

INKLUUSIOTA EDISTÄVÄ OPETTAJANKOULUTUS EUROOPASSA

Haasteita ja mahdollisuuksia



European Agency for Development in Special Needs Education

INKLUUSIOTA EDISTÄVÄ OPETTAJANKOULUTUS EUROOPASSA

Haasteita ja mahdollisuuksia

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus



Lifelong Learning Programme



Education and Culture DG

Raportin julkaisemiseen on saatu tukea Euroopan komission koulutuksen ja kulttuurin pääosastolta:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm.

Tästä julkaisusta vastaavat ainoastaan sen laatijat, eikä komissio ole vastuussa siihen sisältyvien tietojen mahdollisesta käytöstä.

Toimitus: Verity Donnelly ja Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskusten henkilöstö

Kiitämme Teacher Education for Inclusion -hankkeen osallistujamaiden asiantuntijoiden merkittävää panosta tämän raportin toteuttamisessa.

Julkaisun lainaaminen on sallittua, kunhan lähde mainitaan selkeästi. Raportin suomenkieliseen versioon tulee viitata seuraavilla julkaisutiedoilla: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2011) *Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa – Haasteita ja mahdollisuuksia*, Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

ISBN (painettu): 978-87-7110-189-8

ISBN (sähköinen): 978-87-7110-210-9

© European Agency for Development in Special Needs Education 2011

Sihteeristö
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C, Denmark
Puh.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org


Brysselin toimisto
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels, Belgium
Puh.: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



SISÄLLYS

ALKUSANAT	5
1. JOHDANTO.....	7
1.1 Kehittämiskeskuksen näkökulma Inklusiota edistävä opettajankoulutus -hankkeeseen	8
1.1.1 <i>Hankkeen tuotokset.....</i>	9
1.2 Yhteenvetoraportti inklusiota edistävästä opettajan- koulutuksesta	10
1.2.1 <i>Raportin tavoitteet.....</i>	11
1.2.2 <i>Maakohtaisia esimerkkejä käytännöistä.....</i>	11
1.2.3 <i>Raportin rakenne.....</i>	12
2. OPETTAJANKOULUTUS EUROOPASSA JA KANSAINVÄLISESTI – INKLUUSIOKIISTA.....	13
3. OPETTAJIEN PERUSKOULUTUKSEN KESKEISIÄ PIIRTEITÄ	18
3.1 Opettajien peruskoulutuksen rakenne.....	18
3.1.1 <i>Pääsyvaatimukset.....</i>	19
3.1.2 <i>Vähemmistöryhmien edustus.....</i>	20
3.2 Opettajien peruskoulutuksen sisältö	21
3.2.1 <i>Arviointi.....</i>	24
3.3 Opettajien peruskoulutuksen toteutus.....	24
3.3.1 <i>Erilliset ja yhdistetyt opinnot.....</i>	27
3.3.2 <i>Sulautuvat opinnot.....</i>	31
3.4 Asenteet ja arvot opettajien peruskoulutuksessa.....	34
3.5 Yhteenveto.....	35
4. OPETUSKÄYTÄNNÖT.....	37
4.1 Yhteenveto.....	42
5. OPETTAJANKOULUTTAJAT.....	44
5.1 Ammatillinen kehitys	47
5.2 Yhteenveto.....	48
6. OPETTAJAN OSAAMINEN	49
6.1 Osaamisen arviointi	53



6.2 Yhteenveto.....	54
7. LAADUNVARMISTUS JA SEURANTA	56
7.1 Yhteenveto.....	58
8. INKLUUSIOTA EDISTÄVÄN OPETTAJANKOULUTUKSEN POLIITTINEN VIITEKEHYS	59
8.1 Terminologia	59
8.2 Kaikkia oppijoita tukevat kokonaisvaltaiset linjaukset	60
8.3 Vastuu.....	62
8.4 Yhteenveto.....	63
9. KESKEISET KYSYMYKSET JA HAASTEET	64
9.1 Opettajankoulutus.....	64
9.1.1 <i>Rekrytointi ja uravalinnan pysyvyys</i>	64
9.1.2 <i>Opettajankouluttajat</i>	66
9.1.3 <i>Kumppanuus oppilaitosten kanssa</i>	67
9.1.4 <i>Tutkimus muutoksen tukena</i>	68
9.1.5 <i>Opettajien osaaminen</i>	68
9.2 Yleiset linjaukset	69
9.2.1 <i>Terminologia</i>	69
9.2.2 <i>Erytystä tukea tarvitsevien oppijoiden tunnistaminen</i>	70
9.2.3 <i>Tukea kaikille oppijoille</i>	71
9.2.4 <i>Ristiriitaiset ohjelmat</i>	72
10. SUOSITUKSET LINJAUKSISTA JA KÄYTÄNNÖISTÄ	74
10.1 Suositukset opettajankoulutuslaitoksille.....	74
10.2 Suositukset yleisemmistä linjauksista	77
LOPPUYHTEENVETO	80
VIITTEET	82
AINEISTOA TOIMITTANEET	90



ALKUSANAT

Maailman terveysjärjestön WHO:n vammaisuutta käsittelevän maailmanraportin *World Report on Disability* julkaisutilaisuudessa kesäkuussa 2011 pitämässäni puheessa korostin opettajan merkitystä: ”Inklusiota voidaan tarkastella monelta eri taholta – käsitteelliseltä, poliittiselta, normatiiviselta ja tutkimukselliselta – mutta oppilaiden kirjon kohtaa kuitenkin nimenomaan opettaja. Inklusiivista koulutusta toteuttaa opettaja, ja ellei opettaja kykene opettamaan erilaisia oppilaita osana yleisopetusta, inklusiivisen koulutuksen kauniit tavoitteet jäävät toteutumatta. Tulevaisuuden haasteena on kehittää opetussuunnitelmia ja kouluttaa opettajat kohtaamaan moninaisuus”.

Kehittämiskeskuksen kolmivuotisessa hankkeessa ryhdyttiin vuonna 2009 tarkastelemaan, miten opettajankoulutus valmistaa kaikkia opettajia inklusiivisuuteen. Mukana oli 55 asiantuntijaa kaikkiaan 25 maasta: Alankomaista, Belgiasta (flaamin- ja ranskankieliset yhteisöt), Espanjasta, Irlannista, Islannista, Italiasta, Itävallasta, Kreikasta, Kyproksesta, Latviasta, Liettuasta, Luxemburgista, Maltasta, Norjasta, Portugalista, Puolasta, Ranskasta, Ruotsista, Saksasta, Sloveniasta, Suomesta, Sveitsistä, Tanskasta, Tšekin tasavallasta, Unkarista, Virosta ja Yhdistyneestä kuningaskunnasta (Englanti, Pohjois-Irlanti, Skotlanti ja Wales).

Asiantuntijoina toimi opettajankoulutuksesta ja inklusiivisesta koulutuksesta vastaavia päättäjiä sekä yleisopetuksen ja erityisopetuksen opettajankouluttajia. Hankkeeseen osallistui myös lukuisia muita sidosryhmiä, kuten opettajaopiskelijoita, opettajia ja oppilaitosten johtoa, paikallispoliitikkoja, vapaaehtoisjärjestöjen edustajia sekä oppilaita ja heidän vanhempiaan. Kehittämiskeskus kiittää kaikkia osallistujia heidän arvokkaasta panoksestaan (lisätietoa ja asiantuntijoiden yhteystiedot raportin lopussa).

Tämä raportti on yhteenveto osallistujamaiden toimittamista opettajankoulutuksen inklusiolinjauksista ja käytännöistä. Raportissa käsitellään myös kiinnostavia esimerkkejä hankemaihin tehdyistä neljästätoista opintokäynnistä sekä hankkeessa laadituista linjaus- ja tutkimusyhteenvedoista ja esitetään mahdollisia jatkotoimia. Hankkeessa tuotetaan myös *osallistavan opettajan profiili*, joka hahmottelee opettajien inklusiivisissa toimintaympäristöissä tarvitseman osaamisen monimuotoisuuden



koko kirjon kannalta. Toivomme, että

tämän raportin ja *osallistavan opettajan profiilin* anti inkluusiota edistävälle opettajankoulutukselle Euroopassa tulee olemaan merkittävä.

Cor Meijer

Johtaja

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus



1. JOHDANTO

Opettajankoulutus on ajankohtainen aihe kaikkialla Euroopassa ja sen ulkopuolella, ja opettajien sekä opettajankoulutuksen merkitys inklusiokehitykselle tunnustetaan.

WHO:n vammaisuutta käsittelevässä maailmanraportissa *World Report on Disability* (2011) todetaan, että yleisopetuksen opettajien asianmukainen koulutus on avainasemassa, jotta opettajat saavat osaamisen ja varmuuden opettaa lapsia, joilla on moninaisia tarpeita, ja tässä koulutuksessa tulee painottaa asenteita ja arvoja – ei pelkästään tietoja ja taitoja (s. 222).

Vuoden 2007 lopulla Euroopan erityisopetuksen kehittämisskeskuksen jäsenmaiden edustajat tapasivat keskustellakseen inklusiota edistävästä opettajankoulutuksesta, joka on vuodesta 2009 lähtien ollut kehittämisskeskuksen keskeinen tarkastelukohde.

Keskustelujen tuloksena ja Euroopan tason ja jäsenmaille ajankohtaisten kysymysten perusteella tarkastelussa päätettiin keskittyä kaikkein olennaisimpaan kysymykseen: Miten opettajien peruskoulutus voi valmistaa opettajia inklusioon?

Hankkeessa käytettiin aluksi ilmaisua ”yleisopetuksen opettajat”, mikä myöhemmin vaihdettiin opettajiksi yleensä, sillä osallistujien mielestä kaikkien opettajien tulisi kyetä ottamaan vastuu kaikista oppilaista. Lisäksi yleinen mielipide oli, että monet opettajat tarvitsevat tukea kehittääkseen inklusiotaitojaan.

Kolmivuotisessa hankkeessa ryhdyttiin tarkastelemaan inklusiivisuuden edellyttämiä taitoja, tietoja ja ymmärrystä sekä kaikkien opetuslalle aikovien – opetettavasta aineesta, erikoistumisesta ja oppilaiden iästä tai oppilaitoksen tyypistä riippumatta – tarvitsemia asenteita ja arvoja.

Hankkeen tavoitteena oli tarjota tietoa parhaista inklusiota edistävästä opettajankoulutusta tukevista linjauksista ja käytännöistä laatimalla

- Suositukset opettajankoulutuslaitoksille;
- Suositukset päättäjille;
- Esimerkkejä innovatiivisista käytännöistä.

Koska kehittämisskeskuksen jäsenmaat halusivat tietoa myös inklusiivisissa ympäristöissä toimivien opettajien tarvitsemasta



osaamisesta, asenteista ja menettelytavoista, yksi hankkeen keskeisistä tuotoksista on kansallisen tason tietoihin perustuva Euroopan tasolla hyväksytty osallistavan opettajan profiili. Lisätietoa osiosta 1.1.

Tämä raportti sisältää inklusiota edistävään opettajankoulutukseen Euroopassa tähtäävän hankkeen menetelmät ja taustan sekä yhteenvedon osallistujamaiden toimittamista maaraaporteista. Vaikka hankemaita oli 25, raporteja on 29, sillä Belgian flaamin- ja ranskankielinen yhteisö ja Yhdistyneen kuningaskunnan osat Englanti, Pohjois-Irlanti, Skotlanti ja Wales laativat kukin oman raporttinsa.


1.1 Kehittämiskeskuksen näkökulma Inklusiota edistävä opettajankoulutus -hankkeeseen

Hanke käynnistyi laatimalla katsaus kansainvälisistä linjauksista ja kirjallisuuskatsaus vuoden 200 jälkeen julkaistusta tutkimuskirjallisuudesta (saatavana osoitteesta <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>), minkä jälkeen osallistujamaiden keskuudessa toteutettiin alustava kysely inklusiota edistävän opettajankoulutuksen keskeisistä tekijöistä ja haasteista. Linjauksista ja käytännöistä kerättiin lisätietoa osallistujamaiden asiantuntijoille suunnatulla kyselyllä.

Aloitustapaaminen järjestettiin Dublinissa lokakuussa 2009, ja varsinainen hankekokous pidettiin Zürichissä syyskuussa 2010. Molemmat kokoukset sekä tarjosivat erinomaisia mahdollisuuksia verkostoitumiseen että edistivät maiden asiantuntijoiden osallistumista hankkeen suunnitteluun ja tuotosten hahmottelemiseen.

Vuonna 2010 tehtiin opintokäyntejä viiteen maahan, ja vuonna 2011 vielä yhdeksän lisää. Opintokäynnit olivat hankkeen kannalta merkittäviä, sillä ne tarjosivat mahdollisuuksia keskustella maiden asiantuntijoiden ja päättäjien kanssa keskeisistä kysymyksistä, kuten ”inklusiivisen” opettajan tarvitsemasta osaamisesta. Kaikkien eri maihin tehtyjen opintokäyntien esitykset ovat saatavana osoitteesta <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>

Hankkeella oli myös neuvonantajaryhmä, johon kuului kehittämiskeskuksen edustajiston jäseniä, kansallisia koordinaattoreita, kehittämiskeskuksen henkilöstöä ja ulkoisena konsulttina norjalainen



Kari Nes. Hankkeella oli myös laajennettu neuvonantajaryhmä, joka piti yhteyttä Euroopan komission koulutuksen ja kulttuurin pääosaston (DG-EAC) edustajiin, OECD:n koulutustutkimuksen ja -innovaatioiden keskuksen Cerlin ja Unescon kansainväliseen koulutustoimistoon Ibeen muiden samaa aihepiiriä käsittelevien eurooppalaisten ja kansainvälisten aloitteiden yhdenmukaisuuden varmistamiseksi.

1.1.1 Hankkeen tuotokset

Mainittujen linjaus- ja kirjallisuuskatselmusten lisäksi hankkeessa tuotettiin

- 29 maan raportit inklusiota edistävästä opettajankoulutuksesta. Raportit ovat ladattavissa osoitteesta <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. Raporttien rakenne on yhdenmukainen eri maiden tietojen vertailun helpottamiseksi;
- Matriisi, joka yhdistää hankkeen havainnot yhteenvetoraportin suosituksiin. Matriisin linjauksista ja kirjallisuuskatsauksista, maaraporteista ja opintokäynneiltä kerätyistä tiedoista on ristiinviittaukset tämän raportin viimeisissä luvuissa esitettyihin suosituksiin. Asiakirja on saatavana osoitteessa <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>
- *Osallistavan opettajan profiili*, joka on laadittu tarkastelujen, osallistujamaiden tietojen ja etenkin hankkeen asiantuntijoiden ja sidosryhmien kanssa opintokäynneillä käytyjen keskustelujen pohjalta. Vuonna 2011 tehtyjen opintokäyntien erityisenä tarkoituksena oli validoida ja varmentaa *Osallistavan opettajan profiilin* sisältö.

Profiili on viitekehys, joka pätee kaikkien opettajankoulutusohjelmien osaamisalueisiin riippumatta oppilaiden ikäryhmästä, koulutusvaiheesta, alasta tai käytettävistä opetusmenetelmistä tai -muodoista. Kyseisiä osaamisalueita tulisi kehittää opettajien peruskoulutuksessa ja hyödyntää myöhemmin ammattitaidon kehittämisen perustana. Profiili perustuu yhteisesti sovittuihin perusarvoihin, joiden katsotaan olevan välttämättömiä kaikille erilaisista oppijoista vastuussa oleville inklusiivisen koulutuksen parissa työskenteleville opettajille.



Osaamisalueet

- Oppijoiden monimuotoisuuden arvostaminen: erojen näkeminen koulutuksen voimavarana;
- Kaikkien oppijoiden tukeminen: opettajat odottavat kaikkien oppilaiden saavuttavan hyviä tuloksia;
- Yhteistyö muiden kanssa: yhteistyö ja tiimityöskentely ovat olennaisia välineitä kaikille opettajille;
- Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen: opettaminen on oppimista – opettaja ottaa vastuun omasta elinikäisestä oppimisestaan.

