

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Naukkarinen, Aimo

Title: Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa

Year: 2018

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Suomen kasvatustieteellinen seura, 2018.

Rights: CC BY 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Please cite the original version:

Naukkarinen, A. (2018). Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. In S. Saukkonen, & P. Moilanen (Eds.), *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen* (pp. 117-134). Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia*, 76.

Aimo Naukkarinen

Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa

Aluksi

Inklusiivisessa koulussa on tavoitteena kouluyhteisöön kuuluvien tasa-arvoinen ja täysivaltainen osallisuus (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001). Inklusio on jatkuva prosessi, jossa tutkitaan, tunnistetaan, vähennetään ja poistetaan oppimisen ja osallistumisen esteitä (esim. Booth & Ainscow 2002) tarjoamalla tukea tavallisessa oppimisympäristössä (Taylor 1988).

Opettajan autonomiaan kuuluu vastuu ammatillisten sisältöjen mahdollisimman hyvästä sisäistämisestä opiskelujen aikana ja sisältöjen mahdollisimman hyvästä soveltamisesta työssä (mm. Lapinoja 2006). Tarkastelen autonomiaa Lapinojan (2006, 28) tulkitaan nojaten. Hänen mukaan autonomia ei ole vain vapautumista jostakin, kuten talouselämän alistavista vaatimuksista. Autonomia on myös vapautumista johonkin: esimerkiksi vapautumista eettis-moraaliseen vastuuseen yhteiskunnallisen muutoksen, tasa-arvon ja oikeudenmukaisen elämän edistämiseksi ja kriittiseen itsenäisyyteen kasvattamiseksi. Autonomiaan kuuluu moraalinen ja rationaalinen itsemääräämiskyky, jonka avulla ihminen ja yhteiskunta kasvavat kohti inhimillisyyttä.

Opettajalla on vapaus ja vastuu valita työtapansa tutkimusperustaisesti. Pohdin, millaisia ristiriitoja saattaa syntyä opettajan autonomisuuden ja inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisen kannalta, jos opettaja valitsee toimintatapansa arkiajattelulle perustuen. Kantaako opettaja ammatillista vastuutaan, jos hän ei toimi inklusiivisesti?

Tavoitteenani on selkeyttää opettajan vastuuta inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa tutkimusperustaisuuden, oppimisympäristön kehittämishalun ja toiminnan eettisyyden kehityksessä.

Inklusion toteuttamisen vaikeus

Opettajan työn yksi mahdollinen ristiriita on, että hän näkee inklusiivisen kasvatuksen kannatettavana asiana, mutta ei työssään toteuta sitä. Koulun arjessa käsitykset oppilaan tarpeista, opettajan työtavat ja kouluyhteisön toimintatavat usein heijastavat perinteistä, ei-inklusiivista koulukulttuuria, jossa kouluhyvinvointi, oppimisen ilo, oppijälähtöisyys ja halu kehittää kouluyhteisöä ovat riittämättömiä (ks. esim. Ahtola & Niemi 2014; Kupari, Sulkuinen, Vettenranta & Nissinen 2012; Kupari, Vettenranta & Nissinen 2012; Kämppi ym. 2012; Välijärvi 2015).

Ryndakin, Jacksonin ja Billingsleyn (1999/2000) mukaan inklusiivisessa on seitsemän toisiinsa liittyvää teemaa:

- 1) Oppilaat opiskelevat luonnollisissa olosuhteissa ikätason mukaisissa ryhmissä yleisopetuksessa ja erityistä tukea saavia oppilaita tulisi olla koulussa sama määrä kuin väestössä keskimäärin eli kunnassa tulisi olla lähikouluperiaate.
- 2) Kaikki oppilaat oppivat yhdessä ja heitä ohjataan oppimaan yhdessä. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat oppivat yhdessä muiden oppilaiden kanssa yleisopetuksessa (oppitunneilla ja oppituntien ulkopuolisena aikana) sekä oppiaineisiin liittyvissä että niiden ulkopuolisissa toiminnoissa. Kanssakäymistä ja myönteisiä vuorovaikutussuhteita muiden oppilaiden kanssa pyritään kehittämään kaikessa koulutyössä ja koko kouluyhteisössä.

