä ja vanhempien työtä, jos yhteistyö toimii, sehän ois ihan tosi tärkeää että se toimisi. Todella tärkeää. (H6)

Yhteistyön muotojen ja laadun nähtiin olevan opettajan vastuulla. Opettaja on kasvatuskumppanuuden luoja ja opettajan tulee pyrkiä kasvatuskumppanuu-



teen lasten vanhempien kanssa, vaikka perheet olisivat haastavia. Miksi kasvatuskumppanuus nähtiin vastauksissa tärkeäksi? Vastauksissa painotettiin sitä, että opettaja on pedagogiikan asiantuntija, mutta vanhemmat taas ovat oman lapsensa erityisasiantuntijoita, koska lapsi viettää suurimman osan päivästä vanhempiensa seurassa. Kotona tapahtuvat asiat vaikuttavat kouluun ja oppiminen ei ole paikkaan sidottua, joten vanhemmat voivat tukea tätä prosessia kotona. Vanhemmilta saatuja tietoja tulee hyödyntää opetusta suunniteltaessa.

Kasvatuskumppanuudessa nähtiin myös mahdollisia riskejä, vaikka yleisesti luotettiin siihen, että kumppanuus sujuu hyvin, jos opettajalla on avoin ja ennakkoluuloton asenne perheitä kohtaan. Se tiedostettiin myös, että vanhemmilla voi olla itsellään koulukielteisyyttä tai huonoja muistoja kouluajoilta, jotka saattavat negatiivisesti vaikuttaa yhteistyön laatuun. Perheitä ja perheiden kokemuksia vain pitää ymmärtää. Vastaajien mukaan ongelmista kuitenkin selviää avoimella ja ihmisläheisellä suhtautumisella.

Avoimuus on se avainsana mitä niin kuin vanhempien kanssa ehkä on harrastettava ja perheiden kanssa. (H3)

Opettajan ammattitaitoon ja arvomaailmaan luotettiin myös siinä, jos perheiden arvot ja koulun arvot ovat ristiriidassa. Opettaja ei saa antaa perheille kuitenkaan periksi, jos tietää olevansa itse oikeassa tai perheiden arvot ovat pahassa ristiriidassa koulun arvojen kanssa. Opettajan täytyy olla kriittinen myös omaa tietämystään sekä asenteitaan kohtaan ja jalostaa niitä.

Opettajan tulee pitää omat arvot ja asenteet, eikä lähteä perheiden arvoihin jos ne ovat ristiriidassa omien tai koulun arvojen kanssa. Toisaalta vaatii herkkyyttä tasapainotella näiden erilaisten kasvatuspainoiden valossa. (H5)

Opettajan tulee kuitenkin olla myös asiantuntija, jos on haastavat vanhemmat, ei saa antaa periksi, vaikka yhteistyön tulisi olla rakentavaa ja kaikkia helpottavaa. (H6)

Monissa vastauksissa nousi esiin tämän teeman osalta, että tästä puhutaan vähän koulutuksen aikana. Monet aloittivat, että harjoitteluissa ja kursseilla tätä osa-aluetta ei pääse yhtään harjoittelemaan. Teoriaakin on vähän. Siitä huolimatta monet uskoivat omiin kykyihinsä toteuttaa yhteistyötä sekä ymmärsivät yhteistyön merkityksen. Monet puhuivat siitä, että ihmisiä kohdataan päivittäin ja heidän kanssaan ollaan päivittäin tekemisissä, joten vanhempien ja perheiden

kanssa tehtävä yhteistyö ei ole poikkeama. Hyvillä ja avoimilla ihmissuhdetaidoilla uskottiin saatavan onnistunut kumppanuus.

Koulutuksessa tuohon ei tule mitään valmiuksia, ihmisenä kuitenkin tulen toimeen kaikkien kanssa niin uskon, että ihan hyvin tulen onnistumaan siinä työuralla. (H4)

Siinä mulla on aika paljon kehittämistä, sillä eihän harjoitteluissa tai koulutuksessa ihan hirveästi puhuta siitä, miten vanhempien ja perheiden kanssa tullaan toimeen tai millä tavalla heihin otetaan yhteyttä - - siitä on aika vähän koulutuksessa. (H3)

Se on tavallista ihmisten kanssa kanssakäymistä, vaikka molemmilla on erityispositionsa lapsen suhteen. Pidän itseäni pätevänä, koska pohjimmiltaan se on ihmisten välistä vuorovaikutusta, jota tehdään muutenkin päivittäin. (H1)

Haastattelussa kysyttiin myös aiheen tärkeyttä inklusion kannalta. Perheiden ja vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä nähtiin olevan selkeä yhteys inklusioon ja inklusiiviseen opettajuuteen. Inklusion kannalta on tärkeää, että opettaja voi mahdollisimman tehokkaasti purkaa oppilaan oppimisen esteitä ja tukea hänen kasvuaan. Kotona olevat asiat voivat myös piilevästi vaikuttaa lapseen koulussa. Koulussa opittuja asioita taas on hyvä vahvistaa kotona. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö rinnastettiin yhtä tärkeäksi kuin moniammatillinen yhteistyö. Yhteistyö nähtiin vielä rikkaammaksi, jos perheiden arvot tukisivat koulun sekä inklusion arvoja. Jos näiden välillä on ristiriita, on lasten kasvattaminen inklusion mukaisesti työläämpää, kuin mitä se olisi, jos perheet olisivat tukemassa tätä tavoitetta. Kotoa tarttuvat mielipiteet voivat olla vahvempia kuin koulun harjoittama kasvatus.

- - Jos ajatellaan, että vaikka opettaja pitäisi päänsä ja tekisi sitä tasa-arvo, demokratia, osallisuus inklusio-kasvatusta siellä koulussa ja sit se menee kotiin, jossa vanhemmat ja ympäröivä todellisuus indoktrinois sitä siihen uskomukseen, että se olisi parempi, kun niillä on enemmän raahaa tai muuten, niin olisihan se nyt aika haastavaa. (H5).

Mahdollisista ristiriidoista kuitenkin uskottiin selvittävän, mikäli opettajan asenteet, arvot sekä näkemykset ovat kunnossa ja hänellä on halu tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa.

#### 7.4.2 Yhteistyö opetusalan eri asiantuntijoiden kanssa

#### 7.4.3 Taustalla olevat asenteet ja näkemykset

Opetusalan eri asiantuntijoiden kanssa tehtävän yhteistyön taustalla nähtiin olevan kolme erilaista teemaa: nykykäsitys opettajuudesta, ammatillinen tuki ja henkilökohtainen työssä kehittyminen sekä lapsen oikeuksia korostavat näkökulmat. Nykykäsitys opettajuudesta on vastaajien mukaan sellainen, että kukaan ei pärjää yksin, koska oppijoiden yksilöllisyyteen vastaaminen vaatii niin paljon tietämystä, joten opettajan tukiverkoston tulee olla kunnossa. Myös ajatus, että pakko pärjätä yksin tai yksi opettaja - yksi luokka -ajattelu on vanhanaikaista. Uusi opettaja saa myös arvokasta kokemusta muilta, itseään kokeneemmilta opettajilta, minkä nähtiin olevan varsinkin työuran alussa tärkeää.

Kyllä pitäisi olla sellainen asenne, että kaikki se osaaminen, mitä eri ammattilaisilla on, niin hyödynnetään sen lapsen parhaaksi. - - Itse asiassa pidän tärkeänä sitä, että pystyy myös tunnustamaan sitä, jos ei tiedä, voi kysyä asioita. Sillä tavalla sitä sitten tulee pätevämmäksi koko ajan. Se on osa pätevyyttä, että uskaltaa kysyä. (H6)

Lapsen oikeuksia korostavat näkökulmat liittyivät siihen, että lasten tulisi saada kaikki tuki ja tieto, jota koulu yhteisöstä voi löytyä. Asenteet taustalla tulisi olla sellaisia, että lapsen parhaaksi opetustyötä tehdään, joten kaiken saatavilla olevan osaamisen hyödyntäminen on hyväksi. Koulun kulttuurilta se vaatisi vastausten mukaan sitä, että yhteistyölle järjestettäisiin toimivat käytänteet, sekä kannustettaisiin toteuttamaan yhteistyötä. Asenteellisesti tämä vaatii opettajalta halua tehdä yhteistyötä, halua jakaa omaa tietämystä muiden kanssa sekä halua oppia muilta. Oma henkilökohtainen kehittyminen nähtiin myös tämän teeman taustalla: yhteistyöstä voi oppia. Opettajan ei tarvitse, eikä hän voi tietää kaikkea, joten yhteistyötä muiden koulussa toimivien ammattilaisten kanssa tarvitaan.

Nykyinen opettajakäsitys, että kukaan ei pärjää yksin ja mikä on nyt sen inklusiivisen kasvatuksen näkökulmasta ihan hyvä juttu, koska on niin paljon erilaisia oppijia, joita kohdata niin ei kukaan voi osata niitä täydellisesti kohdata, niin sitten on näitä tukiverkostoja myös opettajalla, miten heidät kohdata. (H4)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen osallistavan opettajan profiilissa (2012) yhteistyö opetusalan eri asiantuntijoiden kanssa edellyttää, että pa-

neudutaan asiantuntijoiden käyttämään kieleen ja termistöön, näkökulmiin sekä peruskäsitteisiin; inklusiivinen koulutus edellyttää kaikkien opettajien tiimityötä. Inklusion kannalta yhteistyön sekä kielen ja käytänteiden merkitys myös ymmärrettiin vastauksissa. Yhteisössä pitäisi yhteisesti luoda näkemyksiä siitä, mikä on lapsen parhaaksi. Se myös nähtiin inklusion ongelmaksi. Jos joku opettajista ei koe lasta kykeneväksi oppimaan esimerkiksi joidenkin leimaavien ja normittavien diagnoosien myötä, muodostuu siitä tasa-arvo-ongelma. Jos lapsille pitäisi saada tuntemus tasa-arvosta, ja joku oppilaista poistuu erilliseen erityisopetukseen, niin viestii se vastaajien mukaan lapsille epä-tasa-arvosta. Inklusiivisessa koulussa toiminnan tulisi olla määrätietoista ja yhteisten työskentelytapojen mukaista. Lasten normatiivisesta lokeroinnista tulisi inklusiivisessa koulussa luopua.

#### 7.4.4 Tärkeys inklusion kannalta ja pätevyyden kokemus toteuttaa yhteistyötä koulussa

Yhteistyötä opetusalan eri asiantuntijoiden kanssa pidettiin inklusion kannalta jopa tärkeimpänä teemana. Sitä perusteltiin muun muassa sillä, että opettajat ja muut ammattilaiset muodostavat kouluun toimintakulttuurin, joten on tärkeää, että jokainen on siinä mukana. Yhdessä vastauksessa pohdittiin, että inklusio ei tule toimimaan, jos koulun toimijoilta ei löydy yhteistä näkemystä inklusiosta: Jos joku opettajista tukee inklusiota ja toinen taas ei, niin se on vastoin inklusion periaatteita (ks. inklusio luku). Tässä nähtiin opetuksen sekä inklusion yhteiskunnallinen ulottuvuus. Opettajat pystyvät yhdessä ottamaan kantaa opetuksen yhteiskunnalliseen puoleen, joten olisi erittäin tärkeää, että opettajat pystyisivät tässä asiassa muodostamaan yhtenäisen rintaman ja edistämään samoja asioita, muun muassa inklusiota. Jos joku opettajista ei näkisi tärkeäksi inklusion yhteiskunnallista edistämistä, niin sen tavoitteet saattaisivat jäädä toteutumatta.

- - Kaikista tärkeintä myös sen kannalta, että sitten jos opettajat voisivat yhdessä ottaa kantaa myös opetuksen yhteiskunnalliseen puoleen, niin kyllähän sielläkin olisi tärkeää, että opettajat näkisi vaikka inklusion yhdessä tärkeänä, eikä sillä tavalla, että siellä on ne pari puolestapuhujaa. Silloin se jää harvojen huviksi ja se ei tuota mitään.  
(H5)

Yhteistyö nähtiin monella muullakin tapaa avaimiksi inklusiioon. Yhteistoinnallisen tiimityön nähtiin myös edistävän omaa ammatillista oppimista. Opettajalla on mahdollisuus oppia, kun hän tiedostaa asioita, joita hän ei itse tiedä tai pysty tekemään. Toisen tuella opettaja voi saada myös onnistumisen kokemuksia kohdata erilaisia oppijia ja poistaa heidän oppimisen esteitä. Tämä edistää omalta osaltaan inklusiivista opetusta sekä inklusiomyönteisten asenteiden muodostumista.

Pätevyyden kokemuksissa opiskelijat arvioivat omia kykyjä tehdä yhteistyötä koulu yhteisössä muiden ammattilaisten kanssa. Vastauksien mukaan opiskelijat tekisivät mielellään yhteistyötä tulevaisuudessa ja uskoivat sen onnistuvan ilman esteitä. Luokanopettajakoulutuksessa on paljon erilaisia projekteja ja yhteistyötä vaativia tehtäviä, joiden myötä ihmisten kohtaaminen on arkipäivää. Aloittelevat opettajat näkivät myös yhteistyön tekemisen helpottavan sopeutumista koulumaailmaan. Muun muassa yhteistyöverkosta ajava VERME-projekti mainittiin yhdessä vastauksessa toivottuna projektina. Yksi vastaajista kuvaili omia kykyjään näin:

Se riippuu paljon koulusta ja koulun toimintatavoista se minkälaiset mahdollisuudet sille yhteistyölle on - - tässä pitää mainita esimerkiksi se vertaismentorointi VERME-ryhmät, ne ovat esimerkiksi tosi hyvä käytäntö mitä nyttien on aika hiljattain tullut muutamassa vuodessa. Niitä on tosi paljon ympäri Suomea tällaisia vertaisryhmiä, mihin kaikki ne opettajat menee ja keskustele näistä asioista. (H3)

No, kuten vanhempien kysymykseen, että tulen toimeen kaikkien kanssa ja vielä tiedän, mitä eri tahoja voi olla, voi olla kenen kanssa työuralla voi tehdä yhteistyötä. Sitä nyt ei ole harjoiteltu sitä yhteistyöntekoa työuran aikana, mutta ei se nyt mitään ydinfysiikkaa ole. Eiköhän se ihan ok onnistu. (H4)

Tutkittavien käsityksistä voi huomata, että aloittelevat opettajat ovat koulun kulttuurista riippuvaisia. Esimerkiksi yhteistyötä tehdään vain jos koulun kulttuurissa on ollut tapana tehdä yhteistyötä. Oma-aloitteinen uudenlaisen koulukulttuurin tuominen kouluihin ja koulun vanhan toiminnan haastaminen vaikuttaa aloitteleville opettajille vielä suurelta haasteelta. Koulun kulttuuri syntyy kuitenkin toiminnalla, joten uudet opettajat olisi hyvä varustaa taidoilla, jotka tähtäävät nykysysteemin uudistamiseen.

## 7.5 Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen

### 7.5.1 Opettaja refleктоivana toimijana: teeman taustalla olevat asenteet ja näkemykset

Reflektionin taustalla nähtiin olevan kahdenlaista reflektiontia: henkilökohtaista reflektiontia ja yhteisöllistä reflektiontia. Henkilökohtaisen reflektionin taustalla nähtiin opettajan halu kehittyä ja tulla työssään paremmaksi. Työssä kehittymisen uskottiin tapahtuvan juuri reflektionin kautta. Yhteisöllinen reflektionti taas tarkoittaa, että koulu yhteisöllä on halu kehittyä ja muuttua sekä tulla paremmaksi. Vastauksissa oli myös näkemys, että reflektiontiin liittyy työssä jaksamisen ulottuvuus.

Henkilökohtaisen reflektionin taustana on asenne, että opettajuus sekä oma persoona eivät ole koskaan valmiita, vaan ne kasvavat ja kehittyvät opettajuuden myötä. Vastausten taustalla oli vahvasti näkemys, ettei opettajuus saa valmistua koskaan, vaan työssä tulee jatkuvasti kehittyä. Halu kehittyä jakautuu erilaisiin kehityksen osa-alueisiin: ihmisenä kehittyminen (persoonan kehitys), opettajaminän kehittyminen (kehittyminen opettajana). Henkilökohtainen reflektionti vaatii opettajalta tietynlaisen asenteen lisäksi myös metakognitiivisia taitoja.