Kaikille osaamisalueille on määritetty myös asenteet ja näkemykset, tieto ja ymmärtämys sekä taidot ja kyvyt. Profiili on tarkoituksellisesti väljä, jotta se voidaan sovittaa kaikkien sidosryhmien näkemysten pohjalta eri maiden paikallisiin olosuhteisiin.


Lisätietoa profiilista hankkeen sivuilta osoitteessa <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Tämän hankkeen tietoihin perustuvan yhteenvetoraportin tarkoituksena on esitellä Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa -hankkeen keskeiset tulokset.

1.2 Yhteenvetoraportti inklusiota edistävästä opettajankoulutuksesta

Kehittämiskeskuksen hanketiimi oli tietoinen siitä, että Euroopan koulutusalan Eurydice-tietoverkon Eurybase-raportit sisältävät kattavat tiedot koulutuksesta Euroopassa, myös opettajien peruskoulutuksesta. Eurydicen Eurybase-raportit ovat saatavana osoitteessa http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Maiden tiimit, joihin kuului kehittämiskeskuksen edustajiston jäseniä, kansallisia koordinaattoreita ja maiden asiantuntijoita, vastasivat inklusiota edistävästä opettajankoulutusta käsittelevään Eurybasen tietoja syventävään kyselyyn. Vastaaajia pyydettiin kommentoimaan inklusion määritelmää ja kansallisia linjauksia sekä inklusiota edistävästä opettajankoulutukseen vaikuttavia periaatteita maassaan. Kyselyillä kerättiin myös tietoa ja innovatiivisia esimerkkejä nykyisistä linjauksista ja käytännöistä nimenomaan inklusiota edistävässä opettajankoulutuksessa. Kyselylomake on Inklusiota edistävä



opettajankoulutus -hankkeen (TE4I) sivuilla osoitteessa <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Tämän yhteenvetoraportin pääasiallisena lähteenä on käytetty edellä mainittuja maakohtaisia tietoja. Koska toimintaympäristöt ja näkemykset inklusiivisesta koulutuksesta vaihtelevat, maaraporttien avulla on ensisijaisesti tuotu esiin yhteistä pohjaa ja avainkysymyksiä sekä jossain määrin analysoitu eroja; tavoitteena ottaa niistä opiksi ja saada vinkkejä etenemismahdollisuuksista. On huomattava, että kaikkialla Euroopassa toteutettiin tai oli kyselyihin vastaamisen aikoihin juuri toteutettu korkea-asteen koulutus uudistuksia.

1.2.1 Raportin tavoitteet

Tämän raportin tavoitteet ovat:

- Tarjota yhteenveto kansallisista suuntauksista, yhtäläisyyksistä ja eroista taustoineen täydennettynä kirjallisuuskatsauksesta ja opintokäynneiltä saadulla tiedolla;
- Tunnistaa inklusiota edistävän opettajankoulutuksen avainkysymykset ja haasteet sekä päättäjille että opettajien peruskoulutukselle erilaisissa kansallisissa toimintaympäristöissä;
- Jakaa tietoa innovaatioista ja lähestymistavoista, joilla opettajankoulutuksen linjausten ja käytäntöjen muuttamisen tiellä olevat esteet voidaan voittaa;
- Esittää suosituksia opettajien peruskoulutusta ja laajemmin koulutuspolitiikkaa varten Euroopan ja kansallisen tason tietojen sekä hankkeen selvitysten pohjalta.

1.2.2 Maakohtaisia esimerkkejä käytännöistä

Tässä yhteenvetoraportissa eri maiden opettajankoulutuksen käytäntöjen keskeisiä tekijöitä valaistaan maiden raporteista poimituilla esimerkeillä. Koska käytännöt maiden sisällä vaihtelevat, esimerkit eivät välttämättä edusta tai vastaa maan yleistä käytäntöä.

Luvuissa 2, 3, 5 ja 6 on tekstiruutuja, jotka sisältävät innovatiivisia esimerkkejä opettajien peruskoulutuksesta. Esimerkkien tarkoituksena on edistää näkemyksiä opettajankoulutuksesta, joka tuloksellisesti valmistaa uusia opettajia kohtaamaan erilaiset tarpeet opetustilanteessa. Lyhyitä esimerkkejä maiden käytännöistä on tekstin joukossa läpi koko raportin.



1.2.3 Raportin rakenne

Oppija-käsitteellä viitataan yleisesti kouluikäisiin lapsiin ja nuoriin ja *opettajaopiskelijalla* tai *opettajaksi opiskelevalla* opettajankoulutukseen osallistuvaan opiskelijaan. Käsitettä opettajankoulutus on käytetty opettajankoulutusopintojen sijasta, koska on haluttu korostaa opettajien tarvetta kehittää koulutuksen ja pohdinnan avulla tietojään ja näkemyksiään tavalla, joka johtaa taitojen kehittymiseen.

Seuraavassa osiossa tarkastellaan jäsenmaiden tunnistamia ja eurooppalaisessa ja kansainvälisessä kirjallisuudessa viime aikoina esitettyjä haasteita. Sen jälkeen esitetään yhteenveto maiden inklusiota edistävästä opettajankoulutuksen käytännöistä – keskeisistä piirteistä, opetussuunnitelmien sisällöstä, arvioinnista, opettajankoulutuksen henkilöstöä ja osaamisalueita koskevista tiedoista. Raportin tulosten yhteenveto on keskeisiä kysymyksiä ja haasteita käsittelevässä osiossa, ja sen jäljessä ovat suositukset haasteisiin vastaamisen keinoista, joilla voidaan vahvistaa inklusiota edistävää opettajankoulutusta.



2. OPETTAJANKOULUTUS EUROOPASSA JA KANSAINVÄLISESTI – INKLUUSIOKIISTA

Tässä luvussa luonnehditaan maissa yleisesti havaittuja haasteita siirryttäessä kohti inklusiivista koulutusjärjestelmää ja paneudutaan erityisesti inklusiivisuutta aikaisempaa enemmän edistävän opettajankoulutuksen avainkysymyksiin.

Monissa maissa käsite *inkluisio* kattaa nykyisin aikaisempaa laajemman joukon syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita eikä koske enää pelkästään niitä oppilaita, joiden erityisen tuen tarve on tunnistettu. 48. kansainvälinen koulutuskonferenssi, jonka aiheena oli inklusiivinen koulutus (2008), suositti päättäjille seuraavien seikkojen tunnustamista: ”Inklusiivinen koulutus on jatkuva prosessi, jonka tavoitteena on tarjota kaikille laadukas koulutus vailla syrjintää ja kunnioittaen oppilaiden ja yhteisöjen monimuotoisuutta, erilaisia tarpeita ja mahdollisuuksia, ominaispiirteitä ja oppimisodotuksia” (UNESCO-IBE 2008, s. 3).

Eräs viimeaikaisissa julkaisuissa ja maaraporteissa käsitelty keskeinen kysymys on terminologia. Ainscow et al. (2006) tunnustavat asian monimutkaisuuden ja ovat laatineet inklusiokäsityksistä seuraavan kuuden kohdan tyypittelyn, joka on tunnistettavissa myös hankkeen eri maaraporteissa:

- Inkluisio koskee vammaisia ja muita oppilaita, jotka tarvitseva erityistä tukea koulutuksessa;
- Inkluisio on reaktio kurinpidolliseen eristämiseen;
- Inkluisio liittyy kaikkiin syrjäytymisvaarassa oleviin ryhmiin;
- Inklusiolla kehitetään Kaikkien koulua;
- Inkluisio merkitsee Kaikkien koulua;
- Inkluisio on periaatteellinen lähestymistapa koulutukseen ja yhteiskuntaan.

Haug (2003) esittää kaksitasoista inklusion määritelmää: yksi ideologiaa ja arvoja koskeva määritelmä ja toinen niiden käytännön vaikutuksia koskeva määritelmä (so. toveruuden, osallisuuden ja demokratian lisääntyminen ja hyödyt kaikille).

Monissa maissa kehitys kulkee kohti kaikkien koulua, toisissa huomio keskittyy erityisesti vammaisiin oppijoihin ja oppilaisiin, jotka




tarvitsevat erityistä tukea ja joiden käyttäytyminen voi häiritä luokkatyöskentelyä. Monissa maissa käytetään edelleen käsitettä *integraatio*, jolla viitataan ensisijaisesti oppijoiden sijoittamiseen erityisoppilaitokseen tai yleisopetukseen. Unkarin maaraportissa kuvataan maassa viime aikoina käytyä keskustelua siitä, tarkoitetaanko inklusiolla sitä, että oppijat ovat saman katon alla samassa koulussa vai jakavatko he yhteisen, inklusioon johtavan oppimistapahtuman, joka vastaa siten erityisopetusta.

Joissakin maissa erityisen tuen tarpeeseen ja vammaisuuteen liittyvät luokittelut on alettu korvata ajatuksilla oppimisen ja osallisuuden esteistä. Norwichin (2010) mukaan käsite *erityisen tuen tarve* otettiin käyttöön, jotta päästäisiin vammaisuusasteiden luokittelusta ja voitaisiin keskittyä oppimismahdollisuuksien tarjoamiseen ja oppimisen tukemiseen. Vaikka arviointiyhteyksiin ja oppimisympäristöihin kiinnitetään entistä enemmän huomiota, kielteinen leima on edelleen usein päällimmäisenä. Keskustelunaihe ei ole uusi. Vuonna 1993 Ayers esitti: ”Ihmislähtöisessä opetustapahtumassa kaikki luokitteluyritykset kaventavat näkökulmaamme, vääristävät havaintojamme ja ohjaavat aikeemme harhaan. Leimaaminen ... merkitsee yksisilmäistä keskittymistä tiettyyn vammaan, kun tarvittaisiin moninaisia tapoja nähdä lapsen jatkuvasti muuttuvat vahvuudet” (s. 228).

Naukkarinen (2010) huomauttaa, että opettajien tulisi nähdä oppijoiden erilaiset älykkyyden lajit ja sekä oppimistavat ja näkökulmat niihin niitä luokittelematta (s. 190). Tämän näkemyksen pohjalta voidaan luokitteluihin ja aloihin perustuvan erityisopetusmallin sijasta kehittää tukipalveluiden jatkumoa. Osallistumista ja oppimista on painotettava, ja oppijoiden siirtämisestä luokkaopetuksesta erikoisasiantuntijoiden ”korjattavaksi” on päästävä. Pijl (2010) esittää, että lääketieteellinen näkemys, johon kuuluu opettajien erikoistumiskoulutus, voi itsessään lisätä erityisopetukseen siirtämistä, samoin kuin opettajien epävarmuus taidoistaan kohdata erilaisten oppijoiden tarpeet. Tarve korvata kompensoiva tuki opetuksen, oppimisen ja oppimisympäristön muutoksilla, jotta oppilaitoksissa pystyttäisiin aikaisempaa paremmin vastaamaan erilaisuuteen, tunnustetaan entistä laajemmin.

Sliwka (2010) kuvaa paradigman muutosta terminologian muutoksen kautta: myös eri puolilla Eurooppaa on yhä yleisemmin alettu puhua



homogeenisuuden sijaan heterogeenisyydestä ja edelleen moninaisuudesta. Kehityskulku on seuraava: erilaisuutta ei aluksi tunnusteta, sitten se nähdään voitettavana haasteena ja lopulta voimavarana ja mahdollisuutena, Ensimmäisessä vaiheessa (homogeenisuus) oppijat nähdään samanlaisina ja heitä kohdellaan samoin. Toisessa vaiheessa (heterogeenisuus) oppijoiden eroja pyritään tasoittamaan, kun taas kolmannessa vaiheessa (moninaisuus), erot nähdään voimavarana yksilön, molemminpuolisen oppimisen ja kehittymisen kannalta. Maaraporteissa yhdeksän maata käyttää termejä 'heterogeeninen' tai 'heterogeenisuus' ja sitäkin useammat maat käyttävät termiä 'moninaisuus' (diversity). Kielenkäytön muutos ei tosin aina heijastele ajattelun muutosta.

Käsitteiden maakohtainen ja yleinen yhtenäisyys on tärkeää inklusion lisäämiseksi koulutuksessa ja laajemmin eurooppalaisessa yhteiskunnassa. On myös olennaista, että käsitteiden taustalla olevat näkemykset tunnetaan. Termivalinnoilla voidaan tietyissä kielissä edistää vammaisten ihmisoikeuksia, kun hylätään hyväntekeväisyyteen viittaavat termit. Terminologiakysymyksiä pohditaan tarkemmin luvussa 8.

Yhdenmukaiseen terminologiaan ja vankkaan kokonaisvaltaiseen poliittiseen näkemykseen pääseminen edellyttää laajapohjaista keskustelua ja keskeisten sidosryhmien välistä toimintaa ohjaavien arvojen ja periaatteiden sopimista. Arnesen et al. (2009) toteavat koulutuksen inklusiolinjausten liittyvät seuraaviin yleisiin arvoihin ja periaatteisiin:

- Saatavuus ja laatu;
- Tasavertaisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus;
- Demokraattiset arvot ja osallistuminen;
- Yhtenäisyyden ja moninaisuuden välinen tasapaino.

Minnown (1990) mukaan inklusiolinjauksista tulee epä määräisiä, kun yritetään ottaa huomioon erilaiset arvot ja ratkaista ristiriita yhdenmukaisuuden eli kaikkien lasten tarpeisiin vastaamisen, kaikkien hyväksymisen ja yhteenkuuluvuuden edistämisen (kommonaliteetti) sekä eriyttämisen eli yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen (differentiaatio) välillä: ”Missä vaiheessa ihmisten kohtelemisen eri tavoin alkaa korostaa heidän välisiä



eroavaisuuksiaan ja muuttuu leimaavaksi tai haitalliseksi? Entä milloin ihmisten kohteleva samalla tavalla muuttuu eroja halveksivaksi ja leimaavaksi tai haitalliseksi?” (s. 20).


Tämä vaikuttaa myös kysymyksiin oppimisympäristöstä, opetettavista (opetussuunnitelman) sisällöistä ja (pedagogisista) opetusmenetelmistä. Näitä jännitteitä pohditaan tarkemmin luvussa 8.

On kuitenkin tunnustettava, että osalla nuorista on hyvin moninaisia tarpeita, joiden vuoksi he tarvitsevat todennäköisesti aina tukea. Tämänlaisissa tapauksissa inklusiivisen koulutuksen tulee kehittää riippumattomuutta niin pitkälle kuin mahdollista ja varmistaa, että kaikki nuoret pääsevät osallisiksi yhteyksistä, joista syntyy paikallisia tukiverkostoja.

Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista tukee muutosta vammaisten lasten ja nuorten kohdalla. Huolimatta siitä, että monet maat ovat allekirjoittaneet ja hyväksyneet sopimuksen, ja EU on allekirjoittanut ja hyväksynyt sekä yleissopimuksen että sen lisäpöytäkirjan (lisätietoa osoitteesta <http://www.un.org/disabilities/>), tulkinat inklusiivisesta koulutuksesta ja sen käytännön merkityksestä vaihtelevat suuresti Euroopan sisällä.

Yleissopimuksen artiklassa 24 todetaan, että inklusiivinen koulutus tarjoaa vammaisille lapsille parhaan koulutusympäristön, auttaa voittamaan esteet ja haastamaan kangistuneet yleistykset. Sopimuksessa painotetaan tarvetta kouluttaa kaikki opettajat inklusiiviseen luokkatyöskentelyyn. Samaa päätelmää tukevat myös monet muut Euroopan tason asiakirjat, joissa tunnustetaan nykykoulujen lisääntyvä monimuotoisuus.