- 3) Yleisopetus tarjoaa tukitoimia ja sopeuttaa oppimisen ohjaamista niin, että kaikkien oppilaiden oppimistulokset ovat riittävästi hyviä. Erityisopetuksen ja muun oppilashuollon voimavarat yhdistetään opetussuunnitelmassa, jotta asiantuntemus saadaan käyttöön.
- 4) Osallisuus, tasa-arvoinen jäsenyys, hyväksyvyys ja jokaisen yksilön arvostaminen: opettajien ja koulun muiden aikuisten sekä oppilaiden tulisi hyväksyä koko koulu-uran ajan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat osaksi kouluyhteisöä ja arvostaa heitä.
- 5) Kasvatuksellisten tiimien yhteistoiminnalliset integroidut palvelut: kasvatukselliset tiimit koordinoivat palveluja, suunnittelevat opetuksen sekä opettavat ja arvioivat jokaisen oppilaan edistymistä yhteistoiminnallisesti.
- 6) Inklusiivinen filosofia tai uskomusjärjestelmä on sisään rakennettu koulutusjärjestelmään ja järjestelmätaso on linjassa aiempien viiden kriteerin kanssa. On tärkeää hahmottaa luokkataso toimintaa laajempaa asiana, muun muassa koulun-, koulu- ja kunnan menettelytavoista ja toimintalinjoista riippuvaisena.
- 7) Yleis- ja erityisopetus sulautetaan yhdeksi yhdistyneeksi järjestelmäksi ja kaksoisjärjestelmästä luovutaan.

Koulun tulee täyttää viisi ensimmäistä kriteeriä, jotta se olisi inklusiivinen (Ryndak ym. 1999/2000). Inklusion perustana on tukipalvelujen jatkumo -ajattelu. Siinä pyritään jokaisen oppilaan taroituksenmukaiseen tukemiseen ja yleisopetuksen opetussuunnitelman kehittämiseen. Jotta oppilaiden tukitoimet onnistuvat, pyritään luokkahuonepedagogiikkaa ja koulun moniammatillista yhteistyötä joustavasti kehittämään. Tukipalvelujen jatkumo -ajattelu perustuu tukiparadigmaan, jolloin oppilaalle annetaan sopivasti tukea tavallisessa, heterogeenisessä oppimisympäristössä (Ladonlahti 2006; Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Naukkarinen 2013; Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997; Taylor 1988).

Perinteinen sijoituspaikkojen jatkumo -ajattelu näkyy edelleen vahvasti suomalaisessa koulussa. On syntynyt oppilaiden piirteiden ja toiminnan kategorisointiin perustuvia käytäntöjä ja ope-

tussuunnitelmia, joiden sovelluspaikkoja ovat muun muassa erityisluokat ja muut yleisopetuksen ulkopuoliset pienryhmät. Vähiten rajoittavan ympäristön periaate ja porrasteisuus ovat keskeisiä kouluyhteisön toimintatapoja: oppilas sijoitetaan häntä vähiten rajoittavaan ympäristöön ja oppilaan on ansaittava siirto portaalta toiselle (esim. erityisluokasta yleisopetuksen luokkaan). Opiskelu yleisopetuksen luokassa muiden ikätovereiden kanssa ei ole tällöin itseisarvo.

Sijoituspaikkojen jatkumo -ajattelua on arvosteltu siitä, että yleisopetuksen opetussuunnitelman ja käytäntöjen esteiden tunnistaminen ja vähentäminen jäävät siinä vaillinaisiksi, koska vastuu annetaan erilliselle erityisopetukselle. Sijoituspaikkojen jatkumo -ajattelu perustuu kuntoutusparadigmaan, jolloin oppilas sijoitetaan hänelle vähiten rajoittavaksi arvioituun paikkaan (esim. erityisluokkaan) kuntoutumaan (Ladonlahti 2006; Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Naukkarinen 2013; Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997; Taylor 1988).

Tutkimusperustaisuus, oppimisympäristön kehittäminen ja eettisyys

Sekä opettajan autonomisuuteen että inklusiiviseen kasvatukseen kuuluu vastuu tutkimusperustaisuudesta (mm. McGregor & Vogelberg 1998), aktiivisesta oppimisympäristön kehittämisestä (mm. Ainscow & Sandill 2010) ja toiminnan eettisyydestä (mm. Karagiannis, Stainback & Stainback 1996). Hyvä johdatus inklusion tutkimusperustaisuuteen on McGregorin ja Vogelsbergin (1998) tutkimuskooste. He käyvät läpi inklusion omaksumisprosessia, soveltamistapoja ja tuloksia. Keskeistä on löytää sekä inklusiota tukevaa että sitä kritisovaa tutkimusta, jotta inklusiota voi kehittää monipuolisesti.