Se on se kehittyminen, oman itsensä kehittyminen, että olisi aina parempi opettaja kuin eilen. (H1)

Opettajan pitäisi olla hyvin kykeneväinen reflektiontiin ja soisi että opettajalla olisi aika hyvät metakognitiiviset kyvyt ja taidot tietyllä tapaa - - asenne, että ei olisi semmoinen kaikki tietävä opettaja vaan pystyy myös tunnustamaan ne omat.. omat virheet ja puutteet ja sitä kautta tekemään niille jotakin, kehittymään - - pitää oikeasti pystyä tajuamaan omat puutteensa ja sillä tavalla kehittymään sitten paremmaksi. (H6)

Ihmisenä kehittyminen pitää sisällään oman persoonan kehittymisen. Reflektiontiin liittyy kriittinen asenne omaa toimintaa sekä ajatuksia kohtaan. Reflektionin avulla pitäisi kriittisesti pystyä pohtimaan omaa toimintaa ja sen taustalla olevia ajatuksia, asenteita ja arvoja. Yleisesti reflektionti nähtiin tämän kehittymisen moottorina, jota ihmiset saattavat tehdä joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Useat vastaajat ajattelivat, että jokainen reflektionti jollain tavalla, joko juuri tietoisesti tai tiedostamattaan. Ilman reflektiontia ei ihminen pysty oppi-

maan ja kasvamaan ja se on opettajan hyvä tiedostaa. Myös oman toiminnan ja kehittymisen reflektointi on siitä syystä tärkeää, että oppilaat refleктоivat myös koulussa tapahtuvia asioita ja opettajan sanomisia. Siksi ei ole itsestään selvyyttä, mitä, miten ja miksi opetetaan/opitaan. Opettajan toiminnalla on kauaskantoisempia seurauksia oppilaiden elämään kuin pelkästään todistuksen määrittämä lopputulos, ja tämä opettajan tulisi tiedostaa.

Ei ilman reflektiota varmaan pysty sitten myöskään tietyllä tavalla oppimaan tai sitten kasvamaan. Oppimisen ja kasvamisen minä erotan ne tässä. Ei pysty kasvamaan ilman reflektiota ja kyllä opettajan pitää kasvaa työnsä ja maailman mukana. (H5).

Opettajaminän kehittyminen refleктоimalla tarkoitti opettajana toimimisen kehittymistä aina pedagogiikasta, tiedoista ja metodeista omaan työssä jaksamiseen ja työssä tapahtuvien vaikeiden tilanteiden refleктоintiin. Opettajana kehittyminen vaatii asenteen, että opettajan ei tarvitse osata kaikkea. Refleктоinti ei tarkoita epäonnistumista omassa toiminnassaan tai sitä, että oman toiminnan tulee olla valmista ja muuttumatonta. Opettajan harjoittamaan refleктоintiin liittyy myös oman pedagogiikan jatkuva pohdinta sekä kehittyminen. Refleктоinti auttaa tilanteissa, joissa etsitään oppimisen esteitä ja mietitään tehokkaimpia menetelmiä oppilaiden oppimiseen. Kaikki oppilaat eivät opi samalla tavalla, joten refleктоinnin taustalla on opiskelijoiden mukaan myös tämän hyväksyminen. Refleктоinti auttaa parhaiden oppimiskeinojen etsimisessä. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2012) mukaan opettajan pedagogiikan ja valitsemien menetelmien taustalla tulisi olla juuri henkilökohtainen näkemys, joka pohjautuu osoitetusti toimiviin käytäntöihin, jotka auttavat opettajan työn suunnittelussa. Vastausten mukaan refleктоinti auttaa opettajaa juuri tässä.

- - opettajan on jatkuvasti pohdittava sitä omaa toimintaansa ja just kriittisesti arvioitava omia toimintojaan ja näkemyksiään ja tällaisia hyvin vaikeifakin asioita mitä on tosi vaikea tuoda näkyväksi itselleen niin ylipäänsä tuollaiset itsekkriittisyyden ja tällaisen asenteet ja näkemykset on siinä niinku taustalla. (H3)

Kuinka kehittää omaa opettajuuttaan, että pystyy tarkastelemaan sitä, mitä on tehnyt. Sitä kautta miettimään, että miten voi kehittyä työssään. Opettaja ei koskaan ole valmis, aina voi kehittyä. (H4).

Samalla tavallahan se arviointikin sitten, arvioidaan niiden oppilaiden osaamista, mutta yksi tärkeä osa-alue arvioinnissa on sen opetuksen laadun arviointi. Et ei ikinä pidä unohtaa sitä, että syy siinä, että oppilaat eivät ole oppineet jotain niissä oppilaissa,

vaan se syy voi olla myös siinä opetuksessa. Eihän se, opetus voi olla hyvää, mutta se ei ole sopinut just niille oppilaille myöskään. Siinä hyvin tärkeä juttu on tuo reflektointi. (H2)

Yhteisöllisen reflektoinnin taustalla on ajatus, että opettaja ei ymmärrä omaa paikkaansa ilman ympäröivää yhteisöään. Opettaja saa statuksensa ja oikeutensa kasvattaa lapsia ympäröivän yhteiskunnan antamana. Ilman yhteisöään opettaja ei olisi opettaja. Opettajuus ei voi kehittyä ilman, että opettajat pohtisivat omaa paikkaansa ja roolia omassa yhteisössä ja suhteessa ympäröivään todellisuuteen:

Opettaja ei ymmärrä omaa rooliaan ja paikkaansa muuta kuin sen yhteisön kautta, joten reflektointi on ihmisyypden perusta. Reflektointi lähtee siitä, että ymmärrät, kuka olet, mitä haluat olla, mihin haluat mennä. Reflektointi ei auta pelkästään ammatillista kehittymistä, vaan kehittymistä ihmisenä, siitä reflektointi lähtee. (H5).

Myös yhteisön tulee kehittyä ja mennä eteenpäin siinä missä yksittäisen opettajan. Tässä auttaa yhteisöllinen reflektointi, jonka tarkoituksena on selkeyttää yhteisön tavoitteita, luoda yhteistä ajatusmaailmaa sekä selkeyttää toimintaa.

Reflektoinnin työssä jaksamisen ulottuvuus tuli ilmi vastauksissa, joissa reflektoinnin nähtiin auttavan kehittymään työssä sekä myös palautumaan vaikeiden tilanteiden jälkeen. Reflektoinnin yksi tarkoitus on miettiä jälkeinpäin omaa toimintaa ja muuttaa sitä pohdinnan perusteella. Opiskelijoiden vastauksista ilmeni, että reflektointia esiintyi useimmiten juuri haastavien, vaikeiden ja hieman ahdistavien tilanteiden jälkeen. Myös koulun normaalista rytmistä poikkeavat tilanteet laukaisivat reflektoinnin. Reflektoinnin tarkoitus tällaisissa tilanteissa on helpottaa opettajan oloa sekä viedä kehittymistä eteenpäin. Usein tällaisten tilanteiden jälkeen reflektoinnissa keskittyy kysymykseen, miten tilanteeseen ajaututtiin, olisiko se ollut vältettävissä ja niin edelleen.

Kyllä, se ehkä myös, ei pelkästään siinä työssä kehittymistä, vaan ehkä myös siinä työssä jaksamista jossain määrin. Opetusharjoittelussa on ollut muutamia kertoja huonoja tilanteita, jotka ovat jääneet vaivaamaan mieltä. Sitten, kun niitä miettii, että minkä takia näin tapahtui, niin totta kai siinä oppii sen, että miten tilanne ensi kerralla menee ja miten se tilanne ei ehkä tapahtuisi ja juuri reflektointi auttaa, kun pohtii mitä tapahtui. (H1)

Yhdessä vastauksessa reflektoinnissa nähtiin riskejä, jotka johtuvat ainaisesta kehittymispaineesta ja opetuksen hektisyydestä. Vastauksen mukaan reflektointi ei saisi muodostua pakolliseksi ainaisen kehittymisen ja nopeutumisen



työkaluksi, joka ei palvele enää opettajan hyvinvointia, vaan on valjastettu markkinavoimia tukevaksi ainaisen kasvun ja kehityksen tuotantovälineeksi. Opettajuus ei voi olla mikään zeniin tai valaistumiseen verrattavissa oleva täydellisyyden tila, joka jokaisen opettajan tulee löytää. Monille ainainen kehittymisen paine, jonka tarkoituksena on kehittyä ja olla parempi jokainen päivä, on se tekijä, joka aiheuttaa ja nopeuttaa opettajien työssä uupumista ja aiheuttaa lopulta burn-outin.

Ehkä se itsereflektio tänä päivänä liian helposti menee semmoiseen jonkun tarkkaan määritellyn zenmäisen tilan löytämiseen ja niin kauan kuin, jos se on sitä, että itsereflektio tehdään ikuisen kasvamisen prosessina, jossa opettaja ei saa koskaan olla väärässä ja pitää kehittyä ja olla parempi ja jotain muuta joka päivä, niin silloin ne arvot ja asenteet, jotka ovat tänä päivänä olleet vallalla, ovat myrkyllisiä. Ne ovat niitä, jotka aiheuttaa ne burnoutit ja ongelmat tietyllä tavalla lähtökohtaisesti, että ne mitkä on yhteiskunnallisesti, ne ovat ongelmallisia, jotka minulle on ne on ehkä erilaisia. (H5)

Reflektointipakko on opiskelijoiden mielestä ahdistava kokemus. Monesti uuden oppiminen vaatii vanhan kriisyyttämistä. Opettajan työn reflektoinnin kohdalla tämä tarkoittaa liian lähellä omaa persoonaa tapahtuvaa pohdintaa. Monesti uuden oppimisessa on tärkeää myös unohtaminen, johon reflektointi ei tarjoa mahdollisuutta.

### 7.5.2 Pätevyiden kokemus reflektioijana

Opiskelijoilta kysyttiin myös pätevyiden kokemusta reflektoinnin suhteen. Vastaukset jakautuivat itsekriittisistä reflektioijista hieman vähemmän reflektioviin opiskelijoihin. Vastauksista kuitenkin oli havaittavissa, että monet, jotka väittivät, että eivät reflektoi kovin paljon, tekevät sitä tiedostamattaan. Reflektointi nähtiin yleisesti yhtenä opettajuuden osa-alueena, jota voi ja tulee kehittää. Kuten muilla opettajuuden osa-alueilla, myös reflektoinnissa voi kehittyä.

Kaiken kaikkiaan opiskelijat refleктоivat suhteellisen paljon. Reflektointikeinoina mainittiin itsenäinen pohdiskelu, kaverin kanssa pohdiskelu, kirjoittaminen sekä lukeminen. Reflektointimenetelmiään melkein jokainen vastaaja piti pätevinä, koska he kokivat saavansa hyötyä ja voimaa reflektoinnista.

En osaa nähdä, että tässä olisi erilaisia pätevyysasteita, että olenko epäpätevä reflektioija vai en, vai olenko hyvin pätevä. Minä teen sitä jatkuvasti ja olen huomannut, että hyödyn sitä monella tavalla, kun teen sitä, omassa mielessäni, jonkun toisen henkilön kanssa jutellen tai vaikka kirjoittaen, jos siltä tuntuu. Se on aina hyödyttänyt minua. (H1)

Reflektoinnissa on tärkeää erottaa toiminta, jota reflektoidaan, omasta persoonasta. Usein reflektointi vaatii itsekriittistä asennetta ja oman toiminnan kriittistä arviota, mutta se tulisi tehdä siten, että oma opettajaminä ei kärsisi ja itsetunto ei menisi. Sellainen reflektointi vaatii vastausten mukaan harjoittelua:

Haluaisin uskoa, että olen pätevä reflektioija. Olen yrittänyt suhtautua siihen silteen, että näkee sen opettamisen irrallisena itsestä ettei se, jos joku kommentoi sun opetusta, ettei se menisi niin ihan alle tai tunteisiin, että olen yrittänyt sellaista suhtautumista tässä koko ajan rakentaa. Hirmu vaikeetahan se on, mutta näin. (H2)

Osassa vastauksissa myös yhteistä reflektointia kollegan kanssa kaivattiin. Vastausten perusteella koulussa olisi rikasta saada palautetta omasta opetuksesta kollegalta sekä päästä havainnoimaan oppilaan käyttäytymistä tarkkailijan roolissa.

### 7.5.3 Reflektion tärkeys inklusion kannalta

Reflektoinnin tärkeys tunnustettiin yleisesti opetuksessa, mutta inklusion toteutumisella ja reflektoinnilla nähtiin olevan myös yhteyksiä. Yleisesti on tärkeää, että opettaja reflektoi omaa toimintaansa ja haluaa kehittyä työssään. Inklusion kannalta sen tärkeys korostuu, kun painotetaan yksilön oppimista sekä pohditaan hänen oppimisen esteitä. Aikaisemmin mainituista oppimisen esteistä osa voi liittyä opettajan toimintaan ja opetukseen sekä yleiseen oppimiskäsitykseen. Näiden asioiden tiedostaminen vaatii itsekriittistä pohdintaa ilman opettajan itsetunnon alentumista. Oman toiminnan erottaminen omasta persoonasta vaatii taitoa ja harjoitusta nähdä asioita yhdessä, mutta kuitenkin toisista erillään. Vaikka opettajan työtä tehdään persoonalla ja kritiikki omaa toimintaa eli opetusta kohtaan tulisi kuitenkin pitää erillään omasta persoonasta. Tämä tarkoittaa sitä, että kritiikkiä opetuksesta, ei saisi kuitenkaan ottaa loukkauksena omaa persoonaa kohtaan. Kritiikissä arvioidaan usein ulkoista toimintaa ja valittuja opetusmenetelmiä, eikä tekijän eli opettajan persoonaa.

Reflektoinnin merkitys inklusion kannalta näkyy heterogeenisen ryhmän opetuksessa. Sen avulla opettaja löytää ne tavat opettaa, jotka sopivat ryhmälle ja ryhmässä oleville yksilöille ilman, että kukaan jää opetuksen ulkopuolelle.

Varmasti tärkeää, oli inklusiota tai ei. Inklusion kannalta varmasti vielä tärkeämpää, koska luokat ovat erilaisia ja vaatii aikaa tutustua luokkaan ja etsiä oppilaille yksilöllisesti sopivia tapoja opettaa ja oppia. Se vaatii jatkuvaa oman toiminnan ja luokan reflektointia, jotta oppii sen oppilasryhmän toimintatapoihin, ja se opetus olisi parempaa päivittäin. (H1)

Kyllähän se on tärkeää, koska varsinkin kun inklusiossa on idea, että siellä on erilaisia oppilaita samassa luokassa, samassa luokassa opetetaan erilaisia oppijoita, varsinkin sellaisessa kun on hyvin heterogeeninen se joukko niin se sun opetus ei sovi niille kaikille ja silloin sun täytyy muokata sitä opetusta ja se tapahtuu nimenomaan sen itsereflektion kautta. Mitä siis kyllähän siihen muutkin vaikuttaa, mutta se on sellainen keskeinen asia siinä. (H2)

Opettajan yhteiskunnallinen asema sekä tasa-arvon toteutuminen vaatii jatkuvaa reflektointia opettajalta. Myös inklusion toteutuminen koulussa vaatii paljon reflektointia, jotta opettaja löytää oman asemansa ja roolinsa koulussa sekä laajemmin yhteiskunnassa ja pääsee eroon huonommuuden tunteista, joita oman pätevyyden rajojen tiedostaminen voi aiheuttaa. Oppilaan paikan ja roolin ymmärtäminen vaatii myös reflektointia. Vaikka oppilaat eivät vielä osaisi tiedostetusti reflektoida, saattavat he tiedostamattaan reflektoida opettajien ja muiden sanomisia itseensä. Esimerkiksi kaikki opettajan sanomiset, kuten olet huono oppimaan sitä tai et pärjää koulussa, oppilas reflektoi itseensä ja niillä on varmasti muitakin vaikutuksia kuin todistuksen numerot. Tästä syystä opettajan on tärkeä reflektoida omaa paikkaansa yhteiskunnassa ja sitä, että koulu jakaa oppilaita yhteiskunnan eri kerroksiin tulevaisuudessa.