Tuoreessa asiakirjassa *Päätelmät koulutuksen sosiaalisesta ulottuvuudesta* (Euroopan opetusministerien neuvosto 2010) huomautetaan, että Euroopan opetus- ja koulutusjärjestelmissä on varmistettava sekä koulutuksen yhdenvertaisuus että korkea taso ja tunnustettava, että koulutustason parantamisen ja keskeisten taitojen tarjoaminen kaikille on olennaisen tärkeää, ei ainoastaan taloudellisen kasvun ja kilpailukyvyn kannalta vaan myös köyhyyden vähentämiseksi ja sosiaalisen inklusion edistämiseksi. Tämä korostaa yhteistoimintaa edistävien kokonaisvaltaisten linjausten tärkeyttä ja varmistaa yhdenmukaisuuden kaikilla toiminnan osa-



alueilla. Kuten Garcia-Huidobro (2005) huomauttaa, oikeudenmukaisuuden tulee olla yleisten linjauspäätösten keskiössä. Se ei saa jäädä yleisten linjausten epäloogisuuksia ja epäoikeudenmukaisuuksia tai haittavaikutuksia korjaamaan laadittujen linjausten asiaksi.

Taloudellinen yhteistyö- ja kehittämisjärjestö OECD (2007) nostaa esiin kaksi koulutuksen tasavertaisuuden näkökulmaa: oikeudenmukaisuuden – johon sisältyy sen varmistaminen, etteivät yksilön ja yhteisön olosuhteet ole este koulutuksellisten mahdollisuuksien toteuttamiselle – ja inklusion, johon sisältyy se, että kaikille varmistetaan ainakin vähimmäistason peruskoulutus. OECD:n mukaan inklusiivinen koulutus on tavoiteltavaa seuraavista syistä:

- Ihmisoikeudet edellyttävät, että jokainen voi kehittää kykyjään ja osallistua täysipainoisesti yhteiskunnan toimintaan. Epäonnistuneella koulutuksella on pitkällä aikavälillä korkeat sosiaaliset ja taloudelliset kustannukset;
- Sosiaalisen ja taloudellisen osallistumisen puute johtaa korkeampiin terveys-, toimeentulotuki-, lastenhuolto- ja sosiaaliturvamenoihin;
- Joissakin maissa kasvava muuttoliike luo uusia haasteita sosiaaliselle yhteenkuuluvuudelle, kun taas toisissa maissa vähemmistöjen sopeutuminen on aiheuttanut haasteita jo pitkään. Koulutuksen oikeudenmukaisuus edistää sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja luottamusta.

Sopivan päätöksen tälle luvulle tarjoaa Barton (1997): ”Inklusiivisessa koulutuksessa on kyse moninaisuuteen reagoimisesta. Siinä on kyse vieraiden äänten kuuntelemisesta, yhteisön kaikkien jäsenten valtaistamisesta ja erilaisuuden kunnioittavasta vaalimisesta” (p. 234).

Tämän raportin loppuosa käsittelee opettajankoulutuksen kehittämisen keskeisiä kysymyksiä joiden tavoitteena on se, että opettajat saisivat edellä esitettyihin tavoitteisiin pääsemiseksi tarvittavat taidot, tiedot ja ymmärryksen sekä asenteet ja arvot. Lisätietoa seuraavien lukujen tekstikehyksistä ja esimerkeistä osallistujamaiden maaraporteista osoitteesta: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. OPETTAJIEN PERUSKOULUTUKSEN KESKEISIÄ PIIRTEITÄ


Tässä osiossa tarkastellaan kehittämiskeskuksen jäsenmaissa annettavan inklusiota edistävän opettajankoulutuksen keskeisiä piirteitä sekä analysoidaan opettajien peruskoulutuksen rakennetta ja sisältöä.

3.1 Opettajien peruskoulutuksen rakenne

Eräs tutkimuksen aluksi toteutetussa kyselyssä esiin nousseista keskeisistä opettajankoulutuksen kysymyksistä oli tarve arvioida koulutuksen rakennetta inklusiota edistävän opettajankoulutuksen kehittämisen sekä yleis- ja erityisopetuksen opettajankoulutuksen sulauttamisen kannalta. Opettajien tehtävän muutos tunnustetaan yhä laajemmin, ja samalla peräänkuulutetaan merkittäviä muutoksia opettajien valmistamiseen ammatilliseen tehtäväänsä ja siihen liittyviin vastuisiin. Liettuan maaraportissa todetaan: ”tietoyhteiskunnan myötä myös opettajan tehtävä muuttuu: opettajaa ei enää nähdä tiedon jakajana vaan oppimisprosessin johtajana, oppimismahdollisuuksien luojana, oppimisen ohjaajana, yhteistyökumppanina ja oppilaan ja nykyaikaisten tietolähteiden välisenä luotsina” (s. 4).

Maaraporttien perusteella opettajien peruskoulutuksen kirjo on laaja, ja sen kesto ja sisältö vaihtelevat. Vaikka eurooppalainen korkeakoulutus on Bologna prosessin myötä virallisesti yhdenmukaistunut, opettajien peruskoulutuksen kesto vaihtelee yhä kahdesta viiteen ja puoleen vuoteen. Useimmissa maissa opettajilta vaaditaan kolmen tai neljän vuoden mittainen alempi korkeakoulututkinto, minkä lisäksi joissakin maissa (kuten Suomessa, Portugalissa, Islannissa, Ranskassa ja Espanjassa) suoritetaan maisteriohjelma, joka pidentää koulutuksen keston neljään tai viiteen vuoteen. Tämä lisää selvästi sekä opettajien arvostusta että ammatin kannalta olennaisten opintojen ja harjoittelun kestoja – joskin on huomattava, ettei inklusiiviseen toimintakulttuuriin voida päästä ”päälleliimaamalla” koulutukseen ylimääräistä sisältöä.

Opettajien peruskoulutuksen kaksi yleisintä mallia ovat rinnakkainen malli, jossa sekä opetettavia aineita että niiden opettamiseen liittyviä tietoja ja taitoja opiskellaan yhtä aikaa, sekä peräkkäinen malli, jossa suoritetaan ensin yhden tai useamman opetettavan aineen korkeakouluopinnot ja sen jälkeen erillinen opintokokonaisuus, jossa



perehdytään muun muassa pedagogiaan, didaktiikkaan ja opetuskäytäntöihin.

On huomionarvoista, että Espanjassa, missä toisen asteen opettajat ovat aiemmin suorittaneet opetettavan aineen opintojen lisäksi lyhyet pedagogiset opinnot, ollaan siirtymässä maisteritason koulutukseen, sillä maassa on herännyt huoli keskeyttäjiä määrän kasvusta toisen asteen opinnoissa. Myös Ranskassa suunnitellaan siirtymistä peräkkäisestä koulutusmallista rinnakkaiseen. Saksassa opettajan-koulutus on kaksivaiheinen: korkeakouluopintojen lisäksi suoritetaan pedagoginen ja didaktinen jakso harjoittelukoulussa.

Joissakin maissa opettajankoulutus järjestetään korkea-asteen oppilaitoksissa, jotka eivät ole yliopistoja mutta joilla on tutkinnon myöntämisoikeus. Ranskassa kaikki opettajankoulutus on hiljattain siirretty yliopistoihin ja muutettu maisteritasoiseksi, minkä lisäksi koulutuksen akateemista sisältöä painotetaan aiempaa enemmän. Koulutuksen rakenne ja sisältö sekä opetusharjoittelun kesto vaihtelevat maittain, mitä käsitellään raportin seuraavissa osioissa.

Muutamissa maissa ollaan kehittämässä nopeutettuja koulutusmalleja sekä työssäoppimiseen perustuvaa koulutusta. Englannissa toimiva kaksivuotinen ”Teach First”-ohjelma antaa johtamiskoulutusta ja siirrettävää osaamista ”kyvykkäille erittäin motivoituneille tutkinnon suorittaneille opiskelijoille”. Samankaltaisia ohjelmia on kehitteillä Saksassa, Virossa ja Latviassa. Yleensä opettajankoulutuksessa noudatetaan kuitenkin perinteistä mallia, johon kuuluu täysimääräinen oppilaitoskoulutus sekä kouluissa suoritettavat opetusharjoittelujaksot.

Tieto- ja viestintätekniiikan (TVT) yleistyvää käyttöä verkkopohjaisessa ja sulautuvassa opetuksessa (jossa hyödynnetään eri menetelmiä) lisää opetuksen joustavuutta ja vaikuttaa opetussisältöihin. Myös etä- ja verkko-opetusta on alettu hyödyntää erityisesti seuduilla, joilla oppilaitoksen sijainti ja pitkät etäisyydet vaikeuttavat osallistumista opetukseen paikan päällä tai joilla riittävän suuria opetusryhmiä on vaikea saada muodostettua. Tämänkaltaisten koulutuksen saata- vuutta ja opettajakunnan monimuotoisuutta edistävien käytäntöjen tarjoamia mahdollisuuksia olisi syytä selvittää.

3.1.1 Pääsyvaatimukset

Korkeakouluissa järjestettävän opettajien peruskoulutuksen pääsyvaatimuksena kaikissa maissa on tyydyttävä toisen asteen



päättötodistus tai arvosanoiltaan vastaava pohjakoulutus. Liettuassa opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa on hiljattain otettu käyttöön hakijoiden motivaatiota mittaava testi. Opettajankoulutukseen pääsyä säädellään valintakokeilla vain harvoissa maissa. Menterin et al. (2010) tuoreessa tutkimuksessa kuitenkin todetaan, että on olemassa lukuisia opetuksen tuloksellisuuteen vaikuttavia tekijöitä, joita ei voida ennustaa luotettavasti akateemisia taitoja mittaavilla testeillä. Päätelmälle löytyy selvästi tukea hankkeessa tarkastellusta aineistosta ja maaraaportteista, joissa korostetaan tietojen ja taitojen ohella asenteiden, arvojen ja mielipiteiden merkitystä inklusiivisten käytäntöjen kehittämisessä. Niiden sekä muiden vaadittavan osaamisen kehitystä tukevien ominaisuuksien varmistaminen on kuitenkin vaikeaa myös haastattelutilanteessa, ja opettajankoulutuksen valintamenetelmistä tarvitaan lisätutkimusta.

Jopa Suomen kaltaisissa maissa, joissa opettajan ammattia arvostetaan ja alalla on kilpailua, ei ole takeita siitä, että akateemisesti pätevimmat hakijat olisivat parhaita opettajia. On tarpeen kiinnittää huomiota hakijoiden aiempiin kokemuksiin toiminnasta erilaista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa sekä alan ammattilaisten antamiin suosituksiin hakijan inklusiivisten käytäntöjen kannalta merkittävistä ominaisuuksista.

Aikuisopiskelijoiden ja vammaisten henkilöiden pääsyvaatimukset ovat muuttumassa entistä joustavammiksi, ja heidän kohdallaan voidaan huomioida myös aikaisemmin hankittu alan osaaminen. Joidenkin maaraaporttien pohjalta on kuitenkin syytä kantaa huolta tiettyjä vähemmistöryhmiä syrjivistä pääsyvaatimuksista aikana, jolloin ollaan yhä laajemmin sitä mieltä, että opettajakunnan tulisi kuvastaa väestörakennetta. Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen (2006) 24. artiklassa edellytetään, että sopimuspuolet ”toteuttavat asianmukaiset toimet palkataksaan opettajia, myös vammaisia opettajia, joilla on tarvittava viittomakielen ja/tai pistekirjoituksen taito” (s. 15). Joidenkin maiden, kuten Kyproksen, Saksan, Ranskan, Irlannin ja Ruotsin, maaraaportteissa mainitaan, että tavoitteeseen pyritään aktiivisesti.

3.1.2 Vähemmistöryhmien edustus

Vain seitsemässä yhteensä 29:stä maaraaportista viitattiin virallisiin tilastoihin vähemmistöryhmiin kuuluvista opiskelijoista ja opettajista.



Joissakin maissa tietojen keräämistä on rajoitettu erityisesti sukupuolisen suuntautumisen osalta.

Useimmissa maissa, joissa tilastoja ei pidetä, vammaisten ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvien henkilöiden kuitenkin kerrotaan olevan aliedustettuina opettajaopiskelijoiden ja pätevien opettajien keskuudessa, ja tilanne vaikuttaa olevan sama myös opettajankoulutuksen opetushenkilöstön osalta.

Joissakin maissa pyritään lisäämään miesopiskelijoiden määrää etenkin perusasteen opettajankoulutuksessa sekä kasvattamaan opettajakunnan moninaisuutta. Vaikka hyvien roolimallien tarjoamisen tunnustetaan laajalti olevan keskeistä inklusion lisäämisessä, monissa maissa on tehtävä vielä runsaasti töitä valintaprosessin ongelmien poistamiseksi.

3.2 Opettajien peruskoulutuksen sisältö

Joissakin maissa opettajankoulutuksen sisällöstä säädetään lailla. Toisissa maissa opettajankoulutuksen on täytettävä tietyt standardit tai vastattava tiettyihin osaamisvaatimuksiin, mutta koulutusohjelman sisällöstä päättävät oppilaitokset itse. On myös maita, joissa koulutuksen sisältö on kokonaan oppilaitosten omassa harkinnassa, mikä johtaa väistämättä sekä maiden välisiin että sisäisiin eroihin. Opettajaopiskelijat pääsevät myös yhä useammin vaikuttamaan opetuksen sisällön kehittämiseen.

Useimmissa maissa opettajankoulutus koostuu pää- ja sivuaineopinnoista ja kasvatustieteen yleisopinnoista, joissa käsitellään muun muassa kasvatuksen pedagogisia, psykologisia ja filosofisia näkökohtia, sekä opetusharjoittelujaksoista.

Opintojen sisältö vaihtelee yleensä sen mukaan, mitä ikäryhmää opiskelijat tulevat valmistuttuaan opettamaan. Monien maaraporttien mukaan toisen asteen opettajankoulutuksessa keskitytään tiiviimmin opettavan aineen opintoihin, kun taas perusopetuksen opettajankoulutuksessa painotetaan enemmän pedagogisia kysymyksiä. Monissa maaraporteissa todetaan, ettei opettajien peruskoulutuksessa ole riittävästi aikaa käsitellä kaikkia tarpeelliseksi koettuja asioita. Kuten Maltan raportissa huomautetaan, tämä vaikeuttaa kaiken ”ylimääräisen” inklusiota ja monimuotoisuutta käsittelevän aiheiston sisällyttämistä koulutukseen etenkin toisen asteen opettajankoulutuksessa.



Tilannetta voi olla mahdollista parantaa siirtymällä kohti koulutusmallia, jossa keskeiset sisällöt integroidaan kaikkeen opetukseen, ja kurssien välille luodaan kiinteitä yhtymäkohtia.

Skotlannissa saatujen kokemusten perusteella kaikkien oppijoiden opettajien koulutus tulisi yhdistää riippumatta opetettavasta ikäryhmästä. Vaikka tämä tukeekin näkemystä opettajista ensisijaisesti lasten opettajina – ei opetussuunnitelman mukaisen tiedon välittäjinä – osa aineopetuksen asiantuntijoista saattaa vastustaa ehdotusta.

Hankkeen osana hiljattain toteutetun kyselyn mukaan alle puolessa Saksan 43:sta perusopetuksen opettajankoulutusta antavista yliopistoista järjestettiin inklusiota tai inklusiivista opetusta käsitteleviä luentoja tai seminaareja. Liettuassa toteutettu pienimuotoinen tutkimus osoitti vastaavasti, että vain 31 prosentissa maan opettajankoulutusta järjestävistä yliopistoista ja oppilaitoksista annettiin erityisopetusta tai inklusiota käsittelevää opetusta – ja tällöinkin useimmiten vain perusopintojen kursseilla.