Lapinoja (2006, 28) käsittelee autonomisuuden edellytyksiä ja toteaa että

opettajien [...] koulutuksessa saavutetun asiantuntijuuden (käsi-
tejärjestelmä ja tietopohja) perusteella opettajilla olisi sananval-
taa päätettäessä koulukasvatuksen tavoitteista, työn suunnittelus-
ta ja toteuttamisesta sekä muista kasvatuksen keskeisistä asiois-
ta. [...]. Autonomian voi näin liittää hyvin läheisesti etiikkaan, kas-
vatuksen päämääriin ja tätä kautta muotoutuvaan vaikuttava opet-
taja -käsitteeseen.

Lapinoja (2006, 161) korostaa, että opettajan on kyettävä olemaan
rationaalinen valinnoissaan ja tämä edellyttää häneltä moraalista
osaamista ja halua. Hän kyseenalaistaa sellaisen opettajan mer-
kityksen, jolla ei ole kykyä tai halua kriittiseen ajatteluun. Voiko
opettaja kieltäytyä inklusiivisen kasvatuksen kehittämisvastuusta
ilman, että hän samalla kieltäytyy autonomisuuteen liittyvän vas-
tuun ottamisesta?

Tutkimusperustaisuus, aktiivinen oppimisympäristön kehittä-
mishalu ja toiminnan eettisyys ovat esillä perusopetusta määrittä-
vissä säädöksissä (Laki Perusopetuslain muuttamisesta 2010; Ope-
tushallitus 2004, 2014; Perusopetuslaki 1998). Merkitseekö kiel-
täytyminen autonomia- ja inklusiovastuusta koulutuspoliittisten
linjausten ulkopuolelle astumista?

Tutkimusperustaisuus neljästä näkökulmasta

Tuon esille neljä hyvän opetustyön tutkimusperustaista tekijää: 1)
oppilaan perustarpeiden huomioon ottaminen, 2) ryhmädynaamisen
taitotiedon soveltaminen, 3) oppijalähtöinen oppimiskäsitys ja 4)
pyrkimys työssä oppimiseen ja koulun kehittämiseen. Olen valinnut
nämä neljä sen perusteella, että ne kuuluvat olennaisesti
inklusiiviseen kasvatukseen (ks. Ryndak ym. 1999/2000), mutta
ovat tutkimusperustaisuutensa vuoksi autonomiassa (Lapinoja
2006) vaadittavien tietojen ja taitojen olennaisia tekijöitä. Koulu-
hyvinvointia ja koulupedagogiikkaa koskevan pitkäaikaisen tutki-
mustiedon (Ahtola & Niemi 2014; Blom, Laukkanen, Lindström,
Saresma & Virtanen 1996; Kämppi ym. 2012; Norris, Aspland, Mc-
Donald, Shostak & Zamorsky 1996; Salmela-Aro, Muotka, Hakka-
rainen, Alho & Lonka 2016; Välijärvi 2015) mukaan kouluhyvin-
vointi ja -pedagogiikka eivät kuitenkaan toteudu toivotulla tavalla

suomalaisessa koulussa. Suomalaista koulua on luonnehdittu pedagogisesti konservatiiviseksi (Simola 2005; Jahnukainen 2011).

Edellä mainitut neljä tekijää menevät käsitteellisesti jonkin verran päällekkäin. Niillä on tarkoitus selkeyttää kysymyksenasettelua ja esittelen ne seuraavassa lyhyesti.

Oppilaan perustarpeiden huomioon ottaminen. Maslow'n (1970) tarvehierarkiaa soveltaen edellä mainittuja kouluhyvinvoinnin ja koulupedagogiikan tutkimustuloksia voi tulkita niin, että suomalainen opettaja ja kouluyhteisö eivät onnistu riittävästi ottamaan huomioon kolmea korkeinta tarvetta eli yhteisyyden tarvetta, itsetunnon tukemisen tarvetta ja itsensä toteuttamisen tarvetta. Opettajien ja kouluyhteisön kannustavuus, myönteinen suhtautuminen ja yhteisöllisyys on todettu puutteelliseksi.

Ryhmädynaamisen taitotiedon soveltaminen. Koulututkimuksen tuloksia voi tulkita niin, että opettaja ja kouluyhteisö eivät riittävästi painota ryhmädynamiikan soveltamista. Ryhmätason olennaisia tekijöitä ovat Schmuckin ja Schmuckin (2001, 25–45) mukaan esimerkiksi ryhmän systeemisen luonteen ymmärtäminen, ryhmän virallinen ja epävirallinen luonne, pienryhmien emotionaalinen luonne, ryhmän merkitys yksilön muodostamaan käsitykseen itsestään, yksilön motivaatio sosiaalisessa kontekstissa, ryhmän merkitys yksilön suoriutumisessa ja yhteistoiminnallinen oppiminen.