Liian moni opettaja Suomessakin ajattelee vain, että minä opetan vaan mahdollisimman hyvin ja se riittää, mutta kun se ei riitä vaan nimenomaan vasta sen reflektion kautta opettaja voi ymmärtää että sillä mun opettamisella on aika helvetisti muitakin lopputulemia kuin vain sitten se tietty x numero siellä. (H5)

Reflektointi vaatii tuekseen myös muunlaista ammatillista kehittymistä. Reflektointi tarvitsee reflektointi pinta-alaa, jota opettajalle edustaa usein ajankohtainen tutkimus ja ammattikirjallisuus. Ilman ulkopuolelta tulevia ajatuksia reflektointi voi jäädä vaillinaiseksi. Ammatissa kehittyminen, joka tapahtuu reflektion kautta, vaatii siis elinikäistä oppimista ja itsensä kehittämistä sitä kautta.

#### 7.5.4 Opettajien peruskoulutus ammatillisen oppimisen ja kehittymisen perustana

Opiskelijat näkivät tämän teeman taustalla olevan ajatuksen, että koulutus antaa pohjan toimia opettajan ammatissa, mutta varsinaisen työn oppii vasta käytännössä. Koulutuksella on suuri rooli ja vastuu tarjota perusta työlle ja synnyttää kipinä, jonka varaan ammatillista kehittymistä on hyvä lähteä rakentamaan. Koulutuksessa voidaan tarjota teoreettista ja tietopohjaa tulevalle opetukselle. Yhteisesti voidaan pohtia opetuksen arvopohjaa, mutta kaikkea koulutuksessaan ei voida opettaa. Siksi koulutuksen aikana olisi tärkeä oppia refleктоimaan itseään opettajana: minkälaiset ilmiöt juuri minua kiinnostavat tai missä asiassa en koe vielä olevani niin varma? Opettajankoulutus saa kuitenkin kritiikkiä, johon palataan myöhemmin.

Oman opettajuuden rakentaminen nähtiin opettajan vastuulla olevaksi ja se rakentuu päivittäin autenttisisissa tilanteissa. Vastauksista heijastui vahvasti ajatus, että opettajuus ei ole koskaan valmis, vaan se on alati muutoksessa. Opettajan vain täytyy kestää muutoksesta johtuvaa kaaosta. Opettajalta vaaditaan avointa mieltä ja mielenkiintoa omaa alaansa kohtaan. Reflektion avulla opitaan työssä päivittäin opettamaan.

En koe oppineen kauheasti vuorovaikutusta oppilaiden kanssa tuolla luentosalissa tai demoilla, mutta totta kai siellä saa antaa teoreettisia perusrakenteita ja ajatuksia ja ehkä asenteellisia arvoja ja uskomuksia, mutta kyllä tämä on loppujen lopuksi sellainen työ minkä oppii käytännössä. (H1)

Ei todellakaan, että just se et ei kukaan voi hallita kaikkia asioita, eikä mitään järjestykseen, koska ne asiat tulevat muuttumaan kuitenkin. Mutta pitäisi olla enemmän tai korostaisin sitä, että pitäisi tietää mistä voi selvittää ne asiat, että se on tärkeää kuin itse sen asian tietäminen. (H2).

Minä itse näen sen silleen, että se antaa niinkuin sellaiset perusvalmiudet, että pystyy itse alkaa sitten omaa opettajuuttaan hiomaan tuolla töissä. Se on nimenomaan se, miten minä sen ajattelen, että en minä itse koe ees, sillä tavalla olevan hirveän valmis, en todellakaan, olen valmistunut opettajaksi, mutta en ole valmis opettaja, vaan minä olen tällainen ihan alussa oleva opettaja. (H6).

Vastauksissa koulutus nähtiin ammatillisen oppimisen perustana, mutta pelkästään koulutusta ei voida syyttää, jos opetuksessa kehittymistä ei tapahdu. Oma ammatillinen kehittyminen vaatii opettajalta motivaatiota ja halua kehittä-

tyä. Runsaat täydennyskoulutukset eivät vielä takaa muutosta. Oppiminen vaatii aina aktiivisia tekoja sekä muutoksen tarpeen tunteen.

Toki siihen liittyy persoonakin, että ei voi suoraan syyttää koulutusta, jos ei halua kehittyä, se oma motivaatio on aika tärkeä tekijä siinä. (H4)

Vastauksissa nähtiin opettajankoulutuksen tarjoamassa pohjassa ongelmia. Opettajan koulutuksen pitäisi tarjota työkaluja toimia opettajana heterogeenisessä yhteiskunnassa, mutta opettajaksi kasvetaan ja opiskellaan liian homogeenisessä ympäristössä. Liian yksipuolisessa ympäristössä kasvaminen tekee yhden opiskelijan mukaan reflektoinnista liian yksipuolista. Kaikkein hienoimmatkaan pedagogiset innovaatiot ja opetusmenetelmät eivät voi opettajaa pelastaa, jos ympäristö, jossa opettajaksi opiskellaan, on liian homogeeninen. Koulutuksen aikana ei pääse syntymään särökokemuksia eikä kohdata minäänlaista erilaisuutta, kun opettajaksi hakeutuu liian usein keskiluokkaisesta perheestä tulevia, hyvin omalla opintopolulla menestyneitä nuoria ja se muodostaa opettajankoulutuslaitoksen ongelman.

Toisaalta tuokin on semmoinen kysymys just että kuitenkin opettajat, opettajat pitäisi varustaa heterogeenisen yhteiskunnan opettamisen kohtaamisella, mutta me täysin kasvetaan opettajaksi homogeenisessä ympäristössä ja se on jo lähtökohtaisesti ongelma, vaikka opetusmenetelmät olisivat maailman hienoimpia, mutta kun me ei kohdata tarpeeksi vastakkaisia mielipiteitä siellä opetuksen aikana, niin minä en tiedä pystyykö, onko ongelma kuitenkin sitten pääsykoe ja siinä koko systeemissä enemmän kuin sen opetuksen ammatillisen perustan luomisessa. (H5).

Vastaus jatkui ajatuksella, että koska opettajaksi kasvetaan homogeenisessä ympäristössä, tulisi opettajankoulutuksessa enemmän haastaa opettajaa pohtimaan omaa opettajuuttaan sekä opettajan ammattia ja yhteiskunnallista asemaa. Opettajan pitää pystyä olemaan väärässä ja pystyä myös myöntämään, että oma tapa opettaa ei toimi syystä tai toisesta. Yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä onkin antaa työkalut tilanteisiin, joissa oman vajavaisuutensa pystyy myöntämään ilman, että itsetunto musertuisi.

#### 7.5.5 Pätevyyden kokemus ammatilliseen kehittymiseen ja osaamisen päivittämiseen

Haastatteluissa kysyttiin opiskelijoilta, ovatko he mielestään saaneet koulutuksessa tarpeeksi työkaluja omaan ammatilliseen kehittymiseen ja osaamisen päi-

vittämiseen ja kokevatko he olevansa päteviä sen suhteen. Useissa vastauksissa painotettiin sitä, että koulutuksesta ei ole saanut kaikkea sitä tietoa, jota kentällä mahdollisesti kaivataan, mutta kaiken oppiminen koulutuksen aikana on mahdollonta. Vastaajat painottivat, että koulutuksesta on saanut kuitenkin hyvät valmiudet jatkaa omaa kehittymistään. Koulutus on antanut laajat tiedot myös asioista, joita ei vielä niin hyvin tunne. Omien heikkouksien tiedostaminen nähtiin pätevyytenä ja rikkautena. Koulumaailmaa pidettiin myös alati muutoksessa olevana, joten ammatillisen kehittymisen ja osaamisen päivittäminen nähtiin myös tätä kautta tärkeäksi. Vastauksista heijastui, että opiskelijat ovat valmiita ottamaan muutoksen haasteena ja kriittisesti tarkastelemaan omia metodejaan tulevaisuudessa.

Ainoa kritiikki, joka kohdistui koulutukseen, tuli siitä, että reflektointiin tarvitaan opettelua ja reflektointi taas vaatii toimiakseen reflektointipinta-alaa. Kriittistä ajattelua ja kriisiyttämistä kaivattiin opettajankoulutuslaitokselta myös. Kasvatusfilosofia sekä sosiologia mainittiin tärkeinä työkaluina. Kriittistä ajattelua ja ajatusten kriisiyttämistä on opettajankoulutuksessa vastaajien mukaan liian vähän. Yksi vastaajista koki myös, että opettajankoulutuslaitoksen kursseilla ei vaadita opiskelijalta tarpeeksi.

Ammatilliseen kehittymiseen ja osaamisen päivittämiseen suhtauduttiin jokaisessa vastauksessa myönteisesti, eikä sen uskottu aiheuttavan ongelmia tulevaisuudessa, koska se on väistämätön osa opettajana työskentelyä.

#### 7.5.6 Opettajankoulutuksen tärkeys inklusion kannalta

Koska inklusion vaatimukset kohtaa ensisijaisesti opettaja, opettajankoulutuksen tärkeys inklusion kannalta nousi esiin vastauksistakin. Opettajankoulutuksen tärkeys nähtiin jo siinä, että opettaja pystyy kehittymään ja päivittämään omaa osaamistaan ja opettelemaan oppilaiden erilaisuuteen vastaamista. Koulutuksessa saadut valmiudet kohdata erilaisuutta helpottaisivat inklusion toteutumista inklusiomyönteisyyden kautta. Yleisesti viimeistä teemaa, opettajan peruskoulutus ammatillisen oppimisen ja kehittymisen perustana, pidettiin kaikista teemoista tärkeimpänä. Opettajankoulutus on Suomessa institutionaa-

lisessa asemassa, jonka jokainen opettajaksi haluava käy. Tämän takia opettajankoulutuksella olisi valtavat mahdollisuudet vaikuttaa opiskelijoiden ajatuksiin, asenteisiin ja arvoihin. Opettajankoulutus nähtiin myös keinona, jonka avulla kaikki edelliset osa-alueet voitaisiin saada toimimaan.

Tärkeä osa-alue kokonaisuudessaan, valtavan tärkeä. Koulutus voisi olla lähtölaukaisin missä voitaisiin saada aikaisemmat osa-alueet toimimaan paremmin. Tärkein, koska kaikki opettajat käyvät Suomessa opettajankoulutuksen instituutiossa, joten siinä olisi mahdollisuus vaan joutaa ne asenteet ja itsereflektio jokaiseen opettajaan, vaikka hän ei muuten siihen kykenisikään. Mutta jos itsereflektio ei toimi ja ei opi sitä arvoa, joka on siellä erilaisuuden kohtaamisen taustalla niin se on yksi hailee silloin se koulutus, mutta koulutuksessa sen oppimiseen olisi mahdollisuus jokaisella opettajalla, jonka takia se on se tärkein osa-alue. (H5)

On se tärkeä, juuri sen takia, että jaksaa pitää itsensä tietoisena kaikista oppilaista ja opettajankoulutus antaa tällaiset valmiudet kehittää itseään opettajana. (H3)

Hyvin tärkeä osa-alue. (H6)

Koulutuksen kehittäminen ja ammatillinen oppiminen nähtiin yleisesti hyvin tärkeänä osa-alueena.

Vastaajien mielestä elinikäinen oppiminen ei kuitenkaan saa tarkoittaa sitä, että on olemassa vaatimus olla parempi opettaja tai ihminen joka päivä. Elinikäinen oppiminen ja työssä kehittyminen voi tarkoittaa myös yleistä kiinnostusta omaa professiota kohtaan, mikä ilmenee haluna saada lisää tietoa opetuksesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä. Tämän jälkeen kehittymistä tapahtuu jos tapahtuu, mutta mielenkiintoa ja uteliaisuutta omaa työtään kohtaan ei saisi menettää, eikä kehittyminen saisi muuttua pakolliseksi, henkiseksi taakaksi.

## 7.6 Profiilin vahvuudet ja heikkoudet

Lopuksi opiskelijoilta kysyttiin, mitä he ajattelevat inklusiivisen opettajan profiilista sekä arvioitiin profiilin osa-alueiden kattavuutta kysymyksillä: Puuttuiko profiilista jotakin? tai Mitä lisäisit profiiliin? Kysymysten tarkoituksena oli saada näkemys siitä, ottaako profiili kattavasti huomioon opettajuuden ulottuvuudet vai olisiko olemassa vielä jokin tärkeä asia, jota profiilissa ei huomioitu. Ongelmaksi kysymykseen vastaamisessa osoittautui se, että haastatteluun osallistujat eivät olleet tutustuneet profiiliin tarkasti. Kysymykset kartoittivat myös

sitä, pitäisikö profiilista poistaa jotakin? Onko jokin profiilin kohdista itsestäänselvyys tai onko jollakin profiilin kohdista mahdollisia haittavaikutuksia, koska se on kirjattu profiiliin normatiivisesti. Tämän teeman alla kysyttiin myös mielipidettä profiilista, sen mahdollisista heikkouksista ja vahvuuksista. Kannattaako tällaisia profiileita tehdä vai pärjäisikö opettajakunta sitä ilman. Vastaukset lähestyivät enemmän mielipidettä ja niiden välillä oli hankala löytää yhtäläisyyksiä muutamia poikkeavia teemoja lukuun ottamatta. Jokaisella haastatelluun osallistujalla oli oma subjektiivinen mielipiteensä siitä, mitä profiili ei ota huomioon ja mitä sinne kannattaisi lisätä.

Profiilin vahvuudeksi nähtiin se, että inklusiiviseen opettajuuteen liittyy vielä paljon myyttejä, joiden purkamiseen profiili on hyvä työkalu, vaikka se ei pysty ottamaan kaikkea huomioon.

Puuttuiko profiilista jotakin ja mitä lisäisit profiiliin? Kysymystä lähestyttiin opiskelijoiden vastauksissa hyvin kriittisesti tai sitten hyvin säilyttävästi. Kriittisesti suhtautuvien mielestä profiilin puute on, että se ei ota huomioon, ettei inklusiivinen opettaja voi olla normatiivinen tila tai ihanne. Inklusiivinen opettaja on opettaja, joka tajuaa jokaisen ihmisen ihmisarvon ilman profiilia. Kriiikkittömästi paperia lukeva opettaja ymmärtää inklusion väärin, jos on vain ylhäältä päin säädetty, mitä inklusio on. Kriiikkittömästi profiiliin suhtautuminen tarkoittaa myös, että profiili ei ota huomioon vaihtoehtoa, että profiili olisi jonkin asian suhteen väärässä. Opettajat koulun arjessa saattavat tietää joidakin asioita paremmin kuin toimielin, joka profiiliin on säätänyt. Siitä syystä profiilista pitäisi löytyä kohta, joka ottaa sen huomioon, että paikallisesti asioita saatetaan tietää paremmin. Kohdat, jotka haastavat myös opettajan ajattelemaan itse inklusiota, puuttuivat profiilista. Mahdollisesti profiilin pahin puute on, että se on ylhäältä päin säädetty ja se ei haasta toimijoita ajattelemaan.

Ehkä sen voisi pyyhkiä vaan ja sanoa, että miettikääpä itse. (H5)

Profiili ei myöskään opiskelijoiden mielestä ota huomioon, että inklusion toteutuminen vaatii koululta ja erityisesti opettajalta, joka on luomassa inklusiivista kulttuuria, tahtoa ja rohkeutta toteuttaa inklusiota. Tavoitteet jäävät to-



teutumatta, mikäli opettajalla ei ole halua tai rohkeutta yrittää kohdata muutosta.