Tanskan ja monen muun maan raportissa tunnistettiin Ruotsin raportissa esiin nostettu ongelma, jonka mukaan monimuotoisuutta ja inklusiota koskevia kysymyksiä käsitellään yhä pääasiassa erityisopetuksen kursseilla sen sijaan, että kaikki opettajankouluttajat käsittelevät niitä osana kaikkia yleisopintoja. Raporttien laatijat myöntävät, että inklusiota koskevien kysymysten sisällyttäminen kaikkiin kursseihin saattaa heikentää niiden tuloksellisuutta tai hämärtää tavoitteita, ja erilaisten vammojen pedagogisia näkökohtia tulisi käsitellä myös asiantuntijoiden ohjauksessa. Lähteiden ja hankkeen asiantuntijoiden enemmistön näkemysten perusteella pitkällä aikavälillä tulisi kuitenkin pyrkiä kehittämään yksittäisiä kursseja, jotka tarjoaisivat kaikille opettajille valmiudet vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Espanjan maaraportissa todetaan, että monet inklusiota käsittelevät kurssit liittyvät pikemminkin ”erityisopetuksen ja sen käytäntöjen kehitykseen” kuin moninaisuutta koskevien kysymysten laajempaan käsittelyyn. Tämä on linjassa Gultigin (1999) kanssa, jonka mukaan opettajankoulutuksessa usein takerrutaan liikaa yksityiskohtiin ja esimerkiksi opetetaan ihmisoikeuksia sen sijaan, että omaksuttaisiin kokonaisvaltainen ihmisoikeudellinen lähestymistapa. Haug (2003) kuitenkin huomauttaa, että luennoitsijoiden ja opiskelijoiden tulee tuntea kaikkien kouluun siirtymisen argumentit ja käytännössä



toimimattomiksi todetut ratkaisut, jotta he eivät "olisi populistisen poliittisen retoriikan vietävissä" (s. 111).



3.2.1 Arviointi

Sitä mukaa kuin opettajien peruskoulutuksessa aletaan käyttää toiminnallisempia opetusmenetelmiä, myös akateemisen osaamisen sekä opetusharjoittelun arviointimenetelmiä on muutettava. Opettajaopiskelijat osallistuvat entistä enemmän sekä oman että opiskelutovereidensa työskentelyn ja oppimisen arviointiin. Arviointi perustuu sekä opintosuorituksiin että opetusharjoitteluun, ja sen tavoitteena on tukea oppimista. Opettajaopiskelijoita rohkaistaan arvioimaan omaa työskentelyään ja sen tuloksellisuutta sekä asettamaan henkilökohtaisia kehitystavoitteita ja opintosuunnitelmia, mihin heille tarjotaan tarvittaessa ohjausta. Harris ja Lázár (2011) korostavat ohjatun itsearviointin merkitystä ja toteavat, että ”harjoittelijoille tai opettajille on vaikea tarjota haasteita tietämättä, millä tasolla he ovat” (s. 105). Hattien (2009) mukaan on tarpeen tuntee myös opettajaopiskelijoiden näkemyksiä, jotta heille voi tarjota kehittäviä haasteita. Tämänkaltaiset toimintatavat opettajankoulutuslaitoksissa toimivat hyvänä mallina inklusiivisemmille arviointikäytännöille myös kouluissa.

Monissa maissa, kuten Ranskassa, Maltassa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa (Pohjois-Irlannissa) opettajaopiskelijoiden edistymistä seurataan kaikilla osaamisalueilla portfolioilla. Työnäytteistä sekä opiskelua ja harjoittelua koskevista pohdinnoista koostuvien portfolioiden avulla voidaan tarkastella myös työn sellaisia osa-alueita (kuten opetusharjoittelussa hankittuja ”pehmeitä taitoja”), joita voi olla vaikea arvioida määrämuotoisilla tehtävillä, testeillä tai kokeilla. Portfoliotyöskentely voi ohjata opettajaopiskelijoita pohtimaan asioiden taustoja ja harjoittamaan syvempää kriittistä ajattelua. Tämänkaltaiset arviointimenetelmät voivat kuitenkin olla tavallista työläämpiä, ja ne edellyttävät opettajankoulutuksen henkilöstöltä uudenlaisia taitoja, tietoja ja kokemusta.

Seuraavassa osiossa tarkastellaan inklusiota edistävän opettajankoulutuksen erilaisia toteutustapoja maaraporteissa annettujen esimerkkien valossa.

3.3 Opettajien peruskoulutuksen toteutus

Opettajien peruskoulutuksen toteutusta tarkastellaan tässä osiossa Pugachin ja Blantonin (2009) määrittelemien mallien mukaan. Näitä ovat **erilliset koulutusohjelmat** tai erillisopinnot, **yhdistetyt koulutusohjelmat**, jotka toteutetaan yhteistyössä yleis- ja




erityisopetuksen yksiköiden ja henkilöstön kanssa, sekä **sulautuvat koulutusohjelmat**, joissa kaikille opettajaopiskelijoille tarjotaan peruskoulutuksessa kaikkien oppilaiden tarpeista huolehtimiseen ja niihin vastaamiseen tarvittavat tiedot, taidot ja asenteet. Sulautuvaan opetukseen siirryttäessä voi olla hyödyllistä käsitellä tiettyjä aiheita erillisinä opintokokonaisuuksina (erillisinä opintoina) tai soveltaa yhdistettyä koulutusmallia ja tarjota henkilöstölle uusia yhteistyömahdollisuuksia. Kaikissa siirtymissä on suunniteltava tarkkaan esimerkiksi opetukseen tarvittava aika sekä eri opintojen väliset yhtymäkohdat, joiden kautta voidaan parhaiten varmistaa, että koulutuksen erillisten opintojen sisällöt vaikuttavat laajemmin opettajaopiskelijoiden ajatteluun ja toimintaan.

Maaraporteista käy ilmi, että alle 10 prosentissa hankkeeseen osallistuneista 29:stä maasta opettajien peruskoulutuksessa tarjotaan mahdollisuus erikoistua erityisopetukseen. Erilaisten oppijoiden tarpeisiin vastaamista käsitellään useimpien maiden opettajankoulutuksessa jonkin verran, mutta opetuksen painopiste vaihtelee laajasti vammaisten oppijoiden erityisopetuksesta kaikkien oppijoiden erilaisiin tarpeisiin vastaamiseen. Koska käytetty terminologia ei ole vakiintunutta, tilanteesta on vaikea saada tarkkaa kokonaiskuvaa. Useimmissa maaraporteissa kuitenkin todetaan, että aihetta käsitellään usein vain rajatuissa yhteyksissä ilman yhtymäkohtia muihin opintoihin. Myös inklusiota koskevien kysymysten käsittelyyn varattu aika vaihtelee yhdestä tai kahdesta opintojaksosta perinpohjaisempiin ja joskus myös pakollisiin opintokokonaisuuksiin.

Hankkeen yhteydessä vuoden 2010 alkupuolella Islannissa toteutetussa opettajien peruskoulutusta käsittelevässä tutkimuksessa yli 200 opettajankoulutuksen kurssia jaettiin viiteen eri ryhmään:

- Pääpaino inklusiivisella koulutuksella: Opetuksessa käsitellään inklusiivista koulutusta. Se pohjautuu inklusiivisen koulutuksen periaatteisiin ja painottuu inklusiivisiin käytäntöihin. Kaksi kurssia;
- Inklusiivista koulutusta käsitellään jonkin verran: Inklusiivisen koulutuksen periaatteet on integroitu opetukseen, ja ne ovat osa kurssien sisältöä. Kymmenen kurssia;
- Inklusiivista koulutusta käsitellään epäsuorasti: Kurssit pohjautuvat monin eri tavoin moninaisuuteen, vaikka inklusiiviseen koulutukseen viitataan vain harvoin tai ei lainkaan. Kaksikymmentä kurssia;


- 
- Inklusiivista koulutusta ei käsitellä: Kurssien sisältökuvauksessa ei painoteta väestön moninaisuutta, inklusiota, monikulttuurista koulutusta tai oppilaiden erityistarpeisiin liittyviä kysymyksiä. Useimmat opettajankoulutuksen kurssit kuuluvat tähän ryhmään;
 - Erityisen tuen tarve ja monikulttuurinen koulutus: Kursseilla erikoistutaan tiettyyn aihepiiriin, kuten vammaisuuteen, erityisiin oppimistarpeisiin tai monikulttuurisuuteen. Kaksi kurssia.

Islannin esimerkki kuvaa hyvin eri tapoja käsitellä inklusiota ja monimuotoisuutta koskevia kysymyksiä ja tukee käsitystä siitä, että erilaisiin malleihin kannattaa suhtautua pikemminkin jatkumona kuin erillisinä lähestymistapoina.

Lisätutkimusta tarvitaan sen selvittämiseen, miten opettajankoulutuksen eri toteutusmallit vaikuttavat opetussuunnitelman johdonmukaisuuteen sekä opiskelijoiden tietojen ja taitojen kehittymiseen. Lisäksi tulisi pohtia eri yksiköiden sekä yleis- ja erityisopetuksen opettajankoulutuksen henkilöstön yhteistoiminnan vaikutusta opettajankoulutuksen henkilöstön asenteisiin ja mielipiteisiin kaikkien oppijoiden inklusiosta. Osa opettajankoulutuksen henkilöstöstä saattaa pitäytyä ”perinteisissä” opettajankoulutusnäkemyksissä, jolloin inklusiota ja moninaisuutta käsittelevät opinnot jäävät ”päälleliimatuiksi” osiksi koulutusta ja vaikuttavat vain rajallisesti henkilöstön ja opettajaopiskelijoiden näkemuksiin. Joissakin maaraporteissa kuitenkin todetaan, että erilliset kurssit auttavat lisäämään tietoisuutta kouluissa mahdollisesti esiintyvistä epätasa-arvosta ja tarjoavat tilaisuuden keskustella aiheeseen liittyvistä kysymyksistä.

Käytetyn terminologian epätasällisyyden vuoksi opetuksen sisällöstä on toisinaan vaikea tehdä päätelmiä. Useimmissa Itävallan yleisopetuksen opettajankoulutuslaitoksissa käsitellään heterogeenisyyttä, inklusiota, yksilöllistämistä, lahjakkaiden oppilaiden tukemista sekä projektilähtöisiä ja oppijakeskeisiä opetusmenetelmiä, mutta käsite ”inklusiio” esiintyy vain neljän oppilaitoksen opetussuunnitelmassa. Tanskassa käytetään yleisesti käsitettä ”eriyttäminen”.

Kuvaavia ovat myös Sveitsin kansalliset suositukset erityisen tuen tarpeen käsittelystä opettajien peruskoulutuksessa (COHEP, 2008). Niissä perinteiset erityisen tuen tarvetta ja vammaisuutta koskevat näkemykset laajennetaan koskemaan erityisen tuen tarpeen



peruseriaatteiden lisäksi, moninaisuutta, opettamista inklusiivisissa oppimisympäristöissä, inklusiivista edistäviä yhteistyökäytäntöjä sekä koulujen ja organisaatioiden kehittämistä inklusiivisemmiksi. Näiden sisältöjen tulee kattaa viisi prosenttia sekä perus- että toisen asteen opettajankoulutuksen opetuksesta.

3.3.1 Erilliset ja yhdistetyt opinnot


Monissa maissa on alettu tarjota inklusiivisia käytäntöjä edistäviä kursseja tai opintokokonaisuuksia. Vaikka monet kurssit ovat tällä hetkellä erillisiä kokonaisuuksia, useimmat niistä toteutetaan yhteistyössä eri yksiköiden ja henkilöstön edustajien kanssa, ja tietyt periaatteet ja käsitteet kertautuvat kurssista toiseen. Kuten edellä esitettiin, eri mallit on helpompi mieltää jatkumoksi, minkä vuoksi tässä osiossa kuvataan sekä erillisiä että yhdistettyjä opintoja. Tilannetta kuvaa seuraava esimerkki Espanjan maaraportista:

Madridin Autonomisessa yliopistossa opetetaan kuuden ECTS-opintopisteen laajuista opintojaksoa ”Inklusiivisen koulutuksen psykopedagogiset perusteet”, joka suoritetaan perusopetuksen opettajankoulutuksen jälkimmäisellä puoliskolla. Kurssilla painotetaan moninaisuutta tietynlaisen oppijaryhmän kanssa toimimisen sijaan, ja sillä pyritään vahvistamaan käsitteitä, käytäntöjä ja inklusiivisia koulutusarvoja, joita käsitellään kuuden ECTS-opintopisteen laajuisella ”Tasa-arvo- ja kansalaiskasvatus” -kurssilla.

Kurssi pohjautuu UNESCO:n (2005) inklusiivisen koulutuksen määritelmän kolmeen pääkohtaan – läsnäoloon, oppimiseen ja osallisuuteen. Opetuksessa keskitytään erityisesti tukea tarvitseviin oppilaisiin sekä maahanmuuttajaoppilaisiin. Opinnoissa käsitellään ”Universal Design for Learning”-hankkeen (CAST 2008) periaatteita sekä mielekästä oppimista vaikeuttavien esteiden voittamista.

Tavoitteiden saavuttamiseksi kurssin opetusmenetelmät pyritään pitämään kurssin näkökulman mukaisina, minkä lisäksi tavoitteena on saada opettajaopiskelijat ottamaan vastuu omasta oppimisestaan. Opiskelijat pitävät opintojen aikana oppimispäiväkirjaa ja verkkoportfoliota. Opettamis- ja oppimisprosessin tukena käytetään Moodle-verkko-oppimisympäristöä, jonka avulla opiskelijat voivat aktiivisesti edistää omaa oppimisprosessiaan.

Opintojaksolle on määritetty kolme arviointikriteeriä: ensimmäinen



koskee "tietoja" (kurssityöskentely, kokeet ja arvioinnit), toinen "toteutus- ja organisointitaitoja" (portfolion taso ja pitäytyminen sovituissa tehtävissä ja aikatauluissa) ja kolmas "toiminta- ja osallistumistaitoja luokassa" (aktiivinen osallistuminen kasvokkain tai verkossa käytävään keskusteluun).

Pariisin Intstituts Universitaires de Formation des Maîtresin (IUFM) ympärille koottu yliopistoyhtymä tarjoaa kaksivuotisen 80 tunnin opintokokonaisuuden monialaisista näkökulmista väestön monimuotoisuuteen. Ruotsalainen Högskolan i Borås tarjoaa kasvatustieteen yleisopinnoissa 7,5 ECTS-opintopisteen laajuisen kurssin erityisopetuksen näkökulmista. Kurssi antaa perustiedot erityisopetuksen merkityksestä kaikkien koulussa, sillä keskustellaan osallistamiseen ja syrjäytymiseen sekä normaaliuteen ja erilaisuuteen liittyvistä kysymyksistä sekä kaikkien opettajien erityisopetustaitojen tarpeesta. Latviassa opettajien peruskoulutukseen kuuluu kaikille yhteinen erityisopetuksen johdantokurssi. Seuraavassa esimerkissä kerrotaan Yhdistyneessä kuningaskunnassa (Pohjois-Irlannissa) tarjottavasta ohjelmasta, jolla tuetaan erilaisista kulttuurisista ja kielellisestä taustoista tulevien oppilaiden parissa työskenteleviä opettajia.

Opettajiin kohdistuu nykyään uudenlaisia vaatimuksia, jotka liittyvät heidän näkemyksiinsä kulttuurisista ja uskonnollisista eroista sekä toimimiseen englantia vieraana kielenä puhuvien oppilaiden kanssa. Tilanteen helpottamiseksi eräässä opettajien peruskoulutusta tarjoavassa oppilaitoksessa Pohjois-Irlannissa on kehitetty kahdesta osiosta muodostuva kurssi, jossa käsitellään moninaisuuden ymmärtämistä ja toimimista englantia vieraana kielenä puhuvien oppilaiden kanssa.

Opinnot koostuvat luentosarjoista, seminaareista ja työpajoista, joista vastaavat oppilaitoksen henkilöstö sekä vierailevat luennoitsijat. Kurssi kehittää ammatillisia arvoja (kaikkien oppilaiden huomioiminen) sekä pohtii sosiaalisia, kulttuurisia ja kielellisiä kysymyksiä, erityisopetusta, inklusiota ja niiden käytännön soveltamista (opetuksen suunnittelua ja valmistelua, yhteistyötä muiden aikuisten kanssa, turvallisen ja haasteita tarjoavan oppimisympäristön kehittämistä sekä erilaisia opetusstrategioita ja arviointeja).

Saksalaisessa Kölnin yliopistossa tarjotaan inklusiivisen koulutuksen opintoja, joissa yleis- ja erityisopetuksen opettajaopiskelijat pohtivat yhdessä kouluvierailuihin, opintoihin ja arviointeihin liittyviä seikkoja.