Työrauhahäiriöihin suhtautuminen on yksi perusasia, jossa tutkimusperustaisuus ei ole niin keskeistä kuin se voisi olla. Opettajat yhä turvautuvat paljon autoritaariseen kontrolliin perustuviin palkkio-rangaistus -ratkaisuihin. Kuitenkin tutkimukset ovat osoittaneet, että hyviä työrauhahäiriöiden ratkaisutapoja ovat oppilaiden kuuntelu, kunnioittaminen, vastuun antaminen oppilaille ja tarvittaessa parempien toimintatapojen sopiminen oppilaiden kanssa huonoksi havaittujen tilalle (Peterson & Hittie 2003, 350–382).

Oppijalähtöinen oppimiskäsitys. On tavallista, että suomalaisen opettaja käyttää opettajakeskeisiä työtapoja. Kuvaillessaan pedagogista konservatismia Simola (2005) luonnehtii suomalaisen opettajan suhdetta oppilaaseen ja hänen vanhempiinsa varau-

tuneeksi ja etäiseksi. Englantilainen tutkimusryhmä (Norris ym. 1996, 39) kuvailee 1990-luvun suomalaisia kouluja näin: ”Opettajien ja rehtorien puheet olivat usein täynnä aitoa näkemystä ja innostusta, mutta koulun ja luokkahuoneen käytänteet olivat muuttuneet minimaalisesti tai eivät lainkaan.”

Opetushallituksen (2011) demokratiakasvatusselvityksen mukaan peruskouluoppilaan ei anneta riittävästi osallistua opetus-suunnitelman laatimiseen eikä peruskoulu kannusta riittävästi kriittiseen argumentointiin ja vaikuttamiseen. Liian moni oppilas kokee nykyisin koulun merkityksen vähäiseksi (Salmela-Aro ym. 2016). Oppijalähtöisyyttä on pyritty Suomessa vahvistamaan 2000-luvun puolivälistä lähtien täydennyskoulutuksella (Halinen & Järvinen 2008; Oja 2012) ja uudella lainsäädännöllä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Opetushallitus 2014).

Pyrkimys työssä oppimiseen ja koulun kehittämiseen. Tutkimusten (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä 2015; Mikola 2011; Naukkarinen 2005a, 2005b; Nyman 2009; Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko 2008; Rajakaltio 2014; Seppälä-Pänkäläinen 2009) mukaan suomalaisessa koulussa ei ole riittävästi otettu vastuuta työyhteisössä oppimisesta ja siihen tiivistä kuuluvista moniammatillisesta yhteistyöstä ja koulun kehittämisestä. Työyhteisössä oppimista edistävät Collinsonin ja Cookin (2007) mukaan: oppimisen tekeminen kaikille henkilökunnan jäsenille tärkeäksi asiaksi, tutkivan otteen, tiedon jakamisen ja työpaikkademokratian edistäminen, ihmissuhteisiin keskittyminen ja itsensä toteuttamisen mahdollistaminen yhteisön jäsenille. Edellä luetellut toimenpiteet ovat olennainen osa inklusiivista kasvatusta, jossa rehtorin tulee henkilökuntansa kanssa ottaa vastuu jatkuvasta yhteisön rakentamisesta (Peterson & Hittie 2003).

Oppilaan perustarpeiden huomioon ottaminen, ryhmädynaamisen taitotiedon soveltaminen, oppijalähtöinen oppimiskäsitys ja pyrkimys työssä oppimiseen ja koulun kehittämiseen ovat säädöspohjaisesti osa suomalaista inklusiivista koulukulttuuria. Edellä olen pyrkinyt tuomaan esille, että niiden toteuttamisesta ei kuitenkaan ole otettu peruskoulussa riittävästi vastuuta. Seuraavassa esitän tulkintoja siitä, miksi vastuuta ei ole otettu.

Sosiaalipsykologinen vaje, rationaalisuususko ja opetuksen paikka

Vapautuminen eettis-moraalisen vastuun kantamiseen saattaa olla puutteellista, jos edellä mainittuja opetuksen neljää perustekijää ei oteta riittävästi huomioon. Tällöin ovat vaarassa kyseenalaistua sekä Ryndakin ja muiden (1999/2000) inklusiivisuuden kriteerit ja Lapinon (2006, 28) korostamat yhteiskunnallisten muutosten aikaansaaminen, tasa-arvon ja oikeudenmukaisen elämän edistäminen ja kriittiseen itsenäisyyteen kasvattaminen.