En tiedä, onko se jossain täällä, mutta siis sellainen muutoksen haluisuus tavallaan. Mä en tiedä, koska mä kuitenkin näkisin, että nykyään tilanne on tällainen ja inklusio on asia, joka ei ole tällä hetkellä olemassa niin se vaatii muutosta, niin lähinnä sellainen muutoksenhaluisuus, koska yksittäisestä opettajasta se lähtee liikkeelle, ei kukaan noissa kabineteissa päätä, että millainen koulu on, vaan opettajat ja rehtorit päättävät siellä arjessa, millainen koulu on. (H1)

Profiilin kohta 'oppilaiden ja oppimisen arvostaminen' näyttäytyi myös vastajille ongelmallisena. Ongelmaa ei aiheuttanut yleisesti se, että jokaista tulee kunnioittaa, vaan se, että arvostamisellakin tulee olla rajat. Missä tällä hetkellä menee oppilaiden arvostus? Esimerkiksi opettajan harmittomalta kuulostava kommentti, että arvosanan kuutosensaavalla oppilaalla olisi potentiaalia paljon enempi kuin arvosanaan kuusi. Esimerkin kaltainen arvostus on opiskelijoiden mielestä kyseenalaista, koska se viestii, että arvosana kuusi ei riitä todistuksessa. Arvoihin liittyivät myös oppilaiden oikeudet rajatapauksissa. Meneekö esimerkiksi aggressiivisen oppilaan oikeus olla ryhmässä muiden turvallisuuden edelle?

Muutamassa vastauksessa profiilia tulkittiin myös, että kaikkien oppijoiden tukemisesta puuttui lahjakkaiden oppilaiden tukeminen. Lahjakkaiden oppilaiden nähtiin olevan ilman tukea, koska he pärjäävät koulussa. Ylipäänsä yksilöllistä kohtaamista painotettiin vastauksissa. Pelkästään oppilaiden arvostaminen ei kaikkien mielestä ottanut huomioon yksilön tarpeiden huomioimista sekä tukemista.

Se ehkä mikä tuntuu niinku, että jää paitsioon, on lahjakkaat oppijat, että heitä ja heidän oppimistaan riittävästi, ainakaan mitä on tässä koulutuksessa saanut, nii käsitellä, että luotetaan tavallaan, että pärjätään, koska he menestyvät koulussa kohtuullisen hyvin ilman sitä erillistä tukemistakin, mut siinä voi tulla se et motivaatio laskee ja tulee tylsistymistä kouluun. - - sitä ei nyt tuossa, sanotaan, että oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, se ei minun mielestä nyt kata sitä yksilöllistä tukemista. Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja tukeminen, niin sen ehkä lisäisin tuohon vielä, silleen konkreettisemmin. (H4)

Inklusiivisen opettajan tulee ottaa huomioon myös oma jaksaminen ja tiedostaa omat rajansa. Inklusiivisen opettajan profiiliin tulisi lisätä jaksamisen sekä omien rajojen pohdintaa. Inklusiivisen opettajan tulee tietää omat rajansa, tai siitä olisi ainakin etua myös oppilaiden näkökulmasta. Samalla omien rajojen tiedos-

taminen, mitä pystyy tekemään ja mitä ei pysy sekä mitä jaksaa tehdä ja mitä ei jaksaa tehdä ennen loppuun palamista, mahdollistavat yhteistyön muiden opettajien sekä tahojen kanssa. Näiden asioiden lisääminen profiiliin nähtiin tärkeäksi.

Sellasta jaksamisen pohdintaa voisi lisätä siihen inklusiivisen opettajan profiiliin, että just että opettajan ei tarvitse olla täydellinen ja eikä se ole mitenkään mahdollista olla täydellinen niin että voisi olla joku ideaali, mutta sitten opettajan on just mietittävä, että mitä hän pystyy tekemään ja mitä hän ei pysty ja miten hän jaksaa tietyt asiat ja mitä hän ei vaan jaksaa tehdä, joidenkin asioiden pitää vaan antaa olla. Ja siinä on just paikka tuolle yhteistyölle muiden opettajien ja sit muiden tahojen kanssa. (H3)

Oman jaksamisen pohdinta liittyy myös useamassa haastattelussa puhuttuun burn outin pelkoon. Yleisesti inklusio pystyttiin näkemään opettajaa kuormittavana asiana, jossa unohtuu eettinen ajattelu siitä, onko oikein eristää tietyt oppilaat ulos järjestelmästä. Burn outin pelko nousi esiin monessa haastattelussa sekä useammassa kohdassa, muun muassa yksilöllisestä kohtaamisesta puhuttaessa sekä heterogeenisen ryhmän opetuksen teemoissa. Oppilaiden erilaisuus nähtiin kuormittavana tekijänä, vaikka siitä puhuttiin myös itsestään selvytenä.

Profiili nähtiin hyvin kattavana, se ottaa yleisesti opettajuuden erilaiset ulottuvuudet huomioon. Vastaukset olisivat varmasti tarkentuneet, mikäli haastatteluun osallistujat olisivat voineet perehtyä profiiliin kattavammin. Profiilin kohtia ei nähty pelkästään inklusiiviseen opettajuuteen kuuluvina, vaan yleisesti opettajuuden erilaisina osa-alueina. Osa-alueet kuitenkin nähtiin niin kattavasti, että ainoastaan yksi vastaajista uskaltautuisi poistamaan profiilista jotakin. Muuten profiiliin osa-alueet nähtiin tarpeeksi kattavina. Ainoa vastaus, joka pyyhkisi jotakin pois profiilista, edusti kriittistä näkemystä koko profiilia kohtaan. Vastaus esitettiin puoliksi huumorilla. Vastaaja olisi pyyhkinnyt koko profiilin ja laittanut jokaisen opettajan miettimään profiilin itse uudelleen.

Profiilissa oli kuitenkin osa-alueita ja teemoja, joita vastaajat pohtivat, sekä osa-alueita, joita he pitivät itsestään selvytenä. Teemat, jotka nousivat useimmiten esiin, olivat vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sekä oppilaiden moninaisuuden kunnioittaminen. Ne nähtiin itsestään selvytenä muun muassa sen takia, että vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on vain yksi pakollinen osa

opettajantyötä ja oppilaiden moninaisuuden kunnioittaminen arkipäivää koulussa. Jokaiselle opettajalle kuuluu tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa.

Just nimenomaan tämä yhteistyö vanhempien ja perheiden kanssa, tää kuuluu mun mielestä kaikenlaiseen opetukseen, ei ole nimenomaan inklusiivisen opettajan juttu, mutta ehkä joku viisas teoreetikko on sen perustella, kuka tätä profiilia on tullut ajatelleeksi. (H1)

Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen nähtiin itsestään selvyytenä ilman profiiliakin. Lähtökohtaisesti oppilaiden arvostaminen on osa opettajan työtä, jonka jokaisen opettajan pitäisi tiedostaa.

Lähinnä toi oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, että kuuluuko se niinku jo lähtökohtaisesti, että uskoisin, tai ainakin kaikkien opettajien pitäisi se tiedostaa sen olemassa olo, että tarvitaanko sitä profiiliin? (H4)

Kuitenkaan kumpaakaan teemaa ei haluttu kokonaisuudesta poistaa koska ne kuuluvat osaksi opettajuutta, vaikka itsestään selvyyksiltä tuntuivat. Yksi vastaajista nosti esiin kuitenkin mielenkiintoisen seikan, vaikka monet kohdista tuntuvat itsestään selvyydeltä ja yleisesti uskotaan, että opettajien asenne sekä arvomaailma inklusiota kohtaan ovat kunnossa. Näin ei kuitenkaan todellisuudessa välttämättä ole, koska inklusio-ajattelu ei ole vielä yleistynyt suomalaisen koulutusjärjestelmään.

Vaikka siis voi ajatella, että joo, jotkut asennejutut totta kai opettaja on avoin ja semmoinen niin kuin halukas kehittymään ja lähtemään kaikkeen mukaan ja niin edelleen, mutta olen huomannut, että tällä tavalla ei todellakaan ole, että ei ole itsestään selvää. (H2)

Profiilin luomisen vahvuudeksi nähtiin muun muassa se, että perustutkimus edistää aina opettajuuden kehittymistä sekä avaa keskustelua opettajuuden eri teemoista. Inklusiivisen opettajan profiili voi avata kouluissa keskustelua, kuinka opetusta tulisi järjestää ja mikä on oikein kasvatuksessa. Profiilin kohdat laittavat opettajat myös miettimään henkilökohtaisesti omaa opettajuuttaan sekä opetuksensa arvomaailmaa tiettyjen teemojen osalta. Profiili tarjoaa yksittäiselle opettajalle reflektointipintaa ja voi toimia avaimena itsetutkiskeluun. Yhdessä vastauksessa profiilien tekeminen nähdään kuitenkin myös ongelmana, juuri sen normatiivisen sävyn vuoksi, mutta lopulta profiilia pidetään välttämättömänä, koska osa opettajista ei välttämättä vapaaehtoisesti inklusion

teemoja pohtisi. Esimerkiksi yhteiskunnassa on oltava laki, joka kieltää murhaamisen. Se ei ole kaikille itsestään selvää ilman lakia. Sama asia on inklusion kanssa, osa opettajista ilman tällaista virallista paperia saattaa olla täysin arvo maailmaltaan ja pyrkimyksiltään inklusiivisia, mutta osa opettajista taas tarvitsee osallistavan opettajan profiilia, jotta pystyy toimimaan sen mukaisesti. Tästä lähtökohdasta on lopulta aina parempi, jos tämän tyyppistä tutkimusta tehdään.

Heikkoutena nähtiin profiilin normatiivinen luonne. Keskusteluissa tämä normatiivisuus nähtiin painetta luovana, sekä opettajia samansuuntaisiksi muokkaavina. Profiilin normatiivisen luonteen uskottiin vähentävän myös opettajien omaa ajattelua samasta teemasta. Profiilin normatiivinen luonne nähtiin ongelmana etenkin arvoissa. Mitä ihmisarvo on joillekin, ei kukaan voi sanoa ylhäältä päin, tai se nimenomaan nähtiin ongelmallisena. Tasa-arvon ja tasavertaisuuden teemat nähtiin kompleksisina ja normatisoinnin ulkopuolelle kuuluvina. Kukaan ei voi sanoa, mitä ihmisarvo on tietyissä tilanteissa, koska normit jaottelevat aina. Sen jälkeen kun tullaan poikkeustilanteeseen, jossa normatisoidut arvot eivät päde, ollaan ongelman edessä, mikäli arvoja ei osata soveltaa.

Kyllä minä kuitenkin näen, että on se varmaan tärkeätä, että tuollaiset painetaan, koska ihmiset ovat niin tyhmiä, että ne ei oikeasti saa mitään aikaseiksi ennekuin joku sanoo sen niille. Vähän niin kuin lait, me tarvitaan oikeasti laki kieltämään murha, että se ei oo itsestään selvää kaikille, että ei kannata murhata, että ei pidä murhata. Et ehkä tietyllä tavalla se, mutta totta kai se olisi unelmatilanne, että se lähtisi ilman tuollaista. (H5).

Miksi ei, että varmaan jos jokainen miettisi näiden kysymysten kautta omaa opettajuuttaan ja näin, niin varmaan niin kuin se avaisi keskustelua ja sitä semmoista ja auttaisi itsensä tutkimisessa. (H1)

Noo, kyllä minä siitä, että tehdään yleensäkin tällaista tutkimusta, tai profiilia yritetään hahmottaa asioita, niin siitä on aina hyötyä oppimisen kannalta ja niinkään mihinkään ei voi kuitenkaan juuttua, pitää olla myöskin vaihtoehtoja ja niitä voi tehdä ja pitää hyväksyä se. Sen takia olen lähtökohtaisesti aina tällaisen tutkimuksen, niin kuin puolestapuhuja siinä mielessä. En minä näe siinä mitään haittaa. Vastaavasti pitää olla kriittistä näkökulmaa tarvittaessa, jos joku homma niin kuin profiili on tehty, niin ei se ole mitään jumalan sanaa. Sitten se vain on yksi profiili. (H6)

Yliopistojen tarkoitus on tehdä tutkimusta, joten profiilin luomista ei kuitenkaan haluttu perua. Profiileja luodessa tulee olla tarkkana, ettei sitä ymmärretä normatiivisena asiana. Normatiivisuuden pelko saattaa myös uhata opettajien

autonomisuutta, jos opettajuus säädetään liikaa ylhäältä päin estää se autonomisen pedagogian toteutumista.

## 7.7 Opiskelijoiden pätevyyden kokemus toteuttaa inklusiota

Monet profiilin kohdista nähtiin haastavina, mutta mitään kohdista ei nähty kuitenkaan sellaisena, joka olisi mahdotonta tulevaisuudessa toteuttaa. Muutamissa vastauksissa profiilin kaikkien kohtien toteuttaminen nähtiin haasteena, koska opettajuudessa on niin paljon osa-alueita, joita aloitteleva opettaja joutuu ottamaan haltuunsa.

Kaikki nämä on haastavia siinä mielessä jos sä vaan menet kouluun ja jämähdät paikoillesi ajatuksen muodossa siinä, että nyt mä olen opettaja ja nyt olen valmis opettaja seuraavat 40 vuotta niin, siinä vaiheessa monet asiat menevät metsään. Haastavinta on juuri jaksaa ottaa kaikki noi huomioon, tavallaan pyrkii ottamaan kaikki teemat hyvin huomioon. (H3)

Yleisesti opiskelijoiden omat arviot omasta pätevyydestään toteuttaa inklusiofilosofian mukaista opetusta ovat hyvät. Muutamia kriittisiä näkemyksiä inklusion toimivuudesta kuitenkin tulevaisuutta pohdittaessa nousi esiin, mutta kriittisestä äänestä huolimatta valmiudet toteuttaa inklusiota koettiin hyviksi. Realistisesti vastaajat kuitenkin arvioivat, että kukaan ei vielä kokenut haastatteluhetkellä olevansa täysin valmis, mutta lähtökohdat lähteä toteuttamaan ja oppimaan opettajuutta ovat hyvät koulutuksen päätteeksi.

En pidä itseäni valmiina, mutta jatkuvasti itseäni kehittävänä. On hyvät valmiudet sen kehittämiseen, mutta en pidä itseä missään nimessä valmiina, ken en kaikkea siitä aiheesta tiedä. (H3)

En minä nyt mitenkään hirveän valmis ole, tai oon valmis aloittamaan sen inklusiivisena opettaja olemisen, mutta valmiimmaksikin voi tulla ja tulenkin sitten töissä ollessani, kun on ollut töissä jonkun aikaa. (H6)

Kyllä koen ihan päteväni ja tiedostan sen, että on kehittymistä, mutta olen valmis ja halukas kehittymään ja pyytämään apua tällä tavalla, että pidän itseäni kehityskelpoisena. (H2)

Erittäin valmiina. (H5)

Jyväskylän yliopistosta valmistuvat kuusi luokanopettajaa kokevat saavansa hyvät valmiudet koulutuksestaan toteuttaa opetusta inklusiomyönteisesti.

sesti. Harjoitusta ja lisätietoja kaivattiin ainoastaan kaikkien oppijoiden tukemiseen sekä oppimisen esteiden tunnistamiseen. Inklusioon kuuluvista tukitoimista olisi myös hyvä puhua opintojen aikana enemmän, jotta epäilyt työn kuormittavuudesta haihtuisivat ja asenteet muuttuisivat inklusiomyönteisemmiksi. Inklusio on vielä verrattain uusi asia ja sen toteuttaminen on alkuvaiheessa Suomessa, joten paljon perehdyttävää riittää tutkijoillakin. Koulutuksen tulisi kuitenkin tarjota opiskelijoille realistinen kuva inklusion toteuttamisesta. Arvopohja ja asenne on saatu luotua, mutta toiminnan, arvojen sekä oppimiskäsityksen välillä ilmenee vielä ristiriitoja.

Kuten pätevyyden kokemuksista voidaan lukea, nähdään opettajuus nykyään prosessina, jonka lopputuloksesta ei ole tietoa. Samoin inklusio pitäisi ymmärtää prosessina, jonka asteita voidaan arjen ympäristöissä lisätä. Inklusio on kuitenkin lopulta pieniä tekoja, mutta se vaatii taustalle suurehkon ajatuksellisen ja kulttuurillisen muutoksen kouluun.