Vastaava yhteistyömalli on käytössä myös Siegenin yliopistossa, missä ”Grundschule-Forderschule – Gemeinsamer Unterricht” (Peruskoulu-erityiskoulu – inklusiivinen koulutus) -kurssille osallistuvat perus- ja toisen asteen opettajaopiskelijat vierailevat erilaisissa erityisoppilaitoksissa ja yleisopetuksen oppilaitoksissa, tutustuvat eri tehtävissä toimivien henkilöiden näkemyksiin ja osallistuvat yhteisiin seminaareihin ja keskusteluihin.

Norjassa opettajankoulutukseen on lisätty pakollinen 60 ECTS-opintopisteen laajuinen pedagogiaa ja oppilastaitoja käsittelevä kokonaisuus. Opinnot suoritetaan opettajankoulutuksen kolmen ensimmäisen vuoden aikana, ja niiden tavoitteena on kehittää opiskelijoiden sisällöllistä ja metodologista osaamista sekä kykyä käsitellä kanssakäymistä ja sosiaalisia kysymyksiä. Opiskelijat laativat kyseisten opintojen osana myös 15 ECTS-opintopisteen laajuisen kandidaatintutkielman.

Seuraavassa esimerkissä opettajaopiskelijat työskentelevät vammaisten henkilöiden parissa ja suunnittelevat toimintaa paikallisille kouluille.

Kyproksen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen opettajaopiskelijat tutustuvat myös vammaisopintojen teoriaan. Tavoitteena on kannustaa heitä soveltamaan teoreettista tietoa inklusiivisen koulutuksen tavoitteisiin ja sitä kautta kehittämään vammaisuuden huomioivia opetuskäytäntöjä sekä lisäämään myönteisiä asenteita vammaisuutta kohtaan.

Koska vammaisuutta ei ole huomioitu kansallisessa opetussuunnitelmassa eikä koulujen oppikirjoissa, opettajaopiskelijoita kannustetaan ajattelemaan kriittisesti ja soveltamaan teoreettista osaamista käytännön opetukseen. Tavoitteena on kehittää koulutason toimintaohjelmia, joilla luodaan myönteisiä asenteita ja edistetään näkemystä vammaisuudesta yhteiskunnallisena kysymyksenä lääketieteellisen tai hyväntekeväisyysnäkökulman sijaan.

Vammaisten osallistumista työelämään esitellään ja analysoidaan tarkastellen, mitä välineitä sen kautta voidaan saada opetukseen. Luennoille kutsutaan toisinaan vammaisia henkilöitä kertomaan elämästään ja työstään. Opettajaopiskelijoita kehoitetaan verkostoitumaan vammaisjärjestöjen kanssa resurssien löytämiseksi

ja


toteuttamaan omaa toimintaohjelmaansa yhteistyössä paikallisten oppilaitosten kanssa. Kokonaisuus kuuluu opettajan peruskoulutuksen erikoistumisopintoihin.

Tutkimusten mukaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja muita vähemmistöryhmiä käsittelevät erilliset kurssit tai kokonaisuudet saattavat korostaa oppilaiden ”erilaisuutta”. Tämä voi puolestaan saada opettajat ajattelemaan, etteivät he pysty opettamaan tiettyjä ryhmiä ilman erikoistumisopintoja. Useiden maaraporttien perusteella erikoistumisopinnot vaikuttavat myönteisesti opettajaopiskelijoiden tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, mikä näkyy myös heidän muissa opinnoissaan ja käytännön työssä.

Sveitsin maaraportista poimittu esimerkki kuvaa verkko-opetuksen käyttöä keskeisten taitojen ja tietojen kehittämisessä.

Zürichin opettajankoulutuslaitoksessa tarjottava valinnainen inklusiivista erityisopetusta käsittelevä opintokokonaisuus (Lernfeld Integrierte Sonderschulung) sisältää yhdistelmän ongelmaperusteisia ja sulautettuja opetusmenetelmiä aitojen oppimisympäristöjen esittelemiseksi. Kokonaisuuden verkko-oppimisympäristöön on koottu inklusiivisissa oppilaitoksissa opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tapauksia käsitteleviä asiakirjoja, kertomuksia, videoita ja haastatteluja. Opettajaopiskelijat omaksuvat oppilaan koulutuksesta vastaavan tiimin roolin ja saavat tehtäväkseen laatia oppilaalle yksilöllisen opetussuunnitelman ja riittävät tukitoimet. Opettajaopiskelijat keskusteleval tuloksista ja arvioivat niitä yhdessä ryhmän toimintaa ohjaavien opettajankouluttajien kanssa. Kurssi tarjoaa tietoa erityisopetuksesta, inklusiivisissa oppimisympäristöissä tehtävästä yhteistyöstä, erityisen tuen tarpeen määrittämisestä ja oppimisten arvioinnista, henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisesta sekä opetuksen eriyttämisestä ja yksilöllistämistä.

Saksalaisessa Bielefeldin yliopistossa erityisopetuksen opintoja tarjotaan osana sekä alempaa että ylempää korkeakoulututkintoa, millä pyritään kaventamaan perusopetuksen opettajankoulutuksen ja erityisopettajien koulutuksen eroa. Erityisopetuksen kysymykset on sisällytetty yleisiin kasvatustieteen opintoihin. Niitä tarkastellaan monialaisesti eri näkökulmista, minkä lisäksi opetuksessa keskustellaan heterogeenisyyteen, monimuotoisuuteen ja erilai-



suuteen liittyvistä kysymyksistä. Erityisopetuksen yhdistetyissä opinnoissa painotetaan oppimista ja emotionaalista ja sosiaalista kehitystä sekä pyritään tarjoamaan opettajille valmiudet työskennellä inklusiivisissa kouluissa.

3.3.2 Sulautuvat opinnot

Monissa maissa pyritään varmistamaan, että inklusiivisen koulutuksen periaatteet sisältyvät kaikkiin opettajankoulutuksen opintoihin.


Suomessa erityisopetuksen perusteet kuuluvat pakollisina kaikkeen opettajankoulutukseen, vaikka opetuksen sisältö vaihtelee yliopistoittain. Opetuksessa keskustellaan erilaisuuden tunnistamisesta ja määrittelystä sekä siihen liittyvistä pedagogisista käytännöistä, ja opettajia ohjataan ymmärtämään ammatillinen velvollisuutensa kehittää sekä kognitiivisia että sosiaalisia taitoja. Opettajien odotetaan kehittävän taitojaan toimia yhteistyössä eri viranomaisten kanssa, tekevän yhteistyötä vanhempien kanssa sekä tukevan heitä ja tiedostavan roolinsa tasa-arvon edistäjinä yhteiskunnassa. Lisäksi he oppivat soveltamaan opetussuunnitelmaa erilaisten oppilaiden tarpeiden ja esteettömän oppimisen periaatteiden mukaisesti. Opettajankoulutus kokonaisuudessaan perustuu käsitykseen opettajista tutkijoina, joita tuetaan tarkastelemaan, analysoimaan ja muokkaamaan opetustaan jatkuvana prosessina.

Pohjois-Irlannissa opettajankoulutuksessa pyritään kehittämään opettajaopiskelijoiden omia vahvuuksia, jalostamaan heidän tietojaan ja näkemyksiään erityisopetuksen linjauksista ja parhaista käytännöistä sekä kehittämään heidän kykyään työskennellä kaikenlaisten oppilaiden parissa. Kaikissa opettajankoulutuksen opinnoissa hyödynnetään sulautuvia opetusmenetelmiä, ja opiskelijoita kannustetaan huomioimaan kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet ja suunnittelemaan opetuksensa niiden mukaisesti. Tämän lisäksi erityisopetuksen linjauksiin ja käytäntöihin perehdytään tarkemmin aihetta käsittelevissä opintojaksoissa ja -kokonaisuuksissa.

Tarkastellun aineiston perusteella sulautuva opetus vaatii tarkkaa suunnittelua ja yksiköiden välistä yhteistyötä, jotta se olisi johdonmukaista ja tuloksellista. Seuraavassa Skotlannin esimerkissä



kuvataan mahdollisia siirtymätapoja sulautuvaan opetukseen korkeakouluissa:



Vuosina 2006–2010 Aberdeenin yliopistossa kehitettiin Skotlannin aluehallinnon rahoituksella uusia lähestymistapoja inklusiivista koulutusta edistävään opettajankoulutukseen. Tavoitteena oli varmistaa, että uudet opettajat: (1) tuntevat ja ymmärtävät paremmin oppimiseen vaikuttavia koulutuksellisia ja sosiaalisia ongelmia ja kysymyksiä ja (2) heillä on strategioita kyseisten ongelmien ratkaisemiseksi ja käsittelemiseksi. Uudistuksessa huomioidaan laaja-alainen koulutuksellinen inklusio sekä syrjäytymiselle altistavat tekijät, jotka liittyvät maasta toiseen muuttamiseen, liikkuvuuteen, kieleen, etniseen taustaan sekä sukupolvelta toiselle periytyvään köyhyyteen.

Aberdeenin yliopiston opettajankoulutuksen uudistukseen on vaikuttanut kolme keskeistä näkökohtaa. (1) On ymmärretty, että inklusiivisten käytäntöjen avain piilee kyvyssä kunnioittaa ihmisten erilaisuutta ja vastata siihen tavalla, joka ulkopuolelle rajaamisen sijaan osallistaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat muille tavanomaiseen luokkatyöskentelyyn. Tämä toteutuu käytännössä, silloin kun (2) opettaja laajentaa opetustaan siten, että se toimii kaikille oppilaille sen sijaan, että opettaja tekisi jotakin ”ylimääräistä” tai ”erilaista” inklusion eteen. Tämä on pedagogisesti haastava tavoite, jonka toteutumisen edellytyksenä on (3) se, että opettamiseen ja oppimiseen ei enää suhtauduta oppilaiden enemmistöä palvelevana toimintana, jonka lisäksi tarjotaan jotakin ”ylimääräistä” tai ”erilaista” niille, jotka tarvitsevat erityistä tukea, vaan sellaisten oppituntien ja oppimismahdollisuuksien luomisena, jossa kaikille oppilaille tarjotaan mahdollisuus osallistua luokkatyöskentelyyn (Florian ja Rouse, 2009). Nämä kolme näkökohtaa vaikuttavat toisiinsa ja toteutuvat käytännössä opettajan osaamisen, toiminnan ja näkemysten kautta. Tällainen käytännön näkökulma mukautuu hyvin Shulmanin (2007) määritelmään, jonka mukaan ammatillinen oppiminen on pään (tieto), käden (taito tai tekeminen) ja sydämen (asenteet ja näkemykset) yhteistyötä.

Käytännön tasolla näkökohdat ovat toimineet jatko-opintoina suoritettavien Post-Graduate Diploma in Education (PGDE) -opettajanopintojen perustana, ja ne toteutuvat myös nelivuotisessa kasvatustieteiden alemmassa korkeakoulututkinnossa. Inklusiivisten käytäntöjen ”Inclusive Practice Project”-hankkeen tavoitteena on saada opettajaopiskelijat ymmärtämään laaja-alainen vastuunsa lasten oppimisesta.



Edellisissä esimerkeissä on kuvattu inklusiota edistävän opettajankoulutuksen keinoja lisätä inklusion ja pedagogiikan keskeisten kysymysten tuntemusta ja ymmärrystä sekä opetuskäytäntöjä, joilla voidaan vastata mahdollisimman monen oppilaan erilaisiin tarpeisiin. Siirryttäessä erillisistä inklusion kattavista opintokokonaisuuksista kohti kaikille opettajaopiskelijoille yhteistä opetussuunnitelmaa, joka tarjoaa valmiudet kaikki oppilaat huomioivaan inklusiiviseen opetukseen, tarvitaan entistä tiiviimpää yhteistyötä inklusiokysymyksiin erikoistuneiden opettajankouluttajien sekä muiden yksiköiden henkilöstön välillä. Laajempi uudistus on tarpeen myös sen varmistamiseksi, että kaikissa harjoittelukouluissa noudatetaan inklusiivisia käytäntöjä ja toimitaan johdonmukaisesti keskeisten kysymysten suhteen.


3.4 Asenteet ja arvot opettajien peruskoulutuksessa

Monissa maaraporteissa korostetaan asenteiden ja arvojen merkitystä opettajankoulutuksessa. Kuten Forlin (2010) huomauttaa, inklusiivinen koulutus pureutuu suoraan opettajien elämänkatsomukseen ja haastaa heidän perimmäiset näkemyksensä siitä, mikä on oikein ja oikeudenmukaista.

Opettajaopiskelijoiden asenteita tarkastelevassa tutkimuksessaan Ryan (2009) määrittelee asenteen moniulotteiseksi piirteeksi, joka koostuu kognitiosta (näkemykset ja tiedot), jonka uskotaan vaikuttavan toimintaan (käyttäytyminen) ja kokemuksiin (tunteet).

Lukuisissa maaraporteissa korostetaan myönteisten kokemusten merkitystä asenteiden työstämisessä, mutta vaikka vaikuttaakin siltä, että opettajankoulutuksessa pystytään vaikuttamaan asenteisiin, arvoihin ja näkemyksiin, maaraporteissa annetaan vain harvoja esimerkkejä keinoista, joiden avulla muutos saadaan aikaan. Hankkeen kaikilta tahoilta saadut tulokset tukevat kuitenkin näkemystä, jonka mukaan inklusion toteutumiseen vaikuttavat olennaisesti ominaisuudet, joita ei voi saavuttaa antamalla tietoa tai taitoja, jotka voi kuitata suoritetuiksi.

Prahassa sijaitsevassa Kaarlen yliopistossa erityisopetuksen ja muiden aineiden opiskelijat (joista tulee yleisopetuksen aineenopettajia) osallistuvat "Jedeme v tom s vámi"-hankkeeseen, jonka ajatuksena on katsoa maailmaa hetken aikaa toisin silmin.



Koska konkreettiset menetelmät ovat inklusiota edistävässä opettajankoulutuksessa tuloksettaampia kuin sanalliset ja teoreettiset esitykset, opettajaopiskelijat kokeilevat, minkälaista on liikkuu julkisissakulkuvälineissä (a) pyörätuolilla sekä (b) vammaisen avustajana. Tämä auttaa kehittämään muun muassa ongelmanratkaisukykyä, viestintätaitoja, oman toiminnan tarkastelukykyä, ryhmätyötaitoja, joustavuutta ja kykyä tunnistaa epäeettisiä tai muulla tavalla sopimattomia asenteita ja käytöstä yhteiskunnassa.

Opettajaopiskelijat tutustuvat fyysisiin ja sosiaalisiin esteisiin, joita vammaiset joutuvat kohtaamaan päivittäin. Pohtiessaan kokemuksiaan kirjallisesti he asettuvat puolustamaan vammaisten oikeuksia, ja he voivat hyödyntää saamiaan kokemuksia luodessaan inklusiivista oppimisympäristöä tulevassa luokassaan tai koulussaan.

Itävallan opetusministeriön kannanotossa todetaan:

”Eräs perus- ja keskiasteen opettajankoulutuksen keskeisistä tehtävistä on herättää opiskelijoiden keskuudessa kriittistä keskustelua ja saada heidät tarkastelemaan omia vammaisuutta koskevia näkemyksiään ja käsityksiään syrjivien asenteiden voittamiseksi.

Jokaisen opiskelijan tulisi tutustua erityisopetuksen ja inklusiivisen koulutuksen keskeisiin käsitteellisiin ja toiminnallisiin suuntauksiin (paradigmoihin) sekä niiden aiempaan kehitykseen. Opiskelijoita herätellään pohtimaan perustavanlaatuisia eettisiä kysymyksiä kuhunkin paradigmaan liittyen ja tekemään harkittuja arvovalintoja” (Feyerer, Niedermair ja Tuschel 2006, s. 16).

Itävallan maaraportista käy ilmi, että inklusiota käsittelevän monialaisen opintokokonaisuuden sisältö ja opetusmenetelmät vaikuttivat myönteisesti opettajaopiskelijoiden asenteeseen vammaisten ja vammattomien oppilaiden yhteisopetusta kohtaan. Salzburgin opettajankoulutuslaitoksessa järjestetyn itsetuntemushankkeen yhteydessä opettajaopiskelijat raportoivat myös pysyvistä asennemuutoksista vammaisia henkilöitä kohtaan.