Inklusiokeskusteluun tarvitaan nykyistä vahvempi sosiaalipsykologinen, monen tasoista ryhmäprosesseista vastuun ottamista painottava näkökulma. Sosiaalipsykologia ”tutkii ihmisten välistä vuorovaikutusta ja ryhmätoiminnan säännönmukaisuuksia” (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1999, 11) eli muun muassa sitä, kuinka ihmiset toimivat yhdessä ryhmissä ja organisaatioissa (esim. opetusryhmässä ja kouluyhteisössä).

Inklusiivisessa kasvatuksessa keskeistä on vuorovaikutussuhteiden tunnistaminen ja kehittäminen. Kuitenkin vuorovaikutussuhteita arvioidaan Suomessa aivan liian vähän inklusiokeskustelussa mediassa, tiedeyhteisössä ja koulussa (Naukkarinen 2013, 10–15). On tavallista, että kouluyhteisöön ei ole syntynyt rakenteita, jotka mahdollistaisivat jatkuvuuden vuorovaikutussuhteiden arvioinnissa. Sosiaalipsykologisen orientaation puute koulukeskustelussa lienee yksi syy siihen, että inklusiivinen kasvatusta ei ole Suomessa edennyt pidemmälle.

Kyse on myös usein arvovalinnoista eli siitä, mitä pidetään tärkeänä. Opettajalla on taitotietoa, mutta hän ei ota vastuuta sen soveltamisesta. Osittain saattaa olla kyse osaamisen puutteista: opettajankoulutuksen, työssä oppimisen ja täydennyskoulutuksen kautta ei ole saatu tietoja ja taitoja, joita pystyttäisiin soveltamaan ryhmädynamiikan ja kouluorganisaation kehittämiseen.

Mistä johtuu, että jotkut opettajat ovat poimineet autonomiasta vapauden valita työtapaansa mutta eivät vastuuta käyttää tutkimusperustaisia työtapoja? Pohdin kysymystä Skrticin (1991, 51–82, 1995, 66–76, 1997; ks. myös Naukkarinen 1999, 236–239, 249)

esittämän oppilaan ja organisaation patologia/rationaalisuus -tulokinnan kautta. Skrticin (1997, 50–52) mukaan täytyy huolehtia, että inklusion toteuttamiseen on riittävät olosuhteet organisaatiossa. Jos näitä olosuhteita ei kehitetä vastaamaan inklusion vaatimuksia, inklusio vain tuottaa uudelleen samat ongelmat kuin perinteinen erityisopetusjärjestelmä. Koulut pitää uudistaa rakenteellisesti.

Skrtic esittää kaksi eri uskomusjärjestelmää erityisopetuksen ja inklusion taustalla, perinteiset ja inklusiota edistävät oppilaita ja kouluorganisaatiota koskevat uskomukset (taulukko 1). Tuon Skrticin (1997) ajatusten rinnalle tutkimusperustaiset käytännöt: oppilaan perustarpeiden huomioon ottaminen, ryhmädynaamisen taitotiedon soveltaminen, oppijälhtöinen oppimiskäsitys sekä työssä oppiminen ja koulu yhteisön kehittäminen. Perinteinen erityiskasvatuksen oletus on, että kouluorganisaatio toimii rationaalisesti, mutta oppilaiden (ja vanhempien) patologia (kouluvaikeuksia aiheuttavat piirteet ja toiminta) aiheuttaa ongelmia (ks. esim. Skrtic 1991, 51–82). Kun asiointilojen nähdään johtuvan oppilaiden patologiasta, saattaa olla, että opettaja ei riittävästi tunnista vastuutaan soveltaa tai kehittää omaa asiantuntijuutta tutkimusperustaisesti, vaan oppilaat uskotaan erillisen, erotteludiagnooseihin perustuvan erityisopetuksen haltuun. Erityisopetuksen asiantuntijuuden uskotaan korjaavan oppilaan patologian tai ainakin tulevan sen kanssa toimeen. Erityisopetuksen toivotaan huolehtivan oppilaan perustarpeista ja oppijälhtöisestä opetuksesta.