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimukseni lähti liikkeelle ajatuksesta kartoittaa hyvään opettajuuteen kuuluvia teemoja, josta tutkimus myöhemmin tarkentui tutkimukseksi inklusiivisen opettajan profiilista. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus julkaisi vuonna 2012 osallistavan opettajan profiilin, joka oli päätösraportti kolmivuotiselle TE41 -projektille. Osallistavan opettajan profiili tarjoaa kaikki ne taidot, tiedot, käsitykset, asenteet ja arvot, joita osallistava opettaja tarvitsee. Profiili tehtiin tarkoituksella niin väljäksi, että sitä pystyy soveltamaan oppiaineesta tai koulutusasteesta riippumatta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, 5).

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli luoda Jyväskylän yliopistolta valmistuvien luokanopettajien versio osallistavan opettajan profiilista. Minkälaisia käsityksiä, asenteita, tietoja sekä arvoja osallistava opettaja tarvitsee. Tämän lisäksi tutkimuksessa pohdittiin opettajuuteen liittyviä pätevyyden kokemuksia suhteessa profiiliin. Oliko profiilissa esimerkiksi teemoja, jotka ovat itsestään selvyyksiä, tai vastaavasti hankala toteuttaa tulevaisuudessa. Tutkimus antoi myös vastauksia siihen, kuinka tärkeänä Jyväskylän yliopistosta kohta valmistuvat opiskelijat pitivät eri teemoja inklusion kannalta.

Profiili antoi myös vastauksia opiskelijoiden asenteista inklusiota kohtaan, mitä Suomessa on aiemmin tutkinut muun muassa Moberg (ks. Moberg 2001), Pinola (2008). Myös Ladonlahti & Naukkarinen (2006) sivuavat aihetta omissa tutkimuksissaan. Asenteiden valossa osallistujat myös pohtivat osallistavan opettajan profiilin tarpeellisuutta, heikkouksia ja vahvuuksia. Tutkimus myös kartoitti yleistä mielipideilmastoa profiilia kohtaan.

### 8.1 Osallistavan opettajan profiilista

Jyväskylän yliopiston osallistavan opettajan profiili luonnollisesti poikkesi Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen luomasta profiilista, mutta yhtäläisyyksiäkin oli paljon. Opiskelijat menivät joissakin kohdin pidemmälle ja

kriittisemmin opettajuutta katsoviksi kuin Euroopan profiili ja vastaavasti joissain teemoissa opiskelijat eivät katsoneet asiaa niin laajasti kuin Euroopan profiili. Näiden kahden profiilin vertailuun en aio tässä pohdinnassa mennä pidemmälle, koska profiilit poikkeavat toisistaan lopulta niin paljon, että keskityn nostamaan tässä pohdinnassa tutkijana mielenkiintoisimmat kohdat tuloksista sekä välillä profiilien eroavaisuudet esille ja pyrin esittämään, miksi juuri nämä kohdat nostin esille.

Kuten opiskelijat sanoivatkin, Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa inklusiosta puhutaan paljon virallisesti kursseilla (ks. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman perusteet 2010-2014; 2014-2017), sekä kahvipöytäkeskusteluissa kurssien tauoilla. Siksi tulokset eivät tulleet yllätyksenä. Jokaiselle oli muodostunut vahva ja persoonallinen kuva inklusiosta, vaikka teemaan ei vastaajien mukaan kaikki olleet perehtyneet muuten kuin Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen tarjoamien kurssien puitteissa.

Profiilin ensimmäinen teema: oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, noudatti yleistä käsitystä inklusiosta. Inklusion nähtiin perustuvan eettisille ja ihmisarvoa painottaville lähtökohdille, kuten aikaisemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa (ks. Salamanca 1994; Biklen 2001; Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012) on todettu. Ainoa poikkeama oli toteamukset siitä, että koulu ei ole tasa-arvoinen ja inklusion arvot edellyttävät tämän arvotietoisuuden. Koulussa kaikki eivät ole tasa-arvoisia ja tasavertaisia. Inklusioon kätkeytyy arvo-oletus epätasa-arvosta. Inklusiotietoisuuden keksiminen romuttaa myös koulussa harmonisen elämän lähtökohdan: kouluun eivät tällä hetkellä kuulu kaikki, tai koulu ei ole kaikkia varten, koska tarvitsemme inklusiivista ajattelua, että kaikenlaiset oppijat sinne kuuluisivat. Inklusion tarkoituksena on luoda kouluun tasa-arvoista kulttuuria.

Opettajankoulutuksessa tulisi keskittyä enemmän luomaan kouluun harmoninen toimintakulttuuri ja kohtelemaan oppilaita tasa-arvoisesti. Inklusion myötä molemmat tavoitteet toteutuvat.



Ristiriitaista kyllä, inklusiivisen ajattelun lisääminen koulutuksessa istuttaa myös opiskelijoiden mieliin koulun, jonne kaikki eivät kuulu ja se voi olla vaarallinen ajatus. Koulutuksessa inklusio esiintyy vaihtoehtoisena vaihtoehtona koulutuksen järjestämiselle.

Inklusiota ja koulutuksen laatua ei opiskelijoiden vastauksissa nostettu esille, mutta ne nousevat Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2012) julkaisemassa profiilissa. Kuva, joka on inklusiosta muodostunut opiskelijalle, on mahdollisesti vielä jäsentymätön, koska inklusion käytännön toteuttamisesta ei ole mallia. Inklusiosta ei vastauksissa puhuttu prosessina, jonka tarkoitus on parantaa jokaisen oppijan oppimisen mahdollisuuksia ja purkaa esteitä. Tästä syystä inklusio ja koulutuksen laatu kuuluisivat erottamattomasti yhteen.

## 8.2 Käsitykset oppimisesta, opettamisesta ja tasa-arvosta inklusion esteenä?

Puheet inklusiosta painottivat vastauksissa usein sitä, että inklusiolla pyritään parantamaan oppimishäiriöisten osallisuutta. Puheet sivuuttavat sen, että inklusioprosessissa pyritään antamaan jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti tukea ilman, että tuen laatuun vaikuttavat annetut diagnoosit. Oppimisen esteitä voi ilmetä monipuolisesti ilman diagnooseja ja niin sanotuilla ”hyvillä” oppilaille voi ilmentyä oppimisen esteitä myös ja tätä tulee jo koulutuksessa painottaa (ks. Booth ym. 2000).

Tuloksissa puhuttiin paljon oppimisen esteistä, vaikka täsmällisemmin puheet kuvastivat opettamisen esteitä. Tämä heijastaa oppimiskäsityksen ja inklusion tavoitteiden ristiriitaa. Oppimiskäsitys heijastuu niin, että oppilas, jolla on oppimisen esteitä, esiintyi puheessa usein opettajan taakkana. Liian heterogeenisen ryhmän opettaminen koettiin tuloksissa yleensä vaativana opettajalle. Yksilöllinen tukeminen vaatii ääretöntä tietämystä ja tiedon päivittämistä. Liian heterogeeninen ryhmä, jossa on paljon oppilaita, joilla on oppimisen esteitä, nähtiin burn outia lisäävänä asiana.

Näissä puheissa kiinnitin huomiota siihen, että oppimiskäsitystä pitäisi inklusiotutkimuksessa arvioida kriittisesti uudelleen. Myös tasa-arvon ymmärtäminen vastauksissa oli hieman ristiriitaista inklusion kannalta. Koska oppilas, jolla on oppimisen esteitä, esiintyy puheessa opettajan taakkana, ilmentää se nykyistä oppimiskäsitystä niin, että se on edelleen opettajakeskeinen. Jos, oppimiskäsitys olisi oppilaskeskeinen, puheet oppimishäiriöistä muuttuisivat korostamaan sitä, että oppilaan on itse vaikeampi oppia asioita, eikä niin, että opettajalle on työläämpi opettaa asioita oppilaalle. Oppimisprosesseissa tulisi jatkossa jo koulutuksen aikana siirtää painopistettä siihen, että oppilas on aktiivinen toimija prosessissa, eikä opettaja. Yksi vastaajista mainitsi, tosin eri asiayhteydessä, että inklusiivisen opettajan tärkein arvo on uskaltaa astua itse sivuun ja antaa oppilaiden rakentaa toimijuutta ja tasa-arvoa kouluun. Tämän suuntaisia ajatuksia kaivattaisiin enemmän Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksella. Vaikka opetussuunnitelman perusteet (sekä Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2014–2017 että myös valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) painottavat oppilaan aktiivista toimijuutta oppimisensa suhteen, on kuva opettamisesta vielä epärealistinen tämän tavoitteen suhteen.

Heterogeenisen ryhmän opetuksessa keskiöön nousi myös huoli oppilaiden tasa-arvoisesta kohtelusta. Tästä syystä näen, että koulutuksessa tulisi tutkia enemmän, miten opiskelijat ymmärtävät tasa-arvon. Syytä olisi selventää, mitä tasa-arvo inklusiokontekstissa tarkoittaa. Nyt tasa-arvo näyttäytyi joidenkin oppilaiden oppimisen esteenä. Tämä liittyy edelliseen oppimiskäsityksen pohdintaan. Osassa vastauksissa, eikä näin pienen aineiston perusteella voida yleistää, heterogeenisen ryhmän opetuksessa inklusion myötä oli huoli siitä, miten tasa-arvo toteutuu luokassa. Koettiin, että sellaisen oppilaan etu, jolla on oppimisen esteitä, menee muiden oppilaiden edun edelle, koska hänen opetuksensa vaatii enemmän huomiota opettajalta. Tämä oppilaiden eriarvoinen kohtelu näyttääntyä inklusion valossa perusteettomalta, koska tasa-arvo oppilaan tuen kannalta tarkoittaa sitä, että oppilaan tulee saada tukea ja opettajan huomiota silloin kuin hän sitä tarvitsee. Silloin kun oppilas ei opettajan an-

tamaa tukea tai huomiota tarvitse, ei sitä tule hänelle antaa inklusion mukaisesti. Tämän perusteella ei voida sanoa, että oppilaan etu, jolla on oppimisen esteistä, menisi muiden oppilaiden edun edelle. Jos oppimistulokset ovat opettajan antamasta huomiosta riippuvaisia, tarvitaan koulutuksessa syvempiä rakenteellisia tietoja inklusion prosesseista ja koulun kulttuurista inklusiivisessa koulussa. Tällä hetkellä opiskelijoiden mielikuvat inklusiosta vastasivat Ihat-sun (1995) mainitsemaa säästöintegraatiota, vaikka jotkut opiskelijat mainitsivatkin, että tukitoimet kuuluvat inklusiiossa luokkaan.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on päädytty samaan tulokseen (Booth ym. 2000), että inklusion esteenä nähdään koulun rakenteelliset syrjinnän muodot. Vastausten perusteella voidaan sanoa, että myös oppimiskäsitys ja opetusmenetelmät on luettavissa oppimisen esteeksi, mikäli kaikki oppijat eivät niistä hyödy tai pahimmillaan ne estävät heterogeenisen ryhmän opetuksen. Koulun muutoksen lähtökohdissa tulee tulevaisuudessa siis painottaa vielä oppimiskäsitystä ja pedagogisia menetelmiä. Jos jokin opetusmenetelmä, oppimiskäsitksessä tai tasa-arvon ymmärtämisessä koulukontekstissa estää jokaisen oppilaan osallisuuden, on menetelmiä ja käsitteitä arvioitava kriittisesti uudelleen.

Tasa-arvoisen opetuksen ja oppimisen esteeksi näyttäytyy Värin (2002, 97) mukaan uusiliberalistinen kilpailuyhteiskunta tehokkuusajattelullaan. Nykyinen yhteiskunnan ajan kuva edellyttää tehokkaita keinoja, mikä tarkoittaa pysähtymätöntä kehittymistä. Tämä ajattelu ei Värin mukaan tue tasa-arvoista kasvatusta. Inklusiotutkimuksen näkökulmasta olisi mielenkiintoista pohtia tarkemmin, kuinka konkreettisesti nykyinen yhteiskunnallinen suuntaus muodostuu esteeksi inklusion kehittymiselle.

### 8.3 Kohti toimivaa opetusta

Toimiva opetus heterogeenisissä ryhmissä perustuu opettajan tasa-arvotietoisuuteen. Opettajan arvot ovat opetuksen lähtökohta. Vastaajat analysoivat hyvin heterogeenisen ryhmän opetuksen taustalla olevia arvoja sekä asenteita, mutta kuitenkin puheen tasolla esteeksi nousivat nykyinen arviointi

ja arvostelukasvatus sekä tiedot oppilaiden eroista. Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen joissakin vastauksissa vaati ääretöntä tietämystä oppilaiden eroista. Jos tällaisen tietomäärän omaksuminen on edellytys inklusion toteutumiselle, tulee opettajankoulutusta laajentaa nykyisestä 5 vuodesta elinikäiseksi oppimiseksi, jota kohti se on menossa. Takuita ei ole siitäkään, toimiiko inklusio sen jälkeen ja onko vastaavan tietomäärän omaksuminen edes mahdollista. Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 351) huomauttavat, että opettajankoulutuksen erityispedagogiikan opintojen ongelma on se, että opettajat saavat juuri sen verran tietoja oppilaan kohtaamisesta, että he pystyvät vetoamaan omaan osaamattomuuteensa. Puheet äärettömästä tietomäärästä kuvaa juuri tätä puhetta, vaikka sillä on myös tulevaisuuteen tähtäävä ulottuvuus – opettaja ei ole koskaan valmis.

Äärettömän tietomäärän vastapainoksi opiskelijat puhuivat normien purkamisesta. ”Hyvän” oppilaan normitus on liian tiukkaa, sen perusteella jokainen oppilas tarvitsee inklusiota. Barton (1997) puhuikin normien - ja diagnoosien purkamisesta inklusion tärkeimpänä tehtävänä. Vastauksissa puhuttiin molemmista sekä normien ja diagnoosien hyödyistä tukea oppilaan oppimista, mutta myös normien purkamisesta, jotta opettajat voivat opettaa oppilaita ilman ennakkokäsityksiä. Yksi inklusion esteistä on, että opettajilla on liian vähäiset tiedot, taidot ja vääränlaiset asenteet inklusiosta sekä liian vähän tietämystä oppilaiden eroista. Tämä vaikeuttaa oppilaiden moninaisuuden kohtaamista, mikä on edellytys inklusiolle (Forlin 2001).

Inklusion eteenpäin viemisessä tulisi enemmän panostaa juuri normien purkamiseen. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen osallistavan opettajan profiilissa (2012) sanotaan: ”Oppijoiden luokittelu ja leimaaminen voi vaikuttaa haitallisesti oppimismahdollisuuksiin ja kaikkien oppijoiden oppimisprosessi on pohjimmiltaan samanlainen – erityistekniikoita on hyvin vähän”. Opettaja vaikuttaa olennaisesti oppijoiden itsetuntoon ja siten myös heidän oppimisedellytyksiin. Jos opettajaopiskelijat saisivat tiedon, että oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen ei edellytä ääretöntä tietopohjaa, saattaisi inklusiomyönteisyys kasvaa entisestään. Inklusioon liittyy opiskelijalla paljon epä-

varmuutta ja omien rajojen tiedostamista. Jos oppilaiden kohtaaminen ja erilais-  
ten oppilaiden opettaminen demystifioitaisiin, voisi se olla avain onnistuneeseen  
inkluisioon. Inkluisioon lähtökohta kuitenkin on harmoninen elämä ja se  
ei vaadi minkäänlaisia erityistekniikoita – ainoastaan läsnäolemistä ja jokaisen  
tukemista sen omista lähtökohdista. Oppilaat kuitenkin oppivat lähtökohtaisesti  
hyvin samalla tavalla (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012).

Tulevaisuudessa tärkeämpi kysymys jokaisten oppilaiden tukemisessa on  
se, kuinka varustaa tulevaisuuden luokanopettajat tunnistamaan oppimisen  
esteitä, jotka voivat olla jo rakenteellisia, pragmaattisia, filosofisia ja edetä aina  
yleiseltä tasolta luokkahuoneen käytäntöihin. Tässä kohtaa opettajankoulutuk-  
sen tulisi muuttaa erityispedagogiikan osuudet painottamaan enemmän oppi-  
misen esteiden tunnistamista kuin oman osaamattomuuden tunnistamista (ks.  
Ladonlahti & Naukkarinen 2006).