3.5 Yhteenveto

Tässä luvussa on esitelty nykysuuntausta yhteisistä perussisällöistä opettajankoulutuksessa, joka on tarkoitettu kaikkien lasten ja nuorten opettajiksi opiskeleville. Uusi lähestymistapa voi vaatia aiempaa



suurempaa panostusta erityisesti toisella asteella toimivien aineenopettajien pedagogiseen koulutukseen.

Maaraporteista kerättyjen esimerkkien perusteella opettajan-koulutuksen sisällöllisellä kehittämisellä voidaan lisätä opettajaopiskelijoiden tietoisuutta oppilaiden erilaisista tarpeista – ei ainoastaan erityistä tukea tarvitsevien ja vammaisten oppilaiden tarpeista vaan myös monien muiden, alisuoriutumislle alttiiden ja syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden tarpeista.

Esimerkeissä korostetaan myös tarvetta tehostaa korkeakouluissa tehtävää yhteistyötä ja sisällyttää oppilaiden erilaisia tarpeita koskeva opetus kaikkeen opettajankoulutukseen sekä kokemuksien ja keskustelu- ja vuorovaikutusmahdollisuuksien merkitys opiskelijoiden arvoihin ja asenteisiin vaikuttamisen keinona. Kuten Richardson (1996) toteaa, asenteita ja näkemyksiä on mahdollista eritellä tietoisesti, minkä vuoksi opettajat saattavat esittää sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa ilmentäviä näkemyksiä mutta toimia luokassa täysin päinvastaisesti. Tämän vuoksi onkin erittäin tärkeää selvittää opettajaopiskelijoiden näkemykset ja asenteet sekä käsitellä kaikki heidän ammatilliseen kehitykseensä vaikuttavat ristiriidat.



4. OPETUSKÄYTÄNNÖT

Opetuskäytännöt ovat tärkeä osa opettajien peruskoulutusta, mutta opetusharjoittelun kesto vaihtelee maittain. Joissakin maissa on siirrytty kohti käytännönläheisempää opetusmallia, kun taas toisissa pelätään sen johtavan mekanistiseen opetusnäkemykseen, joka ei perustu korkeakouluopetuksen antamalle akateemiselle pohjalle.

Myös opetusharjoittelupaikkojen järjestäminen vaihtelee maittain. Muutamassa maassa on keskitetty järjestelmä, mutta toisissa opettajaopiskelijat voivat etsiä itse omat harjoittelupaikkansa. Esimerkiksi Islannissa opettajaksi opiskelevat toimivat samassa opetusharjoittelupaikassa kolmena vuonna, jolloin he voivat hyödyntää aiempia kokemuksiaan. Useimmissa maissa opiskelijoita kuitenkin kannustetaan hankkimaan kokemusta erilaisista oppilaitoksista ja opetustilanteista.


Englannin opetusalan tarkastusvirasto Ofsted (2008) piti opetusharjoittelupaikkojen monipuolisuutta opettajien peruskoulutuksen laadun avaintekijänä. Monien maiden raporttien mukaan riittävän laadukkaiden inklusiivisia käytäntöjä noudattavien harjoittelupaikkojen löytäminen on vaikeaa, mikä on suuri este teorian ja käytännön yhteensovittamiselle.

Joissakin maissa opetusharjoittelu suoritetaan erityisopetusta antavissa oppilaitoksissa tai paikallisyhteisöissä, jotta opiskelijat saavat mahdollisuuden työskennellä erilaisia tarpeita omaavien oppijoiden kanssa. Toisissa maissa opetusharjoittelua täydennetään simulaatioharjoitusten avulla, kuten seuraavassa esimerkissä.

Latviassa opettajaopiskelijoiden mahdollisuudet päästä ratkomaan monimutkaisia käytännön tilanteita voivat olla rajalliset, joten arviointi- ja päätöksentekotaitoja sekä erilaisiin tilanteisiin reagoimista kehitetään roolipelien ja analysointiharjoitusten avulla. Opettajaksi opiskelevat reagoivat erilaisiin tietoihin ja pyrkivät analysoimaan tilannetta eri näkökulmista selvittämällä kaikkien osapuolten perusteluja ja syitä toiminnalleen. Näin opiskelijat pääsevät keskustelemaan mielipiteistään ja perustelemaan kantansa.

Keskustelun aiheena voi olla esimerkiksi seuraavanlainen tilanne:

Yleisopetusta antavaan kouluun tulee huhtikuussa kahdeksanvuotiaan kuulovammaisen ja pyörätuolia käyttävän pojan äiti, joka



haluaa koulupaikan lapselleen ensi syksynä. Opettajaopiskelijat miettivät, keitä keskusteluun osallistuu (opettajat, vanhemmat, rehtori, sosiaalityöntekijä, muut asiantuntijat) ja mitä kysymyksiä tulee esittää, jotta lapsen koulutustarpeet saadaan täytettyä. Opiskelijoiden on pohdittava mahdollisia vaikeuksia ja sopivia ratkaisuja lapsen, vanhempien, oppilaitoksen ja luokkatovereiden sekä opetusympäristön ja sen fyysisen esteettömyyden kannalta.

Prosessi auttaa opettajaopiskelijoita muokkaamaan saamiaan tietoja vammaisuuden eri muodoista ja erilaisista opetustarpeista. Heidän ongelmanratkaisu-, päätöksenteko-, argumentointi- ja ryhmätyö- taitonsa kehittyvät, ja he oppivat, miten muut asiantuntijat saadaan mukaan yhteistyöhön. Mikä tärkeintä, he oppivat ymmärtämään, että opettaja ei yksin pysty ratkaisemaan kaikkia ongelmia ja tekemään kaikkea, vaan hänen on tiedettävä, mistä saa apua ja uskallettava pyytää sitä.

Espanjassa opiskelijoilla on opetusharjoittelussa kaksi omaa ohjaajaa: a) oppilaitoksessa ammattiopettaja seuraa ja arvioi opiskelijan suoritusta yliopiston normaalien vaatimusten mukaan ja b) akateeminen ohjaaja seuraa prosessia, kannustaa pohtimaan oppimisprosessia oppilaitoksessa ja laatii arvion opettaja-opiskelijasta.

Mikäli opetusharjoittelua halutaan hyödyntää mahdollisimman hyvin, korkeakoulujen ja opetusharjoittelupaikkojen suhteiden on oltava tiiviit ja myönteiset. Seuraava esimerkki Suomesta kuvaa hyvin tällaista järjestelyä.

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa teoria ja käytäntö kulkevat käsi kädessä. Teoriaopintojen jälkeen opettajaopiskelijat suorittavat joka lukuvuosi 5–6 viikon mittaisen opetusharjoittelun. Sekä harjoittelukoulujen opettajat että yliopiston opettajat valvovat opetusharjoittelua, mikä edistää opettajien välistä yhteistyötä ja tarjoaa laajemman näkökulman heterogeenisten luokkien opettamiseen. Usein opettajaopiskelijat toimivat opetusharjoittelussa yhteistyössä kurssitovereidensa kanssa, mikä tarjoaa ensikäden kokemusta yhdessä opettamisesta. Harjoittelujaksojen aikana tai niiden jälkeen opiskelijoilla on yliopistossa yleensä pedagoginen tai didaktinen seminaari, jossa käydään läpi harjoittelukokemuksia ja vierailuja eri oppilaitoksiin. Reflektiota pidetään tärkeänä osana ammatillista kehitystä. Opettajaopiskelijat keräävät käytännön

toimivaa teorian tietoa vähitellen, mikä antaa heille mahdollisuuden tulla tietoisiksi omasta opetusfilosofiastaan ja identiteetistään opettajana. Tämä lähestymistapa tukee näkemystä harjoittelusta kaksisuuntaisena prosessina, jonka ansiosta opiskelijat ymmärtävät syvällisemmin oppimansa teorian tiedon ja joka edistää myös uuden teorian tiedon omaksumista ja hyödyntämistä.

Myös Islannissa on alettu käyttää ”kumppanikouluja”, jotka osallistuvat aktiivisesti opettajankoulutukseen osana oppilaitosten opettajien ja korkeakouluissa toimivien ohjaajien ”oppimisyhteisöä”. Tämä auttaa opettajia tekemään päätökset enemmän tietoisesti ja perustellusti, mikä tekee toiminnan perustana olevasta tiedosta näkyvämpää.

Maltan yliopistossa on otettu käyttöön neljän ECTS-opintopisteen laajuinen kurssi moninaisesti opetustarpeisiin vastaamisesta. Kurssi arvioidaan kuuden viikon mittaisen opetusharjoittelun yhteydessä toteutettavan tehtävän perusteella. Opettajaopiskelijoita pyydetään nimeämään oppilas tai oppijaryhmä, jolla on erilaisia vahvuuksia ja tarpeita. Sen jälkeen heidän on suunniteltava, toteutettava ja arvioitava neljä näihin tarpeisiin vastaavaa oppituntia ja pidettävä muiden opiskelijoiden kanssa yhteisesti käsiteltävää oppimis-päiväkirjaa koko prosessista. Kurssin teoriaosaan kuuluu luentoja moninaisuuden hyväksymisestä, laadukkaasta koulutuksesta ihmisoikeutena, eriytetystä opetuksesta ja yksilöllisistä oppimisuunnitelmista. Opiskelijat ovat havainneet, että he ovat päässeet yli pelostaan opettaa erityistä tukea ja yksilöllistä opetusta tarvitsevia oppijoita ja myös saaneet lisää itsevarmuutta työhönsä. Kurssi auttaa myös osallistamaan oppijan, joka saattaa muutoin jäädä ulkopuoliseksi omassa luokkayhteisössään, ja parantamaan yhteistyötä vanhempien ja tukihenkilöstön välillä.

Edellä esitelty esimerkki korostaa tarvetta integroituihin ratkaisuihin, joissa opettajankoulutuslaitos ja harjoittelukoulut tekevät yhteistyötä ja käyvät jatkuvaa vuoropuhelua opiskelijoiden kehityksestä harjoittelun aikana.

Liettuassa joissakin opettajankoulutusohjelmissa opiskelijat suorittavat opintojen alussa harjoittelun tarkkailijan roolissa. Opiskelijat viettävät muutaman viikon eri kouluissa ja saavat mahdollisuuden



tarkkailla, pohtia ja keskustella erilaisista käytännön tilanteista. Tarkkailua käytetään muissakin maissa (esimerkiksi Itävallassa ja Latviassa), ja menetelmä sopii hyvin yhteen yhdysvaltalaisen tutkimuksen (Darling-Hammond et al., 2005) kanssa, jonka mukaan opiskelijoiden tulisi saada käytännön kokemusta opintojen alusta lähtien. Käytännön kokemus opintojen varhaisessa vaiheessa tarjoaa kontekstin teoriatiedoille ja auttaa opiskelijoita ymmärtämään teorian tarpeellisuuden.

Joissakin maissa laaditaan suunnitelma taitojen kehittymisestä jokaisen opiskeluvuoden harjoittelujaksolle.

Tanskassa vuonna 2007 voimaan tullut laki opettajankoulutuksesta määrittelee ne taidot, jotka opiskelijan tulisi hankkia yhteensä 24 viikon mittaisessa (36 ECTS-opintopistettä) opetusharjoittelussa nelivuotisten opintojen aikana. Eri opiskeluvuosina keskitytään eri asioihin:

- 1 – Opettajan identiteetti, oppilaitos- ja opetuskulttuuri;
- 2 – Opetuksen tavoitteet, sisältö ja arviointi;
- 3 – Yhteistyö ja oppimisympäristö;
- 4 – Ammattimainen opetus.

Norjassa käytetään samantyyppistä mallia, jossa jokaiselle opetusharjoittelujaksolle on määritelty erityiset teemat. 1. vuosi: opettajan rooli ja didaktiikka, 2. vuosi: oppilaiden moninaisuus, 3. ja 4. vuosi: oppilaitos organisaationa ja ammatillisena yhteisönä, yhteistyö vanhempien ja muiden kanssa.

Oslo'n yliopistossa otetaan vuoden 2011 joulukuussa käyttöön uusi pakollinen kurssi, johon sisältyy matematiikkaa, pedagogiikkaa ja yksi muu aine sekä tietojenkäsittelytaitoja tukevia opintoja. Kurssin perustana on ajatus siitä, että koska perusopetus muuttuu luetun ymmärtämisen osalta jatkuvasti vaativammaksi, vähemmistökieliset oppilaat saattavat olla muita heikommassa asemassa. Kurssi yhdistetään keväällä suoritettavaan neljän viikon käytännön opetusharjoitteluun.

Ennen opetusharjoittelua opiskelijat saavat perustiedot eri aineista. Sen jälkeen he laativat opettajiensa valvonnassa tuntisuunnitelman, johon sisältyy perustaitojen kehittäminen edelleen sekä norjaa että muita kieliä äidinkielenään puhuville. Opetusharjoittelun aikana

opettajaopiskelijat toteuttavat opettajankouluttajien tuella tuntisuunnitelmansa käytännössä monikulttuurisissa luokissa.

Kurssi kehittää laajempaa ymmärrystä perustaitojen poikkitieteellisestä luonteesta ja opettajien välisestä yhteistyöstä, mikä tukee oppijoiden perustaitojen kehittymistä. Opiskelijoille syntyy myös tutkimustietoon perustuva ymmärrys siitä, kuinka puutteet luetun ymmärtämisessä eri aineissa vaikuttavat kaikkien oppijoiden kohdalla mutta erityisesti norjaa toisena kielenään puhuvilla. On myös tärkeää saada opiskelijat käyttämään aktiivisesti hyväkseen niitä erilaisia kielellisiä ja kulttuurisia taitoja, joita eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevat oppijat tuovat luokkaan.

Vaikka esimerkissä keskitytäänkin perustaitoihin, se osoittaa silti, kuinka tehokkaasti sisältöä voidaan integroida eri kursseihin ja aineisiin, jotta opiskelijoille kehitty syvempi ymmärrys perustaitojen poikkitieteellisestä luonteesta ja opettajien välisen yhteistyön merkityksestä.

Englannissa oppilaitosten koulutus- ja kehittämisvirasto TDA (Training and Development Agency for Schools) tarjoaa aineistoja opettajaksi opiskeleville ja ammatilliseen kehitykseen: <http://www.tda.gov.uk/>

Opettajaopiskelijoille tarjolla oleviin aineistoihin sisältyy käyttäjän opas, tietoa inklusion perusteista, lyhyitä videoita ja opas oppituntien havainnointiin. Yksivuotisten maisteriopintojen aineistoihin kuuluu ainekohtaista tietoa ja yksilöllinen tehtävä. Opettajaopiskelijoiden pakollinen tehtävä sisältää intensiivisen 6–8 tunnin mittainen työskentelyjakson yhden oppijan kanssa, jolla on todettu oppimisvaikeus tai vamma.

Tehtävään sisältyy myös havainnointia, oppijan tietoihin tutustumista ja opetuksen suunnittelua. Opetus toteutetaan oppilaitoksen erityisopetuskoordinaattorin ja koulutusohjelmaa harjoittelukoulussa edustavan perusopintojen koordinaattorin kanssa.

Kurssi antaa valmiuksia esimerkiksi yksilölliseen opetukseen ja oppimiseen, kehittää myönteistä asennetta ja opettaa saamaan yhteyden erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin sekä kehittää käytännön tietoja ja taitoja. On osoitettu, että tästä hyötyvät niin opettajankouluttajat, opettajaksi opiskelevat kuin oppijatkin.



Hankkeessa tarkastellut maaraportit ja tutkimuskirjallisuus tukevat selkeään käsitteellisen viitekehysten rakentamista, mikä auttaa opiskelijoita yhdistämään teoretiedot käytännössä oppimaansa. Jos viitekehys puuttuu, opetusharjoittelu saattaa vaikuttaa opiskelijan taitoihin enemmän kuin korkeakoulussa saadut tiedot, mikä ei välttämättä tue inklusiivisia käytäntöjä varsinkin, kun monissa maissa on vaikeuksia löytää tarpeeksi sopivia opetusharjoittelupaikkoja.