TAULUKKO 1. Perinteiset ja inklusiota edistävät oppilaita ja kouluorganisaatiota koskevat uskomukset Skrticin (1997, 50-52) mukaan

PERINTEISET ERITYISOPETUKSEEN LIITTYVÄT USKOMUKSET	INKLUUSIOTA EDISTÄVÄT USKOMUKSET
<ol style="list-style-type: none"> 1. Erityiskasvatus on järkiperaisesti suunniteltu ja koordinoitu palvelujärjestelmä, joka hyödyttää diagnosoituja oppilaita. 2. Edistystä saadaan aikaan lisäämällä teknologisia parannuksia diagnosoinnissa ja pedagogisissa interventioissa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erityiskasvatus ei ole järkiperaisesti suunniteltu, vaan koordinoimaton palvelujärjestelmä, joka hyödyttää kouluorganisaatioita. 2. Edistystä saadaan aikaan kun ei pyritä järkiperaisyyteen, vaan mullistavaan prosessiin, jossa olennaisesti korvataan perinteiset mallit ja käytännöt.

Skrtic (1991, 178–179) määrittelee organisaation patologian tilaksi, joka johtuu perinteisen kouluorganisaation rakenteellisista ja kulttuurisista piirteistä. Rakenteellinen piirre on esimerkiksi luokahuoneopetuksen joustamattomuus, eli oppilaat joko pakotetaan noudattamaan joustamatonta yleisopetuksen opetussuunnitelmaa tai siirretään pois luokahuoneesta. Esimerkki kulttuurisesta piirteestä on yleisopetuksen kyvyttömyys muuttua joustavammaksi, koska erillinen erityisopetus ottaa huolehtiakseen haastavimmat oppilaat. Skrticin (1991, 178) mukaan erillinen erityisopetus vähentää yleisopetuksen opettajan mahdollisuuksia joutua epämuksuusalueelle, mikä estää opettajan ammatillisen epävarmuuden kanavoitumista uudenaikaisiksi toimintatavoiksi.

Jos kouluorganisaation patologiaa ei pidetä syynä, saattaa olla, että opetusryhmän ja kouluyhteisön vuorovaikutussuhteiden arvioinnista ja kehittämistä ei oteta vastuuta, koska sitä ei pidetä tärkeänä. Yleisopetuksen heterogeenisen opetusryhmän ryhmädynaamista kehittämistä tai koulun moniammatillista yhteistyötä ei painoteta ratkaisuna ongelmatilanteeseen. Jos kouluorganisaation toimintaa pidetään rationaalisena, ei rakenteellisia muutostarpeita välttämättä edes huomata. Esimerkiksi oppivan organisaation edellytyksiä (esim. Collinson & Cook 2007) ei tällöin ehkä pohdita työssä oppimisen ja kouluyhteisön kehittämisen kannalta. Yksi syy tähän voi olla se, että opettajankoulutuksessa ei ole tullut riittävästi esille organisaatiossa oppimisen ja työssä oppimisen näkökulmia, vaan yksilökeskeiset didaktiikka, pedagogiikka ja psykologia ovat olleet vallitsevana näkökulmana.

Tukipalvelujen jatkumo -ajattelu heijastaa taulukon 1 inklusiota edistäviä uskomuksia. Luokahuonepedagogiikan ja kouluyhteisön moniammatillisen yhteistyön kehittämistä pyritään jatkuvasti ottamaan vastuuta, koska organisaation patologiaan liittyviä tekijöitä halutaan muuttaa. Sijoituspaikkojen jatkumo -ajattelu puolestaan liittyy perinteisiin erityisopetukseen liittyviin uskomuksiin. Oppilaiden piirteisiin ja toimintaan liittyvään kategorisointiin perustuvat opetussuunnitelmat, opetusryhmät ja käytännöt korostavat oppilaan patologiaa ja erotteludiagnoosin tärkeyttä. Muutospyrkimykset kohdistuvat usein perinteisessä, opettajakeskeisessä

toimintakulttuurissa oppilaan arviointiin ja häneen kohdistuviin pedagogisiin interventioihin. Vastuu otetaan oppilaan muuttamisesta eikä oppimisympäristön muuttamisesta. (Ks. Naukkarinen 1999, 2013.)

Lapinojan (2006, 28) ajatuksia ammatillisesta vapautumisesta jostakin ja johonkin voi soveltaa Skrticin (1997) esittelemiin uskomuksiin. Opettajan tulisi vapautua uusliberalismin voimistuttua yhä enemmän talouselämälle alistetun koulun (mm. Ahonen 2002; Simola, Rinne & Kivirauma 2002) työntekijän roolistaan ja ottaa vastuu yhteiskunnallisen muutoksen edistämisestä. Tämän muutoksen yhtenä osatekijänä voi olla siirtyminen organisaation rationaalisuuteen uskojasta organisaation patologian kriittiseksi tarkastelijaksi. Lisäksi ongelmatilanteet oppilaiden kanssa voi nähdä myös oppilaiden rationaalisena toimintana epätarkoituksenmukaisia olosuhteita vastaan.