Oppijoiden pitäisi päästä myös käsiksi oman oppimisen suunnitteluun.  
Opiskelijat olivat vastauksissaan tässä suhteessa hyvin perillä siitä, mihin op-  
piminen on menossa. Opiskelijoiden vastuuttaminen omasta oppimisesta ku-  
vastaa hyvin yksilöllisen oppimisen periaatteita.

#### 8.4 Yhteistyön merkitys

Yhteistyön merkitys tulee tulevaisuudessa inklusioliikkeen myötä kasvamaan  
entisestään. Inkluisioon edellytyksenä useissa tutkimuksissa on koulun raken-  
teiden muutos. Muutoksessa on ensisijaista, että opettaja ei ole yksin. Inkluu-  
siossa painotetaan, että tukitoimet ja tukimuodot tulevat sinne, missä on opetta-  
ja. On vanhanaikaista ajatella, että opettajan olisi pärjättävä yksin. Opettajuus  
tulee painottamaan tiimityöskentelyä enenevässä määrin. Segregatiivista syrji-  
vää koulua kuvasi oppilaiden valikointi heidän ominaisuuksien mukaan, opet-  
tajien yksin tekeminen sekä akateemisten taitojen korostaminen. Inklusiivista  
eli osallistavaa koulua kuvastaa opiskelijoiden vastauksien mukainen kaikkien  
oppilaiden osallisuuden ja oppimisen korostaminen. Opetuskulttuuriltaan kou-

lu ei ole opettajakeskeinen vaan osallistavaa koulua kuvaa parhaiten yhteistoinnallisuus (Naukkarinen 1999; 2005, Booth & Ainscow 2002).

Mikolan 2011 mukaan osallistavan koulun pedagogiikka edellyttää opettajilta muutosta, koska opettajat kohtaavat oppijoiden kirjon. Tämä edellyttää oppimisen ja opettamisen lähtökohtien pohdintaa uudelleen niin, että koulun pedagogiikka vastaisi paremmin oppilaiden yksilöllisiin ja yhteisöllisiin tarpeisiin (Mikola 2011, 19). Jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen edellyttää opettajilta yhteistyötä sekä toistensa että vanhempien kanssa, jotta yksilöllinen tukeminen onnistuu ja inklusioajattelu siirtyy myös koulun ulkopuolelle.

Opiskelijoiden valmiudet tehdä yhteistyötä sekä vanhempien ja perheiden että myös moniammatillisesti koulun muiden ammattilaisten kanssa näytti tulosten mukaan hyvältä. Opiskelijakulttuuri ja opetusharjoittelut kannustavat tekemään yhteistyötä vertaistensa kanssa jo opettajankoulutuslaitoksen ensimmäisistä kursseista lähtien. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys inklusion kannalta ymmärrettiin hyvin. Vaikka opiskelijat sanoivat, että koulutuksesta ei saa mitään työkaluja, teoriaa tai kokemusta vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, he ymmärsivät toimivan yhteistyön merkityksen.

Inklusion kannalta tärkeää olisi myös yhdenmukaistaa opiskelijoiden käsitykset inklusiosta ja sen edellytyksistä sekä arvoista. Inklusiossa korostuu moniammatillinen yhteistyö. Jyväskylän vasta valmistuneet tai valmistumassa olevat opiskelijat olivat myönteisiä tekemään yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa. Opiskelu yliopiston luokanopettajakoulutuksessa sisältää paljon yhteistoimintaa. Harjoitteluluokissa opiskelijat tekevät luontevasti yhteistyötä, koska opiskelijoita on usein harjoitteluissa vähintään kaksi samassa luokassa. Rinnakkaisluokkien kanssa yhteissuunnittelu on arkipäivää, johon kannustetaan harjoitteluissa. Harjoitteluissa harvoin luokanopettajaopiskelijat saavat kokemusta yhteistyöstä erityisopettajan kanssa, mutta yhteistyön muodot eivät poikkea kuitenkaan yhteisestä suunnittelusta luokanopettajakollegan kanssa.

Opiskelijoiden arvopohja yhteistyöhön oli myönteinen. Yhteistyöllä nähtiin olevan eettinen ulottuvuus niin, että oppilailla on oikeus saada parasta

mahdollista opetusta ja se edellyttää usein moniammatillista yhteistyötä koulun sisällä.

Opiskelijoilla yhteistyön tekemisessä näkyi myös oppimiskäsityksen muuttuminen samanaikaisopetuksen ja tiimityöskentelyn suuntaan. Nykyään ei ajatella, että yksin opetetaan omaa luokkaa. Moniammatillisen yhteistyön merkitys näkyi myös elinikäisen oppimisen osa-alueena. Kokeneemmilta kollegoilta ja esimerkiksi erityisopettajalta nähtiin saatavan paljon oppia opettajuuden varhaisina vuosina.

Moniammatillisessa yhteistyössä puhuttiin myös opettajien ja inklusion yhteiskunnallisesta puolesta. Moni pohti vastauksessa sitä, että koulun henkilökunta luo inklusiivisen kulttuurin kouluun. Jos jokainen ei ole tukemassa yhteistä päämäärää, jäävät inklusion tavoitteet harvojen huviksi. Inklusion vastaisen toiminnan haastaminen ei välttämättä yksittäiseltä opettajalta onnistu. Opiskelijoilla on hyvät valmiudet toteuttaa ja mukautua inklusiiviseen kulttuuriin, mutta valmiuksia haastaa ja muuttaa segregoivia käytänteitä yksittäisen opettajan näkökulmasta tulisi tutkia lisää.

## 8.5 Opettaja muutosagenttina

Koulun muutos vieritetään liian usein opettajan vastuulle sillä perustelulla, että opettaja voi toimia muutosagenttina. Mitä muutosagenttina oleminen tarkoittaa opettajan näkökulmasta? Simola (2012) on kirjoittanut muutosagenttina toimimisesta ja siitä, mitä koulun muutos vaatii yksittäiseltä opettajalta.

Simolan vastaus on, että opettajan tulisi olla moraalinen muutosagentti ja epävarmuuden rakastamisen tulee olla opettajalle arkipäivää: "Kiteyttäen hie-man julmasti voisi ehkä sanoa, että postmoderni vastaus opettajalle, joka kamppailee toiveiden ja arjen kaksoissidoksessa, on joukko vaatimuksia: rakasta muutosta, kestä kaaosta, kehitä itseäsi ja kokeile rajojasi - ja tee kaikki tämä yhteistoiminnallisesti" (Simola 2012, 443).

Yksittäistä opettajaa voidaan lohduttaa, ettei koulun muutos kuitenkaan ole pelkästään yksittäisestä opettajasta kiinni, vaan se vaatii muutoksia koko

kouluyhteisössä. Jos yhteisöllä on yhteinen visio, toiminta-ajatus ja normit, voi muutos tulla mahdolliseksi. Koulun muutos nähdään kuitenkin Simolan mukaan enemmän koulun kulttuurillisena muutoksena, mutta siinä on oleellista yksilöiden kyky oppia ja olla osana kollektiivisesti oppivaa yhteisöä (Simola 2012).

Muutosagenttina toimiminen vaatii yksittäiseltä opettajalta seuraavia asioita, joita voidaan pitää myös ohjeena opettajankoulutuksen järjestäjille, millaisilla taidoilla saadaan luotua kouluun pystyviä muutosagentteja. Simolan mukaan yksilötasolla muutosagenttina toimiminen vaatii: moraalista sitoutumista oppilaskohtaisiin tavoitteisiin sekä laajoja kasvatustieteellisiä tietoja. Toimintaan muutosagenttina vaaditaan myös moraalista tietoisuutta ja sitoutumista koulun yhteiskunnallisiin tavoitteisiin. Yhtenä tärkeänä tekijänä nähdään kyky interaktiiviseen yhteistyöhön sekä valmius työskennellä uusien rakenteiden (yhteistoiminnalliset ryhmät, tiimit, yhteistyöverkostot jne.) pohjalta.

Muutosagenttina opettaja itse ei saa kuitenkaan jäädä kehityksestä pois vaan opettajalla tulee olla jatkuvaa tutkimisen ja oppimisen taitojen kehittämistä. Vielä viimeisenä, mutta ei vähäisimpänä asiana opettajan toiminta muutosagenttina vaatii Simolan (2012; ks. myös Fullan 1994, 119- 122) mukaan, että:

”opettajan on syvennyttävä dynaamisen kompleksisuuden mystereihin sekä muutosprosessin myötä- ja vastamäkiin: miksi konflikti on välttämätön, miksi visioitten aika tulee vasta myöhemmin, miksi individualismi ja kollektivismi elävät rinnakkain dynaamisessa jännityksessä, miksi ongelmatekijätkin kuuluvat asiaan, miksi tavoitteita ei voi koskaan täysin saavuttaa ja miksi asiat eivät toisinaan onnistu, vaikka miten yrittäisi?” (Simola 2012, 443- 444).

## 8.6 Pysähtymätön kehitys

Tutkimuksessa tutkittiin myös inklusion kannalta tärkeintä osa-aluetta osallistavan opettajan profiilista. Profiilin tärkeimmäksi kohdaksi nähtiin pysähtymätön kehitys eli opettajan peruskoulutus ja reflektointi.

Mielenkiintoinen nosto tuloksista on se, että reflektointi ja ammatillinen kehittyminen nähtiin sekä burn out -ilmiötä lisäävänä mutta myös ehkäisevänä



tekijänä. Jos ammatillinen kehittyminen nähdään Värriin (2002) mukaisena aineisen tehokkuuden lisäämisen mittarina – psykokapitalismina, näyttäytyy se burn outia lisäävänä ilmiönä niiden parissa, joilla ei riitä henkisiä voimavaroja aineiseen kehittymiseen. Psykokapitalismia tarjotaan pedagogiikan pelastukseksi, koska olemme luonnostamme elinikäisiä oppijoita rajoittuneine tietomäärinemme. Jo koulutusvaiheessa opiskelijoille iskostetaan mieliin, että ikinä ei saa olla valmis ja aina pitää kehittyä. Tällainen ajattelu näyttäytyy vaarallisena ja elinikäisen oppimisen tavoite vääristyy uusliberalistiseksi tehokkuusajatteluksi.

Opiskelijoiden mielestä elinikäisen oppimisen tulisi tarkoittaa enemmän yleistä mielenkiintoa omaa profiisiota kohtaan. Se ei saa muodostua vaatimukseksi kehittyä paremmaksi, mutta myöskään mielenkiintoa omaa työtä kohtaan ei saisi menettää. Uudella opettajalla opettajuus on vasta alkamassa, joten vastauksissa reflektointi nähtiin opiskelijaa hyödyttävänä, eikä niinkään pakollisena tehokkuusajatteluna.

Inklusiivinen toiminta edellyttää yhteisöllistä reflektointia Launosen (2007) mukaan, koska opettaja ei voi siirtää oppilaille arvoja, vaan ne välittyvät ympäristöstä ja ympäröivästä kulttuurista. Opiskelijoiden vastauksissa tämä oli hyvin huomioituna. Opiskelijat tiedostivat, että inklusion toteutuminen vaatii yhteisöllistä reflektointia, mutta myös yksilöllistä reflektointia. Barton (1999) korostaa, että tasa-arvopolitiikka edellyttää koko kouluyhteisön sitoutumisen, jotta Launosen mukaisesti arvot välittyvät ympäristöstä oppilaille.

Reflektointia koskevissa tuloksissa vilautti myös ongelma: opettajat koulutetaan heterogeenisen yhteiskunnan kasvattajiksi liian homogeenisessä ympäristössä. Osittain samanlaista ongelmaa on pohtinut Fornaciari (2015) pro gradu -tutkielmassaan. Reflektointi jää usein puutteelliseksi, koska monet opiskelijat tulevat liian samanlaisesta taustasta, jolloin ajatuksia on vaikea kriisiyttää ja opettajuutta kehittää eteenpäin.

Reflektointiin kuitenkin tulee jatkossa panostaa entistä enemmän, jotta opettajaopiskelijat ymmärtävät oman tulevaisuuden paikkansa yhteiskunnan ja lasten välissä paremmin. Opettaja on kuitenkin tekijä, joka jakaa oppilaiden

tulevaisuuksia omalla toiminnallaan. Siksi on tulevaisuudessa entistä tärkeämpää tiedostaa, mitä turhat diagnoosit ja leimaamiset saattavat aiheuttaa jatkokoulutuksen ja myöhemmin yhteiskuntaan integroitumisen kannalta. Kuten tuloksissa jo todettiin, että opettajan toiminnalla on aina muu lopputulos kuin pelkästään numero todistuksessa. Tämänkaltainen reflektointi tarvitsee paljon reflektointipintaa, jota parhaiten kehittää kasvatustutkimuksen ja kasvatustieteiden osuudet opintoissa. Opiskelijoiden käytänteitä ja kouluopetusta tulisi enemmän kriisiyttää ja esittää kompleksisena, moniulotteisena ilmiönä. Pelkästään se, että opettaja tekee parhaansa, ei valitettavasti nykyään riitä.

## 8.7 Opiskelijoiden kokema pätevyys ja asenneilmasto inklusiota kohtaan Jyväskylän yliopistossa

Inklusion toteutumisen kannalta tärkeimmäksi on aikaisemmissa tutkimuksissa huomattu opettajien asenne inklusiota kohtaan (esim. Winter 2006; Ainscow 2007; Meyer 2011). Tässä tutkimuksessa hahmottunut asenneilmasto poikkesi aikaisempien tutkimusten tuloksissa, joita on löydetty niin muualla maailmalla kuin meillä Suomessa.

Aikaisemmin inklusion asenteisiin on nähty vaikuttavan koulutuksen (Forlin 2001). Forlinin (2001) mukaan liian vähäiset tiedot ja taidot ja asenteet viedä inklusion mukaista ideologiaa eteenpäin ovat yksi syy inklusion kehittymättömyydelle. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden taidot ja tiedot olivat ilmeisesti riittävän hyvät, koska yleinen asenne inklusiota kohtaan oli toiveikas ja myönteinen. Inklusio nähtiin aidosti hyväksi asiaksi, muutamia kriittisiä pohdintoja lukuunottamatta. Muutamissa vastauksissa painottui se, että inklusiomyönteisyys oli kiinni hyvin pitkälti apuopettajien käytöstä. Forlinin (2001) mukaan inklusiomyönteisyyden vaikuttaa edellä mainittu koulutus ja opettajan pätevyys sekä mahdollisuudet apuopettajien käyttöön (ks. Forlin 2001).

Mobergin (2001) mukaan koulutuksella ja asenteella inklusiota kohtaan oli myös yhteys. Asenne inklusiota kohtaan on sitä myönteisempi, mitä enemmän opettajalla on erityispedagogian opintoja. Tässä tutkimuksessa yhte-

yttöä ei löytynyt. Myönteiseen ilmapiiriin riitti tiedot ja käsitykset inklusiosta, jotka opiskelijoiden mukaan tuntuivat heillä olevan riittävän hyvät lähteä kehittämään omaa opetusta inklusion mukaisesti. Erityispedagogian opintojen sijaan merkittävänä myönteisyyden lisääjänä näkyi filosofinen ja sosiologinen näkökulma inklusion puolesta. Tulkiten tämän niin, että opiskelijat näkevät inklusion oikeudenmukaiseksi laajemmin kuin pelkästään pedagogisesta näkökulmasta. Tulevaisuudessa opettajankoulutuslaitoksella tulee entistä enemmän kriisiyttää opiskelijoiden kasvatustilafilosofisia sekä sosiologisia ajatuksia. Oikeudenmukaisuudella perustelemisella ja rakennesosiologisilla tulkinnoilla inklusion vastaisen pedagogian haastaminen näyttäisi helpommalta.