Pohjois-Irlannissa ohjelman akateeminen komponentti on opetusharjoittelu, johon kuuluu itsereflektio ja -arviointi. Viimeisen vuoden opetusharjoittelussa opettajaopiskelijat tekevät tiivistä yhteistyötä luokanopettajan, apuopettajan ja muiden asiantuntijoiden kanssa tutustuakseen oppijaan ja pyrkivät kaikin tavoin saamaan hänet osallistumaan opetukseen. Opiskelijat kirjaavat tiedot oppijan ensisijaisista oppimistavoitteista ja tukitarpeista ja pohtivat oppimisvaikeuksien ja vammaisuuden vaikutusta oppimiseen. Tavoitteet laaditaan etukäteen ja käytännön toteutusta arvioidaan. Opiskelijoiden mukaan tämä on haastava mutta samalla palkitseva osa viimeisen vuoden opetusharjoittelua. He oppivat ymmärtämään, että jopa ilman kokemusta, asiantuntemusta ja resursseja jokainen oppija voidaan saada tuntemaan itsensä arvokkaaksi luokkayhteisön jäseneksi. Kurssi antaa valmiuksia mm. inklusiiviseen opetukseen, yhteistoimintaan, tutkimukseen, oppimisen edistämiseen, käytäntöjen eriyttämiseen, erilaisiin arviointeihin ja seurantaan.

Opiskelijoiden opetusharjoittelun aikana saaman tuen ja ohjauksen taso ja laatu ovat myös erittäin tärkeitä. Tämän luvun esimerkeissä korostuu opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelukoulujen välisen yhteyden merkitys sekä harjoittelua valvovan oppilaitoksen henkilökunnan koulutus. On pyrittävä varmistamaan, että opetustuntien ja teoriakeskusteluiden viesti ja harjoittelukoulun omien opettajien ja henkilökunnan toimintatavat vastaavat toisiaan.

4.1 Yhteenveto

Tässä luvussa on tarkasteltu opetusharjoittelun merkitystä opettajaopiskelijoille. Haggerin ja Macintyren (2006) mukaan ”opettajaopiskelijoiden on opittava urallaan tarvitsemansa opetustaidot nimenomaan oppilaitoksissa” (s. 65).

Vaikka laadukkaita inklusiivisia harjoittelupaikkoja voi olla vaikea järjestää, maaraporteissa kuvaillaan monenlaisia innovatiivisia käytäntöjä, joiden tarkasti suunnitellut harjoittelutilanteet ja hyvä tuki



opiskelijoille auttavat kuromaan umpeen teorian ja käytännön välistä kuilua. Samalla opiskelijoille tarjoutuu tilaisuus tarkastella omia näkemyksiään ja arvojaan ja kehittää taitoja, joita tarvitaan moninaisia tarpeita sisältävässä luokassa. Luvussa tuodaan myös esiin tarve laajempaan järjestelmämuutokseen, jonka avulla oppilaitoksista tulisi inklusiivisempia, sekä harjoittelukoulujen ohjaajien ja valvojien sekä opettajankouluttajien koulutus- ja ammatilliset kehittymistarpeet. Näitä asioita käsitellään seuraavissa luvuissa.



5. OPETTAJANKOULUTTAJAT

Opettajankouluttajien vertaisoppimista käsittelevä raportti *The Report of Peer Learning on the Profession of Teacher Educator* (Euroopan komissio, kesäkuu 2010) määrittelee opettajankouluttajiksi kaikki ne, jotka aktiivisesti osallistuvat opettajaopiskelijoiden (viralliseen) kouluttamiseen (s. 3). Näihin kuuluvat siis opettajien peruskoulutukseen ja täydennyskoulutukseen osallistuvat henkilöt.


Määritelmän perusteella opettajankouluttajat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. Tässä hankkeessa keskityttiin pääasiassa korkeakouluissa työskenteleviin opettajankouluttajiin, vaikkakin valtaosa raportin sisällöstä koskee yhtä lailla oppilaitoksissa ja muissa koulutusvaihtoehdoissa työskenteleviä opettajankouluttajia.

Joissakin maissa korkeakouluissa työskentelevillä opettajankouluttajilla on ylempi korkeakoulututkinto (maisterin tai tohtorintutkinto) asianomaisessa aineessa. Laaja-alaisesta kokemuksesta opettajantyöstä, johon sisältyy erilaisista taustoista tulevien oppijoiden opettamista, katsotaan olevan etua enenevässä määrin. Euroopan komission vertaisoppimisesta laatima raportti osoittaa kuitenkin, että monissa maissa opettajankouluttajille ei ole virallisia vaatimuksia ja että vasta nyt ammatin vaatimuksia ollaan yhdenmukaistamassa muiden akateemisten alojen vaatimusten kanssa.

Snoek, Swenne ja van der Klink (2009) analysoivat opettajankoulutusta koskevia kansainvälisiä linjauksia ja löysivät vain vähän viittauksia opettajankouluttajien ammattipätevyyteen. Tästä syystä he ehdottavat perehdytysprosessin laatimista ja täydennyskoulutusta, joilla vahvistettaisiin opettajankouluttajien asemaa omana ammattiryhmänään.

Kehittämiskeskuksen hanketta varten kootuista tiedoista käy ilmi, että vaikka erityisopetuksen kurseja tarjoavissa korkeakouluissa henkilöstöllä saattaa olla pätevyyttä ja kokemusta erityisopetuksesta, yleisopetuksen puolella opettajankouluttajilta ei vaadita vastaavanlaista taustaa.

Itävallassa opettajankouluttajilla on oltava vähintään seitsemän vuoden työkokemus opettajana, jolloin he ovat hankkineet kokemusta ainakin joillakin inklusiiviseen koulutukseen liittyvillä aloilla (esim. käytöshäiriöt, maahanmuuttajataustaiset lapset ja



nuoret, erityislahjakkaat lapset). Muissa maissa vaatimuksissa on erikseen määritetty, tarvitaanko viimeaikaista ja tietynlaista opetuskokemusta. Riittävän hiljattain hankittu opetuskokemus voidaan kenties parhaiten varmistaa joidenkin korkeakoulujen käytännöllä, jossa opettajankouluttajat toimivat jatkuvasti opettajina harjoittelukouluissa (esimerkiksi Suomessa).

Myös se vaihtelee, miten paljon yhteistyötä yleisopetuksen opettajankouluttajat tekevät erityisopetukseen, vammaisiin tai moninaisuuteen keskittyneiden kollegoidensa kanssa. Useimmissa maissa yhteistyö on epävirallista, vaikkakin joissakin maissa, kuten Maltalla, yhteistyöstä on tarkoitus tehdä virallisempaa. Joissakin maissa uusimmilla opettajankouluttajilla on tutkinto sekä yleis- että erityisopetuksesta, millä on yritetty kuroa umpeen niiden välistä kuilua.

Kun opettajankouluttajat eivät pysty tekemään keskenään päivittäistä yhteistyötä, syiksi mainittiin esimerkiksi käytännön ongelmat, kuten eri kurssien järjestäminen eri paikkakunnilla ja tilakysymykset. Itävallan raportissa todetaan, että ”kaksoismiehityksen” rahoittamisen vaikeudesta johtuen korkeakoulut tarjoavat vain rajallisesti yhteistyömahdollisuuksia.

Yleisesti ollaan sitä mieltä, että opettajankouluttajilla on oltava käytännön opetuskokemusta ja että on siirryttävä kohti edellä mainitun kaltaisia moninaisempia opetusmenetelmiä. Pohjois-Irlannin raportissa todetaan, että opettajien peruskoulutuksen pedagogisten menettelytapojen tulisi edistää yhteistyötä, pohdintaa ja keskustelua.

Boyd et al. (2007) tuovat esiin, että eräs uusien, korkeakouluissa työskentelevien opettajankouluttajien haasteista on siirtyä pois rajoittuneesta oppimisympäristöstä (jollaisia monet oppilaitokset ovat) kohti laajempaa oppimisympäristöä, jossa on mm. enemmän yhteistyötä ja mahdollisuuksia reflektioon, henkilökohtaiseen kehitykseen ja ammatillisten rajojen rikkomiseen. Swennenin ja van der Klinkin (2009) mukaan opettajat, joista tulee opettajankouluttajia, siirtyvät vanhasta ammatista uuteen, mikä edellyttää osaamista opettamisen opettamisessa.

Opettajankouluttajien tulisi esitellä opiskelijoille inklusiivisia käytäntöjä, mutta Burns ja Shadoian-Gersing (2010) toteavat, että tämä voi olla vaikeaa, koska vain harvalla nykyisistä opettajista ja




opettajankouluttajista on omakohtaista kokemusta inklusiivisista ympäristöistä omalta opiskelualjaltaan.

Espanjan maaraportissa todetaan, että opettajaopiskelijoiden inklusiivisen koulutuksen taitojen parantamisessa toimivimmat opetusmenetelmät ovat sellaisia, joissa korkeakoulun opettajat käyttävät omassa opetuksessaan inklusiivisia periaatteita ja menettelytapoja. Esimerkiksi:

- Erilaiset opiskelijat hyväksytään ja kaikkia kunnioitetaan ja pidetään opetusta rikastuttavina tekijöinä;
- Jokaisen opiskelijan lähtökohdat tiedostetaan ja arvioidaan heidän tietonsa kustakin aiheesta ennen oppimisen aloittamista tai sisällön käsittelyä;
- Edistetään aktiivisen ja osallistuvan oppimiskokemuksen muotoutumista, jossa huomioidaan opiskelijoiden erilaiset taidot, oppimistavat ja motivaatio;
- Opetuksen sisällön monimuotoistamisen mahdollisuuksia edistetään, ja opiskelijat valtaistetaan tekemään valintoja ja käyttämään erilaisia tapoja opitun ilmaisuun;
- Luodaan erilaisia arviointimenetelmiä ja kerätään tietoja opettajaopiskelijan kehityksestä ja suoriutumisesta;
- Käytetään opiskelijoiden väliseen yhteistyöhön kannustavia työmenetelmiä, mutta niin, että jokainen opiskelija ymmärtää vastaavansa itse omasta edistymisestään;
- Käytetään tieto- ja viestintäteknologiaa edistämään opiskelijoiden osallistumista ja osallisuutta;
- Korostetaan niitä arvoja ja etiikkaa, jotka liittyvät kaikkien oikeuteen laadukkaaseen koulutukseen;
- Tuetaan jatkuvasti eri tavoin erilaisuuteen liittyvien käsitysten ja asenteiden pohdintaa ja sen sisällyttämistä inklusiivisiin ympäristöihin.

Myös Islannin maaraportissa korostetaan, että opettajankouluttajien on itse työskenneltävä ja opetettava samoin kuin he haluaisivat opiskelijoiden opettavan ja tarjottava samalla erilaisia lähestymistapoja inklusiiviseen pedagogiikkaan. Islannin yliopistossa kaikille opettajaopiskelijoille on tarjolla valinnainen kurssi inklusiivisesta



koulutuksesta, jota opettavat yhdessä opettajankouluttaja ja inklusiivisessa perusopetuksessa työskentelevä opettaja. Kurssilla käsitellään opetussuunnitelman laatimista ja sitä, miten suunnitellaan erilaisille oppijoille sopiva oppimisympäristö.

Kursseihin sisältyy luentoja ja seminaarien lisäksi yhä useammin myös mahdollisuuksia keskusteluun ja reflektioon sekä yhteistyötä muiden opiskelijoiden, ohjaajien ja muiden sidosryhmien kanssa. Puolassa käytetään tätäkin aktiivisempia menetelmiä, kuten oppituntien videointia analyysia varten ja roolipelejä. Useimmissa maissa on käytössä yhdistelmä virallisia oppimistapoja ja itseopiskelua sekä ongelmanratkaisupohjaista oppimista. Innovatiivisiin käytäntöihin kuuluu ”mallinnusta”, kuten universaalista suunnittelua ja eri tapoja esittää sisältöjä, edistää osallistumista ja ilmaista mielipiteitä.

5.1 Ammatillinen kehitys

Monissa maissa korkea-asteen oppilaitoksissa järjestetään opettajankouluttajille täydennyskoulutusta joko varsinaisina opintoina tai kansallisina ja kansainvälisinä konferensseina ja tutkimuksina. Nämä toimet on kuitenkin enimmäkseen suunnattu yliopistojen opettajankoulutuslaitosten opetushenkilöstölle eikä työssäoppimiseen perustuvien opettajankoulutusohjelmien kouluttajiin kiinnitetä juurikaan huomiota.

Virossa kaikki yliopistot järjestävät korkeakouluopetuksen kurseja, joihin liittyy yhteiskunnan moninaisuutta käsitteleviä osia. Edukoiniminen ohjelma tarjoaa täydennyskoulutusta opetushenkilöstölle, jota kannustetaan osallistumaan opettajankoulutuksen eri osa-alueita käsitteleville kursseille, konferensseihin, seminaareihin sekä kesä-että talvikursseille. Vuonna 2008 Liettuan opettajien koulutuskeskus laati ohjeet työssäoppimiseen perustuvien opettajankoulutusohjelmien mentoreiden ja ohjaajien koulutukseen.

Ruotsissa opettajankouluttajat kehittävät taitojaan tiiviissä yhteistyössä oppilaitosten kanssa, mihin sisältyy opiskelijoiden opetusharjoittelun valvomista ja toimintatutkimusta. Belgiassa (flaaminkielisessä yhteisössä) opettajankouluttajat arvostavat erityisesti toimintatutkimusta ja yhteistyötä saman oppilaitoksen erityisopetukseen keskittyvien erikoistumisohjelmien kanssa (kandidaatintutkimuksen jälkeen suoritettava toinen kandidaattiohjelma, jossa erikoistutaan ammatillisesti).



Opettajien peruskoulutuksessa myös oppilaitosten johtajilla ja niissä toimivilla mentoreilla on tärkeä rooli, ja myös heille tulisi tarjota sopivia mahdollisuuksia ammatilliseen kehitykseen.

Vaikka useimmissa maissa opettajankouluttajat ovat mukana kansallisissa ja kansainvälisissä verkostoissa, hankkeissa ja tutkimusyhteisöissä, opettajankouluttajien valinnassa toiminnalla ei näytä aina olevan kovin suurta merkitystä, ja jatkuva ammatillinen kehittyminen on usein sattumanvaraista. Tutkimusten mukaan (Boyd et al., 2006; Murray, 2005) uusien opettajankouluttajien perehdyttäminen ammattiin on epätasaista ja toisinaan riittämätöntä ja tapahtuu usein pienryhmissä epävirallisen oppimisen kautta. Opettajankouluttajien järjestelmällistä perehdytystä ja jatkuvaa ammatillista kehitystä erityisesti erilaisten tarpeiden suhteen tulee parantaa, jotta inklusion huomioiva opettajankoulutus etenisi.

5.2 Yhteenveto

Opettajankouluttajien pätevyys, kokemus ja tehtävät sekä yhteistyömahdollisuudet eri yksiköiden ja kollegojen välillä vaihtelevat suuresti Euroopan eri maissa. Tämä saattaa vaikuttaa inklusiivisia käytäntöjä edistävien opintojen kehittämiseen. Myöskään korkeakouluissa tai työssäoppimisen parissa toimivilla opettajankouluttajilla ei ole johdonmukaisia mahdollisuuksia perehdytykseen tai ammatilliseen kehitykseen. Tämä puute vaatii välitöntä huomiota, jotta opettajankouluttajan toisinaan näkymätöntä ammattia voidaan kehittää (Euroopan komissio 2010, s. 1).