Suuri merkitys on sillä, miten opetuksen paikasta ajatellaan. Suomalaiseen inklusiokeskusteluun putkahtaa välillä tulkinta, jossa opetuksen paikka ei ole tärkeä, kunhan opetus ja oppiminen ovat hyviä. Tämä tulkinta ei tue inklusiivisuutta ja periaate 'kaikki oppilaat oppivat yhdessä ja heitä ohjataan oppimaan yhdessä' (Ryndak ym. 1999/2000) ei toteudu. Jos opetuksen paikkaa ei pidetä tärkeänä, saattaa olla, että opettaja ei ota vastuuta heterogeenisissä ryhmissä opiskelun edistämisestä. Opettaja ja kouluyhteisö voivat jatkaa ei-inklusiivisia käytäntöjä, joissa kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen esteiden tunnistaminen, vähentäminen ja poistaminen (ks. Booth & Ainscow 2002) ei ole keskeistä.

Lopuksi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) mukaan koulun toimintakulttuurissa tulee olla seuraavia piirteitä:

Koulu toimii oppivana yhteisönä ja kannustaa kaikkia jäseniään oppimiseen. [...] Tavoitteiden pohdinta, oman työn säännöllinen ar-

viointi ja kiireettömyys edistävät yhteisön oppimista. [...] Oppimista edistää myös kehittämistyöstä, arvioinneista ja tutkimuksesta saadun tiedon hyödyntäminen. [...] Oppiva yhteisö luo edellytyksiä yhdessä ja toinen toisiltaan oppimiseen [ja] [...] tutkimiseen ja kekeilemiseen sekä innostumisen ja onnistumisen kokemuksiin. [...] Oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. He saavat kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. Yhteisö kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen [...]. [...] Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. [...] [O]ppimisympäristöjen kehittämisessä ja valinnassa otetaan huomioon, että oppilaat oppivat uusia tietoja ja taitoja myös koulun ulkopuolella. [...] Motivaatiota vahvistavat [...] työtavat, jotka tukevat [...] ryhmään kuulumisen tunnetta. [...] Työtapojen valinnalla voidaan tukea myös yhteisöllistä oppimista [...]. Opettaja valitsee työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa [...]. Tämä motivoi ja auttaa oppilaita ottamaan vastuuta oppimisesta ja työskentelystä kouluyhteisössä. [...] [O]ppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa. (Opetushallitus 2014, 25–29, 34.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) otetaan huomioon tutkimusperustaisuus, aktiivinen oppimisympäristön kehittämishalu ja eettisyys sekä tutkimusperustaisesti oppilaan perustarpeet, ryhmädynaaminen tietotaito, oppijälähtöisyys sekä työssä oppiminen ja kouluyhteisön kehittäminen. Edellä oleva lainaus on linjassa inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisen kanssa. Olen esittänyt, että opettajat eivät ota riittävästi vastuuta edellä esitettyjen tutkimusperustaisten tekijöiden toteuttamisesta ja inklusiosta. Mitä tulisi tehdä, että opettajat yhä enemmän ottaisivat heille kuuluvan vastuun?

Vastuunsa kantava opettaja rakentaa inklusiivista koulukulttuuria opetusryhmässä ja kouluyhteisössä. Jotta vastuun ottaminen olisi nykyistä paremmin mahdollista, täytyy huomio kiinnittää sekä rakenteisiin että uskomuksiin. Tarvitaan organisaatiotason rakenteellisia muutoksia, jotka linkittyvät koulun lähiympäristöön ja kunnan toimintaan laajemminkin. Kuntatasolla tulisi olla lähikouluperiaate, jotta erityistä tukea saavat oppilaat jakautuisivat tasai-

sesti kunnan kouluihin. Koulutasolla tulisi olla periaatteina yleisopetuksen opetussuunnitelman joustavuus ja heterogeenisten ryhmien muodostaminen. Oppilaskategorisoinnin pohjalta muodostettujen opetusryhmien (esim. erityiskoulut, erityisluokat ja kuntien muut pienryhmät) opetuksen sijaan opettajat siirtyisivät yhä enemmän ottamaan vastuuta siitä, että koulussa voidaan luoda monenlaisia oppimisympäristöjä oppilaiden erilaisuus huomioon ottaen. Nykyinen luokkahuoneopetus olisi vain yksi vaihtoehto muiden joukossa. Käytännössä tämä näkyisi muun muassa siten, että peruskoulun erityistä tukea tarvitsevista oppilaista olisi nykyistä enemmän kokoaikaisesti muiden oppilaiden kanssa tavallisessa opetusryhmässä (vuonna 2015 heitä oli 18,9 %, Tilastokeskus 2016).