Kahdessa tutkimuksessa (Avramidis 2002 sekä Avramidis & Kalyva 2007) inklusioasenteeseen nähtiin vaikuttavan kokemukset inklusiosta. Jos kokemuksen ovat myönteisiä inklusion toimivuudesta, näyttäytyy asenne inklusiomyönteisemmältä. Tässä tutkimuksessa yhdelläkään opiskelijalla ei ollut kokemusta inklusiosta, mutta asenteet olivat hyvin inklusiomyönteisiä. Tämä ei vahvista Avramidoksen ja Kalyvan tutkimustuloksia, mutta Naukkarisen ja Ladonlahden (2001) mukaisia tuloksia vahvistaa. Jos opettajat saavat tietoja ja kokemuksia, että inklusiota toteutetaan onnistuneesti jossakin koulussa, vahvistaa se opettajan inklusiomyönteisyyttä. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ei suoranaisesti kerrota kouluista, joissa inklusio on onnistunut, mutta opintojen aikana pohditaan paljon inklusion piirteitä ja mahdollisuuksia toteuttaa sitä käytännössä (Opetussuunnitelma 2014-2017). Rouse (2008) listaa asioita, joita opettajien tulee tietää, jotta he ovat valmiita kohtaamaan inklusion. Näitä asioita olivat tiedot opetusstrategioista, vammoista, vaikeuksista ja tuen tarpeista. Siitä miten lapset oppivat ja mitä lapset tarvitsevat oppiakseen. Luokkahuoneen organisoinnista ja hallinnasta. Sen mistä saada apua, kun sitä tarvitsee. miten tunnistaa ja arvioida vaikeuksia sekä miten arvioida ja valvoa oppilaiden oppimista. Rousen listan useat kohdat toteutuivat opiskelijoiden vastauksissa.

Pinola (2008, 47) jakoi inklusioon suhtautumisen omassa tutkimuksessa kolmeen kategoriaan: myönteisesti asennoituneet, kielteisesti asennoituneet ja

neutraalisti asennoituneet. Tässä tutkimuksessa Pinolan luokittelun mukaisesti inklusioon suhtauduttiin joko myönteisesti tai neutraalisti tai näiden kahden väliltä. Tosin kategorian perustelut poikkeavat hieman Pinolan tutkimuksesta. Enemmistö vastaajista koki inklusion myönteisenä asiana, ja jokainen oli inklusion yleisen periaatteen puolella. Myönteisesti asennoituneet Pinolan mukaan eivät kuvittele pärjäävänsä yksin ja suhtautuvat myönteisesti yhteistyöhön ja heillä on realistiset odotukset inklusiosta. Neutraalisti suhtautuvia Pinolan (2008,47) artikkelin perusteella kuvaa parhaiten se, että puheet inklusiosta vaikuttavat muualta opituilta ja niihin sisältyy vähän henkilökohtaista ajattelua tai mielipidettä.

Kielteisesti inklusioon asennoituvia ei tässä tutkimuksessa löytynyt: realistisesti ajattelevia ja epäileviä kyllä, mutta puhtaasti inklusiovastaista ajattelua ei ilmentynyt. Opiskelijoilla oli tietämystä aiheesta riittävästi, jotta oma mielipide voisi muodostua. Silti ajatukset inklusiosta noudattelivat hyvin yleisiä linjoja. Opetuskokemuksen puute saattaa selittää tulosta. Monella vastaajalla opetuskokemus oli vielä vähäistä eikä kokonaisen lukuvuoden opetuksesta löytynyt kokemusta.

Uskon, että opetuskokemuksen myötä inklusioon löytyy henkilökohtaisempi kanta. Asenteen taustalla on varmasti koulutuksessa saatu inklusion mukainen ajattelutapa, joka läpäisee kaiken opetuksen. Asenteet voivat tarttua tiedostamatta, mistä oli puhetta yhden haastateltavan kanssa. Koulutuksella olisi rajattomat mahdollisuudet vielä enemmän luoda opiskelijoihin inklusiomyönteisyyttä, koska kaikki luokanopettajat käyvät Suomessa yliopistotasoisena koulutuksen.

Koulutuksen aikana opiskelijoita tulisi enemmän haastaa pohtimaan inklusion myötä tasa-arvoa, demokratiaa, koulutuksellista oikeudenmukaisuutta, omia rajoja sekä reflektoidaan omien rajojen tiedostamisesta johtuvia mahdollisia huonommuuden tunteita. Inklusion myötä opettajan on tärkeää kohdata oma rajoittuneisuutensa opettajana, ja sen kohtaamiseen ilman itsetunnon menetystä opettajat tarvitsevat jo opiskeluvaiheessa paljon reflektointityökaluja

sekä asennekasvatusta. Tulevaisuudessa emme ole kaikkietäviä opettajia, mutta toivottavasti olemme monen asian suhteen tiedostavampia opettajia.

## 8.8 Tutkimuksen rajoitukset

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus luvussa puhuin, kuin tärkeää on pohtia tutkimuksen luotettavuutta ja rajoituksia. Luotettavuuden pohdinta sisältyi lukuun 'tutkimuksen toteutus', joten tässä on syytä pohtia tutkimuksen rajoituksia näin lopuksi.

Suurimpana rajoitteena näen tässä laadullisessa tutkimuksessa osallistujien määrän, sekä aineiston syvyyden. Tässä tutkimuksessa aineisto ja informaatio, eli osallistuneiden vastaukset alkoivat muistuttaa nopeasti toisiaan. Tutkimus olisi kuitenkin ollut luotettavampi, jos aineistoa olisi ehtinyt kerätä laajemmin. Aineiston syvyys ja opiskelijoiden kuvailema osallistava opettaja muodostui hienosti, mutta pohdinnat profiilin rajoituksista ja ongelmista olisivat saattaneet muodostua syvemmäksi, mikäli jokainen osallistuja olisi tutustunut teemoihin paremmin ennen haastattelua.

Jos haastatteluun osallistujat olisivat tutustuneet ja miettineet enemmän osallistavan opettajan profiilin kohtia, olisivat vastaukset olleet mahdollisesti erilaisia. Esimerkiksi lopusta löytyneiden kysymyksiin 'puuttuiko profiilista jotakin?' tai 'mitä lisäisit profiiliin?' vastaamisen ongelmaksi nousi se, että haastatteluun osallistujat eivät olleet tutustuneet profiiliin tarkasti. Tämä asettaa rajoituksia tutkimustulosten yleistämiselle näissä kohdissa.

Toisaalta taas, jos haastatteluun osallistujat olisivat lukeneet tarkasti Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2012) osallistavan opettajan profiilin olisi tutkimuksen tarkoituksena ollut osallistavan opettajan profiilin kuvailu jäänyt jo valmistuneet profiilin kaltaiseksi. Tällä tavalla opiskelijoiden oma ääni ja mielipiteet pääsivät aidosti kuuluiksi.

Haastattelututkimuksessa rajoituksena pitäisin myös haastattelurunkoa. Strukturoitu haastattelurunko esti keskustelun menemisen syvemmälle tiettyihin teemoihin, vaikka joiden haastateltavien kohdalla arvokasta dataa eri tee-

moista olisi noussut varmasti osallistuneen omien mielenkiintojen mukaan. Tämä olisi kuitenkin häirinyt valittua tutkimustehtävää. Opiskelijoilla on erilaisia mielipiteitä ja kiinnostuksen kohteita, joten näiden kuuleminen olisi ollut myös varmasti mielenkiintoista. Strukturoituhaastattelurunko ja tutkimustehtävä estivät tiettyjen teemojen kohdalla mielenkiintoista keskustelua.

## 8.9 Jatkotutkimusaiheita

Tämä tutkimus koski osallistavan opettajan profiilia. Tulosten perusteella ei voida sanoa mitään niistä keinoista, joilla opettajat voisivat tulevaisuudessa haastaa segregoivia käytänteitä omassa koulussaan. Miten opettajat voivat vaikuttaa koulussa jo vallitsevaan kulttuuriin? Tuleeko valmistuvien opettajien äänestää hiljaa jaloillaan ja olla tekemättä sopimuksia kouluihin, joissa segregoivat käytänteet edelleen ovat nykypäivää? Mielestäni olisi tärkeää tutkia, nimenomaan opiskelijoiden valmiuksia haastaa ei-inklusiivista kulttuuria ja muuttaa sitä kohti inklusion mukaista yhdenvertaista koulua. Minkälaisia tietoja, taitoja, asenteita uusilla opettajilla pitäisi olla ja mitä he voivat tehdä menessään työelämään ja koulukulttuuriin, joka on heitä aikaisemmin suunniteltu?

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen osallistavan opettajan profiilista (2012, 11) löytyy kohtia, joiden mukaan inklusion toteutuminen edellyttää yksittäiseltä opettajalta kykyä tunnistaa ja ymmärtää oman toimintaympäristönsä heikkoudet ja vahvuudet sekä haastaa inklusion vastaiset asenteet ja segregoidun opetuksen. Tämän asian tutkiminen voisi rikastuttaa inklusion kehitystä.

Opettajalla on ristipaineita kasvattaa lapsia tasa-arvoisesti. Koulua häiritsee kouluun levinnyt uusiliberalistinen kilpailutalouden ja tehokkuusnormien eetos (Värri 2002, 97). Tällä hetkellä yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja kehityssuunnat poikkeavat inklusion mukaan ottamisen kulttuurista. Tämän eetoksen syvemmät analyysit ja vaikutukset inklusioon muodostaisivat mielenkiintoisen jatkotutkimusaiheen. Minkälainen suhde yhteiskunnallisella kehityksellä

ja inklusiolla on? Miten ja millä keinoilla inklusio pystyisi haastamaan laajemmin yhteiskunnallista kehitystä? Tuleeko koulun arvojen ja yhteiskunnan arvojen olla aina samat, jos jälkimmäisen arvot arvioidaan kouluun kelpaamattomaksi?

## 8.10 Lopuksi

Koulutuspolitiikassa tapahtui 1990-luvulla vakava käänne, joka koski sitä, että enää ei entiseen tapaan korostettu tasa-arvoa ja demokratiaa koulussa. Tämän seurauksena erityisopetussiirrot lisääntyivät tasaisesti yli kymmenen vuoden ajan (Teittinen 2006, 359). Inklusio on pyrkinyt olemaan vastaus ja vastavoima tälle kehityssuunnalle, mutta kukaan ei tällä hetkellä tiedetä, riittääkö se muuttamaan ensin koulujen käytänteitä ja myöhemmin yhteiskunnan toimintaa. Saloviidan (2006) mukaan inklusion ylle on ilmestynyt joissakin tutkimuksissa jo tummia pilviä (ks. esim. Saloviita 2006).

Tulevaisuudessa inklusiotutkimuksen rinnalla ja opettajienkoulutuksessa voisi painottaa empowerment-liikettä. Teittisen (2000) mukaan empowerment eli valtaistuminen on lähellä inklusiota, mutta inklusiota enemmän sen kohteena on yhteiskunnallisten kokonaisvaltaisten toimintamekanismien muutos. Samalla valtaistuminen painottaa yhteiskunnan jäsenten kykyä omaksua uutta ja toimia saavutettavamman yhteiskunnan puolesta (Teittinen 2000). Kykyä omaksua uutta ja toimia saavutettavamman yhteiskunnan puolesta on tulevaisuudessa tärkeää myös inklusiiviselle opettajalle, jotta hän pystyy haastamaan koulun ja yhteiskunnan syrjivät rakenteet ja rakentaa kaikille saavutettavampaa yhteiskuntaa. Valtaistumisen myötä myös inklusiossa tulisi koulun muutoksen pohdinnassa painottaa enemmän sosiologista tutkimusta psykologisen ja psykopedagogisen tutkimuksen sijaan.

Osallistavan opettajan profiilia ei kuitenkaan saa ymmärtää normatiiviseksi, enkä ole siihen pyrkinyt. Yleensä asioita, joita säädetään ylhäältäpäin ja normatisoidaan, noudatetaan juuri niin pitkään, kuin niitä toteuttava lukee niitä. Ei kukaan voi säätää lapsiakaan ylhäältä päin tasa-arvoiseksi: heidän tulisi

saada itse rakentaa tasa-arvoinen toimijuus esimerkiksi kouluun. Olen onnistunut tutkimuksessa, jos jokainen joka tämän lukee, pohtii omaa opettajaprofiiliaan edes hetken. Millaisia arvoja opetuksen suhteen minulla on? Onko minulla ennakkokäsityksiä, jotka haittaavat opetustyötäni ja estävät näkemästä oppilaan pystyvänä ohitse rajoitteiden? Mikä on harmonisen elämän lähtökohta? Kun profiili ja tutkimus alkoi valmistua, aloin ajattelemaan, kannattaako sitä edes loppuun asti saattaa juuri sen takia, että sitä ei ymmärretä liian normatisoivana tai valmiiksi annettuna. Profiili kannattaa ymmärtää filosofiseksi ihanteeksi opettajasta tai reflektointipinnaksi, jonka avulla oman toiminnan reflektointi saattaa olla helpompaa. Samanlaisiksi opettajaksi kuin profiili edellyttää ei tarvitse tulla, ainakaan kerralla, eikä se ole ainoa oikea vastaus opettajuuteen, mutta sen on yleisesti todennettu kuvaavan opettajuuden hyviä piirteitä. Jokaisen opettajan ja kouluyhteisön tulee kuitenkin miettiä tässä tutkimuksessa kuvatut asiat itse. Ainoastaan niin voidaan pyrkiä kohti harmonista elämää.

Opiskelijoiden äänet, jotka tässä ovat päässeet kuuluviin, edustivat lopulta tavallista opettajaa, vaikka jokainen oli yksilöllinen omine ajatuksineen, pelkoi-neen, toiveineen ja kykyineen. Heidän ajatuksiaan voi pitää lähtökohtana pohdittaessa omia arvoja. Vaikka pro gradu-tutkielmassa aineistot ovat vielä verrattain pieniä, jokainen tutkimus, joka tähtää koulun muutokseen, tasa-arvoon, demokratian toteutumiseen ja pyrkii selvittämään hyvän ja harmonisen elämän perustaa, on mielestäni tervetullut. Lopuksi en voi sanoa vastauksena opettajille ja kouluyhteisöille, jotka painivat arjen kaksoissidoksissa ja muutospaineen alla miettien ja tutkien, kuinka inklusiota voitaisiin toteuttaa kuin yhden tutkimukseen osallistuneen sanoin: " Miettikääpä itse."



## LÄHTEET

- Aaltola, J. 2010. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa: Aalto, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylän: PS-kustannus, 13- 28.
- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems; what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109- 124.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. 2006. *Improving schools: Developing inclusion*. Lontoo: Routledge.
- Ainscow, M. 2007. From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa: Florian, L. (toim.) *Sage handbook of special education*. London: Sage, 146- 157.
- Avramidis, E. Bayliss, P. & Burden, R. 2000. A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. Teoksessa: *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(2), 191- 211.
- Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 17(2), 129- 147.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. 2007. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22 (4), 367- 389.
- Barton, L. 1997. Inclusive education: romantic, subversive or realistic?. *International Journal of inclusive education*, 1-3, 231- 242. Internet aineisto: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1360311970010301> Luettu: 9.4.2014.
- Barton, L. 2003. Inclusive education and teacher education. A basis of hope or a discourse of delusion. Professional lecture. Institute of Education. University of London. Stevenage, Hertfordshire: Pear Tree. Internet aineisto: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barton-inclusive-education.pdf>. Luettu 19.4.2015.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55- 61.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. *index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol: Centre for studies on inclusive Education (CSIE).

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. 2000. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. 2003. Changing student teachers attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379. Internetaineisto: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13668250310001616407>.
- The Charter of Luxembourg. 1996. Internetaineisto: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf>, Luettu 6.3.2015.
- Cook, B. G., Landrum T. J., & Tankersley, M. 2014. Special education past, present, and future: foundational concepts and introduction to the volume. Teoksessa Cook, B. G., (Toim.) Special education past, present, and future: perspectives from the field. *Advances in Learning and Behavioral disabilities*. Volume 27. Bingley: Emerald Group publishing limited.
- Deno, E. 1970. Special education as developmental capital. Teoksessa McLeskey, J. (Toim.) Reflections of Inclusion. Classic Articles that shaped our thinking. Arlington: Council for exceptional children, 23- 33.
- Dunn, L. 1968. Special education for the middle retarded -Is much of it justifiable? Teoksessa McLeskey, J. (Toim.) Reflections of Inclusion. Classic Articles that shaped our thinking. Arlington: Council for exceptional children, 5- 23.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24- 43.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2011a. Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa - Haasteita ja mahdollisuuksia. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2011b. Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet - Käytännön suositukset. Odense, Tanska: European agency for development in Special Needs Education (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus).
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2012. Osallistavan opettajan profiili. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2014. Viisi keskeistä viestiä inklusiiviseen opetukseen. Teoriasta käytäntöön. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus.

- Forlin, C. 2001. Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational research*, 43(3), 235- 245.
- Fornaciari, A. 2015. Keskustelemattoman universumi. Pro-gradututkielma. Opettajan koulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat: koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki Painatuskeskus.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1991 (6.korjattu painos). Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisu No 3, 1986.
- Haug, P. 2003. Qualifying teachers for the school for all. Teoksessa Booth, T., Nes, K. ja Stromstad, M. (Toim.). *Developing inclusive teacher education*. London: RoutledgeFalmer. Internetaineisto:  
[https://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=TeqBAGAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA99&dq=Haug,+P.+2003.+Qualifying+teachers+for+the+school+for+all&ots=XBWG\\_Sj\\_H&sig=BPon1R0en8xCdIvLdA4BBOsLU0o&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=TeqBAGAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA99&dq=Haug,+P.+2003.+Qualifying+teachers+for+the+school+for+all&ots=XBWG_Sj_H&sig=BPon1R0en8xCdIvLdA4BBOsLU0o&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false), Luettu: 10.4.2015.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki university press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoffman, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa Pitkänen, P (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita, 7- 13.
- Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. Teoksessa Murto, P. (toim.). *Yhteinen koulu kaikille- onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 63-90.
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: normalisaation kehityslinjat. Joensuu: Joensuun yliopiston erityispedagogiikan tiedekunnan monistuskasutuskeskus.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun-utopiaa vai todellisuutta? Teoksessa Murto, P. (toim.). *Yhteinen koulu kaikille- onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 12- 30.
- Kavale, K.,A. 2002. Mainstreaming to full inclusion: from orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International journal of disability, development and education*, 49(2), 201- 214. Internetaineisto, Luettu 6.3.2015.  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/103491220141776>.
- Kyriazopoulou, M., ja Weber, H. (Toim.). 2009. Indikaattorien kehittäminen - eurooppalaista inklusiivista opetusta varten. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Ladonlahti, T., & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37(4), 343- 358.

- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtaan ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä PS-kustannus, 28- 46.
- Launonen, L. 2007. Koulun arvotietoisuus. Teoksessa Ikonen, O. ja Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 133- 141.
- Lipsky, D. & Gartner, A. 1999. Inclusive education: a requirement of a democratic society. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) Inclusive education. World year-book of education. London: Kogan Page, 12- 23.
- Matthies, J. 2012. Theodor W. Adorno. Kriittinen teoria ja kasvatustäysi-ikäisyyteen. Teoksessa Aittola, T (toim.). Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen suunnannäyttäjät. Helsinki: Gaudeamus, 185- 207.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusio reitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in education, psychology and social research.
- Moilanen, P. 2006. Opettaja kasvattajana- Johdatus opettajan ammatin eettisiin kysymyksiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos opetusmonisteita.
- Moilanen, P., & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46- 70.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa- Koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (Toim.) Poikkeava vai erityinen ? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 182- 200.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtaajana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 345- 355.
- Naukkarinen, A. 2004. Osallistava opettajankoulutus. Teoksessa Hämäläinen, S. (Toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos, 61- 87.
- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 5.

- Naukkarinen, A. 2010. From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of research in special education needs*. Volume 10, 185-196.
- Naukkarinen, A. 2012. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin merkityksestä inklusiivisessa kasvatuksessa. Teoksessa Silvennoinen, H., & Pihlaja, P. (toim.) *Rajankäyntejä: tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214, 427- 440.
- Naukkarinen, A., & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyövälineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96- 124.
- Opettajien ammattijärjestö. 2014. Työolobarometrin tuloksia.
- Opetusministeriö 2007b: Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmän muistioita ja selvityksiä 2007:17.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–2017. Jyväskylän yliopisto.  
[https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko\\_ops\\_2010\\_13](https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko_ops_2010_13) Luettu 22.6.2015.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–2017. Jyväskylän yliopisto.  
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutuksen-ops-2014-17>. Luettu 2.6.2015.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. (2. painos). London: Sage.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa - Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39(1), 39- 49.
- Raatikainen, P. 2013. *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rinne, R. 2012. Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa Silvennoinen, H., & Pihlaja, P. (toim.) *Rajankäyntejä: tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214, 27- 55.
- Rose, N. 1995. Eriarvoisuus ja valta hyvinvointivaltion jälkeen. Teoksessa Eräsaari, R. ja Rahkonen, K. *Hyvinvointivaltion tragedia - Keskustelua eurooppalaisesta hyvinvointivaltiosta*. Helsinki: Gaudeamus, 19-57.
- Rouse, M. 2008. Developing inclusive practise: A Role for teachers and teacher education. *Education in the north* 16 (1), 6-13.  
<http://www.abdn.ac.uk/eitn/documents/issue16/EITN-1-Rouse.pdf>.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: vastapaino.
- Ryndak, L., Jackson, L., & Billingsley, F. 2000. Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: what do experts say?. *Exceptionality: A Special education journal* 8(2), 101-116.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Kustannus osakeyhtiö Teos.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (Toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 162- 179.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A., ja Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle -oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139- 164.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37(4), 326- 342.
- Saloviita, T. 2009. Inclusive education in finland: A Thwarted development. *ZeitschriftsInclusion*. Luettu 10.4.2015. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/172/172>.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio, eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Internet-aineisto: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>. Luettu 13.3.2015.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. 1996. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59- 74.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki - opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa Luukkainen, O. (Toim.). Tulevaisuuden tekijät: uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 89- 104.
- Simola, H. 2012. Koulun kehittäminen ja koulutus sosiologia. Teoksessa: Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.) Rajankäyntejä: tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä: juhla kirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214, 441- 465.
- Stainback, W., & Stainback, S. 1984. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional children*, 51(2), 102- 111.
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto. 2015. SOOL vaatii lisää erityispedagogiikkaa opettajankoulutukseen. Ajankohtaista julkaisu: 6.3.2015. Internetaineisto: <http://www.sool.fi/ajankohtaista/?x22281=809184>.
- Suomen YK-liitto. 2012. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Internetaineisto: [http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn\\_vammaissopimus\\_uudistettu\\_painos\\_2012.pdf](http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn_vammaissopimus_uudistettu_painos_2012.pdf).

- Teittinen, A. 2000. Vammaiset ihmiset ja uudistuneet palvelurakenteet. Teoksessa Peltonen, M., & Puupponen, H. (toim.) Erilaisuus työelämän voimavarana. Vammaisuus ja työmarkkinat – Kokemuksia, näkemyksiä ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13, 57- 67.
- Teittinen, A. 2006. Osallistava kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37 (4), 359- 370.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Helsinki: WSOY.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja kasvatus* 22 (5-6), 387- 398.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO, Salamanca. Internetaineisto: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
- Vehkakoski, T., 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. 1998. Poikkeava vai erityinen ? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 88- 102.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus -Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehmas, S. 1998. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen -Yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (Toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen ? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 103- 120.
- Värri, Veli-Matti. 2002. Kasvatus ja 'ajan henki'-tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. *Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura* (2), 92- 104.
- Winter, E. C. 2006. Preparing new teachers for inclusive school and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85- 91.
- World Health Organisation. 2011. World report on disability. Geneva: Sveitsi, WHO. Internetaineisto: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf), Luettu 27.5.2015.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelurunko

Taustakysymykset

Opintojenaloitusvuosi:                      Opinnoista vielä jäljellä:

Sukupuoli:

Erityispedagogian opintojen määrä (op):

Haastattelussa käsitellään yleiseurooppalaista osallistavan opettajan profiilia, joka koostuu neljästä yläkohdasta

1. Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen - oppijoiden erilaisuus nähdään koulutuksen voimavarana

2. Kaikkien oppijoiden tukeminen - opettajilla on suuret odotukset kaikkien oppijoiden edistymisestä

3. Yhteistyö muiden kanssa - yhteistyö ja tiimityöskentely ovat kiakkien opettajien olennaisia työvälineitä

4. Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen - opettaminen on oppimista, ja opettaja ottaa vastuun omasta elinikäisestä oppimisestaan

Haastattelun rakenteesta: Kysymyksiä on kolme kategoriaa, josta ensimmäinen tarkastelee tärkeinä pidettyjä asenteita/arvoja ja käsityksiä, joita inklusiivisella opettajalla tulee olla suhteessa eri teemoihin.

Toinen kysymys tarkastelee pätevyyden kokemusta: kuinka päteväenä pidät itseäsi inklusiivisena opettajana, suhteessa eri teemoihin

Kolmas kysymys tarkastelee painotuksia, eli sitä, kuinka tärkeänä pidät näitä inklusiivisen opettajan asenteita ja uskomuksia

Teema 1. Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen



## Alateema: 1.1 Käsitukset inklusiivisesta koulutuksesta

1. Mitkä ovat ne tärkeät asenteet, arvot ja käsitykset, joita sinun mielestä on inklusiiviseen koulutuksen taustalla? Vastaa ensiksi mitä arvoja inklusiivisen koulutuksen taustalla on?

Mitä asenteellisia näkemyksiä inklusioon kuuluu?

Minkälaisia käsityksiä inklusioon kuuluu?

1.1 Minkälaisia arvoja, asenteita ja uskomuksia sinun mielestä inklusiivisella opettajalla tulisi olla?

1.2 Minkälaisia käsityksiä ja uskomuksia sinulla on inklusiivisesta kasvatuksesta?

2. Kuinka päteväenä pidät itseäsi näiden asenteiden ja uskomusten valossa? Oletko valmis kohtaamaan oppijoiden moninaisuuden?

2.1 Minkälaista tietoa ja ymmärrystä sinun mielestä inklusiivinen opettaja tarvitsee?

3. Kuinka tärkeänä pidät näitä inklusiivisen opettajan asenteita ja uskomuksia?

## Alateema:1.2 Opettajan näkemys oppijoiden moninaisuudesta

1. Mitkä ovat ne tärkeät asenteet ja käsitykset, joita sinun mielestä osallistavalla opettajalla tulisi olla oppijoiden moninaisuudesta?

2. Kuinka päteväenä pidät itseäsi näiden asenteiden ja uskomusten valossa?

3. Kuinka tärkeänä pidät näitä inklusiivisen opettajan asenteita ja uskomuksia?

3.1 Kuinka tärkeä sinusta on tämä opettajan näkemys oppijoiden moninaisuudesta?

3.2 Kuinka päteväenä pidät omaa tietoasi ja ymmärrystä esimerkiksi:

Oppijoiden eroista?

Oppilaiden tuen tarpeesta?

Oppilaitoksesta yhteisönä ja sen vaikutuksesta oppilaiden itsetuntoon ja oppimisen edellytyksiin?

Teema 2. Kaikkien oppijoiden tukeminen

Alateema:2.1 Kaikkien oppijoiden teoreettisen, käytännön, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen edistäminen

1. Mitkä ovat ne tärkeät asenteet ja näkemykset, joita sinun mielestä inklusiiviselta opettajalta vaaditaan, jotta kaikkien oppijoiden monipuolinen tukeminen onnistuu?

2. Kuinka päteväenä pidät itseäsi näiden asenteiden ja uskomusten pohjalta?

2.1 Millaista tietoa ja ymmärrystä kaikkien oppijoiden tukeminen mielestäsi vaatii?

3. Kuinka tärkeänä pidät näitä inklusiivisen opettajan asenteita ja uskomuksia suhteessa kaikkien oppijoiden tukemiseen? Onko tärkeä aihealue inklusion kannalta?

Alateema:2.2 Toimiva opetusheterogeenisissä ryhmissä

1. Mitkä ovat ne tärkeät asenteet ja näkemykset, jotka ovat sinun mielestä tämän teeman taustalla?

1.1 Kuvaile toimivaa opetusta?

1.2 Kuvaile oppimista? Mitä oppiminen mielestäsi on?

1.3 Mitä jos oppimisvaikeuksia ilmenee?

2. Kuinka päteväenä pidät itseäsi näiden asenteiden ja uskomusten pohjalta?

3. Kuinka tärkeänä pidät näitä inklusiivisen opettajan asenteita ja uskomuksia?

Teema 3. Yhteistyö muiden kanssa

Alateema 3.1 Yhteistyö vanhempien ja perheiden kanssa

1. Mitkä ovat ne tärkeät asenteet ja näkemykset, jotka ovat sinun mielestä tämän teeman taustalla?

2. Kuinka päteväenä pidät itseäsi tämän teeman suhteen?

3. Kuinka tärkeänä pidät näitä inklusiivisen opettajan asenteita ja näkemyksiä suhteessa yhteistyöhön vanhempien ja perheiden kanssa?

Alateema 3.2: Yhteistyö opetusalan eri asiantuntijoiden kanssa

1. Mitkä ovat ne tärkeät asenteet ja näkemykset, jotka ovat tämän teeman taustalla?

esimerkiksi yhteistyö, kumppanuus ja tiimityö ovat edistävät osa jokaisen opettajan työtä.

2. Kuinka päteväenä pidät itseäsi tekemään yhteistyötä muiden kanssa?

3. Kuinka tärkeänä pidät yhteistyötä muiden kanssa inkuusion kannalta?

### 3.1 Kuinka tärkeä teema kokonaisuudessaan on inklusion kannalta?

Teema 4. Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen - opettaminen on oppimista, ja opettaja ottaa vastuun omasta elinikäisestä oppimisestaan

Alateema: 4.1 Opettaja refleктоivana toimijana

1. Mitkä ovat ne tärkeät asenteet ja näkemykset, jotka ovat sinun mielestä tämän teeman taustalla?

2. Mitkä ovat ne asenteelliset asiat? Mitkä ovat ne näkemykset, joita tulisi olla osallistavalla opettajalla?

1.1 Millaisena näet opettamisen?

1.2 Miten reflektointi auttaa sinua työssäsi?

2. Miten päteväenä koet itsesi refleктоivana toimijana?

3. Kuinka tärkeänä pidät inklusiivisen opettajan kannalta kykyä refleктоida?

Alateema4.2 Opettajien peruskoulutus ammatillisen oppimisen ja kehityksen perustana

1. Mitkä ovat ne tärkeät asenteet ja näkemykset, jotka ovat sinun mielestä tämän teeman taustalla?

esimerkiksi: opettajien peruskoulutuksen pitäisi olla elinikäisen oppimisen perusta. Tuleeko mieleen muita näkemyksiä tai asenteita?

1.1 Tuleeko opettajan esimerkiksi hallita peruskoulutuksensa jälkeen kaikki asiat, vai näetkö enemmän niin, että työ on yksi suuri opettaja myös?

2. Kuinka pätevänä pidät itseäsi ammatillisen oppimisen ja kehityksen kannalta?

Oletko saanut opinnoista tarpeeksi työkaluja mielestäsi ammatilliseen kehitykseen ja osaamisen päivitykseen

3. Kuinka tärkeänä pidät tätä osa-aluetta inklusiivisen opettajan kannalta?

Loppukysymykset:

1. Kuinka valmiina pidät itseäsi olla inklusiivinen opettaja tulevaisuudessa?

Perustele vastauksesi

Voit esimerkiksi palata ja pohtia, inklusiivisen opettajan profiilin teemoja.

2. Mitä olet mieltä tällaisesta inklusiivisen opettajan profiilista?

Apukysymyksiä: Hyvät ja huonot puolet?

Puuttuuko jotakin profiilista, jotakin mitä se ei ota huomioon? Mitä lisäisit profiiliin?

Poistaisitko jotakin profiilista? Miksi?

3. Onko jokin profiilin kohdista erityisen "haastavan" tuntuinen tulevaisuudessa toteuttaa?

3.1 Tuntuiko joku profiilin kohdista itsestään selvyydeltä?