Oppivan yhteisön (Collinson & Cook 2007; Opetushallitus 2014) rakentuminen vaatii moniammatillisen yhteistyön tuleamista tiiviimmin osaksi opettajan työtä, jolloin pystytään paremmin ottamaan vastuu kaikkien oppilaiden – myös erityistä tukea saavien – oppimisesta ja osallistumisesta yleisopetuksessa. Tämä kuitenkin vaatii opettajalta taitotietoa ja varsinkin asennevalmiuksia. Osaamista tulisi saada nykyistä paremmin opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa.

Uskomuksien muuttamisessa yksi keskeinen asia on ottaa vastuuta yksilökeskeisen arvioinnin lisäksi kouluorganisaation patologian arvioinnista. Opettajien defensiiviset rutiinit (vallitsevien käytäntöjen epätarkoituksenmukaiset puolustustavat) saattavat haitata kouluorganisaation kriittistä arviointia. Defensiiviset rutiinit (Argyris & Schön 1996) ovat toimintamalleja, jotka saattavat aktivoitua opettajan kohdatessa ammatillisissa tilanteissa kiusaantuneisuutta tai uhkaa. Opettaja saattaa tuntea olevansa yksin ja turvaton itsearviointi- ja muutosvaatimusten keskellä, ja siksi vastuun ottaminen oman työn muuttamisesta saattaa olla riittämätöntä. Opettaja käyttää defensiivisiä rutiineja välttääkseen liiallista ammatilliselle epä mukavuusalueelle joutumista, esimerkiksi oman toiminnan, kollegan, työyhteisön tai johtajuuden arviointia. Defensiiviset rutiinit auttavat välttelemään haastavia ammatillisia keskusteluja ja estävät koulu yhteisön keskustelukulttuurin kehittymistä.

Defensiivisten rutiinien vähentämisessä ja asenteiden muuttamisessa tarvitaan henkilökohtaisen käyttöteorian (opettajan arvojen, uskomusten, kokemusten ja taitotiedon loogisesti jäsentynyt kokonaisuus, ks. esim. Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 403–405) tarkastelua ja tarvittaessa sen muuttamista. Käyttöteorian tarkastelun kautta on mahdollista edistää kuntoutusparadigmaan pohjautuvan ajattelun muuttumista tukiparadigmaan pohjautuvan ajattelun suuntaan sekä tukea organisaation patologian tarkastelua ammatillisessa ja yhteisöllisessä kehittämisessä. Nämä muutokset puolestaan edistävät oppivan yhteisön rakentumista ja muutoksia voi arvioida esimerkiksi organisaation oppimisen (Collinson & Cook 2007) kehyksessä. Lisäksi käyttöteorian tarkastelun kautta opettajan on mahdollista hahmottaa onnistumisensa ja kehittymistarpeensa tutkimusperustaisten ammattikäytäntöjen soveltamisessa.

Erittäin tärkeää on, että inklusiokäsitettä ei vesitetä. Käsitteen määrittelyn tulee olla riittävän tarkkaa ja tutkimusperustaista. Esimerkiksi opetuksen paikkaa ja vuorovaikutussuhteiden merkitystä opetusryhmä- ja koulu yhteisötasolla tulee pitää tärkeinä, jotta inklusiivinen kehitys on mahdollista. (Naukkari 2013, 14.) Opettajan tulee perehtyä inklusiio -käsitteeseen ja sen sovelluksiin.

Vastuun ottaminen yhteiskunnallisen ja organisaation muutoksen sekä tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden ja kriittisen asenteen edistämisestä ovat autonomisen, inklusiivisen opettajan ominaisuuksia. Käytännön koulutyössä ne näkyvät muun muassa tutkimusperustaisuutena, oppimisympäristön kehittämishaluna ja toiminnan eettisyytenä.

Opettajankoulutuksessa, opettajien täydennyskoulutuksessa, tieteellisessä keskustelussa ja mediassa tulisi yhä vaikuttavammin käsitellä kouluinklusioiden kehyksissä oppilaan perustarpeiden huomioimista, ryhädynaamisen tietotaidon soveltamista, oppijälähtöistä oppimiskäsitystä sekä työssä oppimista ja kouluyhteisön kehittämistä. Näin Lapinojan (2006) kuvaama opettajan vapautuminen jostakin ja johonkin, esimerkiksi organisaation rationaalisuususkosta organisaation patologiauskon suuntaan, sekä sitä mukaa inklusiivisen kasvatuksen soveltaminen yleistyisivät.