6. OPETTAJAN OSAAMINEN

Hankkeeseen osallistuneiden maiden raporteista yli 75 prosentissa kuvaillaan jollakin tavoin opettajien osaamista ja vaatimuksia. Yleensä näistä sovitaan kansallisesti, ja joissakin maissa ne perustuvat lainsäädäntöön, kun taas toisissa maissa ohjaus ei ole lakisääteistä. Muutamissa maissa kyseisistä asioista ei sovita keskitetysti, vaan ohjausta annetaan yksittäisille korkeakouluille joko kansallisella tai alueellisella tasolla. Opettajien osaamista koskevista vaatimuksista huolimatta monissa maissa opintojen suunnittelu ja toteutus on yksittäisten korkeakoulujen vastuulla. Yhteenveto opettajien peruskoulutusta ja inklusiivista koulutusta koskevista maakohtaisista tiedoista on saatavana osoitteesta: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek et al. (2009) toteavat, että kaikkein tärkeintä on, että kaikissa maissa on selkeät kuvaukset tai profiilit opettajien osaamisesta ja toimenkuvasta (s. 2). Hankkeen keskusteluissa jotkut asiantuntijat toivat esiin sen, että markkinalähtöisen koulutuksen lisääntyessä oppilaitokset voivat ostaa koulutusta laajalta tarjoajajoukolta, jolloin yhteisesti sovitut vaatimukset osaamisesta korostuvat, jotta varmistetaan opettajankoulutuksen linjausten ja käytäntöjen sekä koulutuksen toimivuuden arvioinnin yhdenmukaisuus.

Termit ”osaaminen” ja ”vaatimukset” eivät ole keskenään vaihdettavissa. Inklusiota edistävä opettajankoulutus -hankkeen asiantuntijat ovat yhdessä laatineet seuraavat määritelmät:

- ”Vaatimuksilla” tarkoitetaan yleensä tiettyjä edellytettyjä asioita, joiden perusteella opettajia ja opettajankoulutuksen kursseja arvioidaan – tietyssä opinto-ohjelmassa saavutettuja tuloksia;
- ”Osaaminen” kehittyy ajan myötä, kun opettajaopiskelijat ja opettajat hallitsevat koko ajan paremmin erilaisia ympäristöjä ja tilanteita. Näistä muodostuu opettajien peruskoulutuksen perusta ja samalla myös pohja jatkuvalla ammatilliselle kehitykselle.

Luvussa 3.3 esitellyt opettajankoulutuksen erilliset, yhdistetyt tai sulautetut mallit vaikuttavat myös vaatimuksiin ja osaamiseen. Joissakin maissa inklusiiviset käytännöt ovat osa yleisiä opettajan ammatillisia vaatimuksia tai opettajien peruskoulutuksen osaamisvaatimuksia, kun taas toisissa maissa vaatimukset, joilla




pyritään syvällisempään inklusion ymmärtämiseen, on eritelty tarkemmin. Tämä nostaa jälleen esiin ongelman siitä, johtaako inklusiivisten käytäntöjen sulauttaminen yleisiin osaamisvaatimuksiin, mikä pitkällä aikavälillä vaikuttaisi olevan ihanteellinen ratkaisu, tavoitteiden hämärtymiseen.

Portugalissa inklusion periaatetta pidetään olennaisena osana maan kulttuuria, joten opettajien osaamista inklusion suhteen ei ole mainittu erikseen, vaan sitä odotetaan kaikilta perusopetuksen opettajilta. Tähän osaamiseen kuuluvat:

- Opetussuunnitelman laatiminen inklusiiviseen ympäristöön ja oppilaiden oppimisen edistämiseksi tarvittavien tieteellisten tietojen ja taitojen integrointi;
- Opetusprosessin järjestäminen, kehittäminen ja arviointi todellisten tilanteiden analyysin perusteella. Tähän sisältyy jokaisen oppijan opintojen aloitus- tai jatkamisajankohdalla ajantasaisten tietojen, taitojen ja kokemusten moninaisuuden analysointi;
- Kiinnostus toisiin ihmisiin ja kulttuureihin ja niiden kunnioittaminen sekä vieraiden kielten oppimisen edistäminen ja käytettävissä olevien resurssien hyödyntäminen;
- Oppijoiden aktiivisen osallistumisen, yhteistyön, solidaarisuuden ja demokraattisen koulutuksen kunnioituksen edistäminen.

Ranskassa on tunnistettu kymmenen kaikille opettajille hyödyllistä taitoa. Ranskan maaraportista löytyy lisätietoa taidoista, jotka liittyvät inklusiivisten käytäntöjen kehittämiseen.

Belgian flaaminkielisen yhteisön perusopetuksen opettajia kouluttavan oppilaitoksen tekemässä tutkimuksessa opetussuunnitelman uudistamiseksi pyrittiin tunnistamaan inklusiivista perusopetusta antavilta opettajilta vaadittavat tärkeimmät taidot. Tutkimuksen alkupuolella tutkijat tarkastelivat erityisesti erityisopetukseen liittyvää osaamista, mutta loppupuolella sitä ei enää pidetty inklusiivisten käytäntöjen kannalta keskeisenä tekijänä. Seuraavia taitoja pidettiin inklusion kannalta olennaisina, ja erityisen tärkeänä pidettiin viimeisiä, asenteisiin liittyviä seikkoja: oppijoiden hyvinvoinnista huolehtiminen, opetussuunnitelman eriyttäminen, mieluiten luokkatilanteessa annettava tuki ja arviointi, syvällinen viestintä vanhempien kanssa, yhteistyö muiden opetukseen




osallistuvien asiantuntijoiden kanssa, uteliaisuus, kriittinen ajattelu, joustavuus ja vastuuntunto.

Norjan maaraportissa todetaan: ”tulevaisuudessa uusien opettajien täytyy pystyä tunnistamaan oppilaiden erityistarpeet ja pyrkiä täyttämään ne, minkä lisäksi heidän odotetaan reagoivan yksittäisten oppilaiden oppimisvaikeuksiin tai ehkäisevän ne ennalta ja soveltavan opetusta heidän kykyihinsä sopivaksi ja pitävän samalla yllä luokassa hyvää inklusiivista ilmapiiriä” (s. 5). Norjassa opettajaopiskelijoiden odotetaan tuntevan opetuksen tavoitteet, sen arvopohjan ja lainsäädännöllisen perustan sekä oppijan oikeudet.

Itävallassa henkilökohtaisia taitoja pidetään edellytyksenä erilaisten tilanteiden menestyksekkäälle ratkaisemiselle. Opettajalla on oltava kognitiivisia, metakognitiivisia ja motivoimistaitoja. Inklusiivisessa koulutuksessa vaadittavat taidot on määritelty opetusministeriön julkaisussa (Feyerer et al., 2006), ja niitä ovat:

- Eriyttäminen ja yksilöllistäminen sekä oppijakeskeinen opetus;
- Opetusmateriaalien käyttö ja tuottaminen sekä oppimisympäristöt;
- Oppijoiden saavutusten arviointi ja palautteen antaminen;
- Yhteistyö opettajien, vanhempien ja muiden alojen asiantuntijoiden kanssa;
- Omien arvojen, asenteiden ja toiminnan pohdinta ja soveltaminen;
- Kulttuurienväläinen oppiminen, tasa-arvokasvatus ja erityislahjakkaiden koulutus;
- Omaehtoinen täydennyskoulutus tutkimuksen ja kokemuksen kautta;
- Laadunvarmistus ja oppilaitoksen kehittäminen (esim. inklusiioindeksin avulla);
- Hyvät suhteet kaikkiin oppilaitoksen kumppaneihin myönteisen julkisuuskuvan luomiseksi.

Skotlannissa seitsemän yliopistoa on yhdessä laatinut inklusion puitekehyksen, jolla tuetaan opettajien peruskoulutuksen vaatimuksia. Kehyksessä korostetaan ennen kaikkea opettajan koko uran kestävästä kehitystä. Englannissa, Pohjois-Irlannissa ja Walesissa vaatimukseen sisältyy monia edellä kuvatuista taidoista, ja ne ovat olennainen osa kaikilta opettajilta edellytettyä osaamista.



Liettuassa opettajan osaamisprofiilissa (2007) mainitaan neljä erillistä osaamisaluetta: yleiskulttuurinen osaaminen, ammatillinen osaaminen, yleiset taidot ja erityistaidot. Monet tekijöistä ovat yhteneviä Itävallan raportissa esiteltyjen osaamisalueiden kanssa. Lisäksi Liettuassa osaamisalueisiin kuuluvat seuraavat:

- Kotiympäristön ja perhearvojen moninaisuuden merkityksen tunnistaminen lapsen oppimisen kannalta;
- Humanististen arvojen mukainen opetus;
- Suvaitsevaisuuteen ja yhteistyöhön perustuvan ympäristön luominen.

Tšekin tasavallassa esimerkiksi Kaarlen yliopistossa Prahassa yhteistyö vanhempien kanssa on opintojen painopistealue. Toisissa maissa, kuten Sloveniassa, edistetään monialaista toimintaa, ja toisissa maissa opinnoissa tutustutaan myös muiden kuin opetusviranomaisten näkemyksiin. Virossa Tarton yliopistossa pakollisiin opintoihin kuuluva pedagogisen viestinnän kurssi tarjoaa opettajaopiskelijoille välineet yhteydenpitoon eri taustoista tulevien lasten ja vanhempien kanssa. Tämä tapahtuu erilaisten molemminpuolista kumppanuutta ja viestintää edellyttävien toimintojen kautta ja auttaa kehittämään opiskelijoiden kykyä suhtautua moninaisuuteen raikkaalla asenteella avoimin ja ymmärtävin mielin.

Hankkeessa käsitellyn kirjallisuuden, maaraporttien ja opintokäyntien perusteella reflektiota sisältävät käytännöt ovat olennainen osa kaikkien opettajien taitoja. Keskeisiä tekijöitä ovat:

- Avoimuus (tiedonjano ja parempien ratkaisujen etsiminen), vastuullisuus (toimien vaikutus oppijan elämään) ja sitoutuneisuus;
- Kysymyksiin ja tutkimuksiin perustuvat päätökset, toiminnan aikainen reflektio (reflection-in-action) ja toimintaan kohdistuva reflektio (reflection-on-action) (Schön, 1983);
- Ulkoisten tahojen laatimien puitekehysten luova soveltaminen opettamiseen ja oppimiseen sekä ylhäältä annettujen totuuksien kyseenalaistamiseen (Pollard et al., 2005).

Vuoden 2011 opintokäynneillä korostettiin, kuinka opettajien tulee itse luoda perustelut toimilleen. Oppilaitosten johtajien ja muiden



viranomaisten tulisi tukea näitä perusteita ja kannustaa ammatillisen vapauden hyödyntämiseen ja innovatiivisiin ratkaisuihin, jotka ottavat huomioon opettajien moninaisuuden.

Lauriala (2011) katsoo, että monimutkaiset luokkatilanteet vaativat opettajalta ”ainutlaatuisia ja aitoja” toimia. Opettajien tulisi sen vuoksi luoda itse oma ammatti-identiteettinsä ja -tietämyksensä sekä omat pedagogiset näkemyksensä.

Sciberras (2011) tuo myös esiin sen, että opettajien moninaisuuden kunnioittaminen ja opettajien luovuutta edistävien ympäristöjen rakentaminen ovat ratkaisevassa asemassa inklusion edistämisessä. Hänen mukaansa opettaja, joka tuntee, että hänen omaa ammatillista moninaisuuttaan kunnioitetaan ja tuetaan, pystyy todennäköisemmin luomaan ja edistämään inklusiota myös omassa luokassaan.

6.1 Osaamisen arviointi

Jotta erilaisten profiilien ja osaamisvaatimusten vaikutusta opettajien peruskoulutukseen voidaan arvioida, osaamista on kyettävä ensin arvioimaan yhdenmukaisesti. Tällainen muutos vaatii uusia taitoja ja ratkaisuja opettajankouluttajilta, joiden täytyy pyrkiä varmistamaan peruskoulutuksessa olevien opettajien osaaminen ja tunnistamaan, mitä heidän osaamisensa edistämiseen tarvitaan.

Warford (2011) soveltaa Vygotskyn (1986) lähikehityksen vyöhykettä opettajankoulutukseen ja ehdottaa, että kehittymistä voidaan tukea tunnistamalla, mitä opettajaopiskelijat voivat tehdä itse ja taso, jolle he voivat yltää edistyneiden asiantuntijoiden suunnitelmallisella avulla.

Ylä-Itävallan opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa erotetaan seuraavat osaamisalueet: opettamisen ammattilaiseksi tuleminen (opetusosaaminen), nuorten kanssa toimeen tuleminen (koulutuksellinen osaaminen), menestyminen (työ)elämässä (omakohtainen osaaminen) ja oppilaitoksen aktiivinen organisointi (oppilaitoksen kehittämiseen liittyvä osaaminen). Heterogeenisuuden hallintaan liittyvät taidot kuuluvat näihin kaikkiin.

Opettajankouluttajat ovat tunnistaneet seuraavat osaamisen kehittämisen vaiheet:

- Naiivi toiminta ja matkiminen;



- Ohjeiden mukaan toimiminen;
- Soveltaminen ja yleistäminen;
- Itsenäinen hallinta.

Opettajankoulutuslaitos toteaa, että kaikki opettajaopiskelijat eivät aloita taitojensa kehittämistä ensimmäiseltä tasolta ja eri taidot kehittyvät eri aikoina. Edellä mainitut vaiheet osoittavat opettajien toimien itsenäisyyden ja teoretiedolle perustuvan reflektion lisääntyvän ja osaamisen mekaanisen käytön vähenevän. Tavoitteena on edistää teorian ja käytännön jatkuvaa vuorovaikutusta soveltamalla koulutuksen teoriaa käytäntöön mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja kannustamalla reflektioon, jolla vältetään teoretiedon jääminen passiiviseksi. Koska osaamista ei voida suoraan havainnoida, arviot tehdään osaamisen perusteella syntyvistä suorituksista.

Jansma (2011) vertaa ammatillista osaamista jäävuoreen, josta vain huippu eli opettajan toiminta näkyy. Pinnan alle jäävät henkilökohtaiset ominaisuudet, ammatilliset asenteet ja näkemykset sekä tietoon ja vastuuseen perustuva asiantuntijuus.

6.2 Yhteenveto

Useiden maiden esiin tuomiin inklusiivisten käytäntöjen kehittämisen kannalta tärkeimpiin tekijöihin kuuluvat seuraavat seikat:

- Oman oppimisen reflektio ja jatkuva tiedon etsiminen haasteiden voittamiseksi ja innovatiivisten käytäntöjen tukemiseksi;
- Oppijoiden hyvinvoinnista huolehtiminen, vastuu siitä, että kaikkiin oppimis- ja tukitarpeisiin vastataan ja taataan myönteinen ilmapiiri ja hyvät suhteet;
- Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa (asiantuntijat, vanhemmat) oppijoiden erilaisiin tarpeisiin vastaavaa yhdenvertaisuus- ja ihmisoikeusnäkökohdat huomioivaa opetussuunnitelmaa laadittaessa ja arvioitaessa;
- Erilaisten inklusiivisten opetusmenetelmien käyttö, ryhmätyö ja itsenäinen työskentely oppimistavoitteiden, oppijoiden iän, kykyjen ja kehitysvaiheen mukaan sekä oppimisen ja käytettyjen menetelmien tehokkuuden arviointi;



-
- Monikielisessä ympäristössä tapahtuvan kielenoppimisen kysymysten käsittely ja kulttuurisen monimuotoisuuden näkeminen voimavarana.

Osaamiskuvausten kehittäminen on olennainen osa opettajien peruskoulutusta, ja se tukee samalla myös koko uran mittaista jatkuvaa oppimista, jonka perustana on vakaa luottamus ja sitoutuminen inklusion periaatteisiin. Moranin (2009) mukaan osaamisen laajempi tarkastelu on edellytys sille, että opettajankouluttajat ja opettajaopiskelijat tulevat tietoisiksi omasta identiteetistään ja arvoistaan sekä siitä tärkeästä tehtävästä, joka heillä on kansalaisten valmistamisessa demokraattiseen yhteiskuntaan (s. 8).



7. LAADUNVARMISTUS JA SEURANTA


Useimmissa maissa ulkoinen taho ja/tai opetusministeriö hyväksyy opettajien peruskoulutusohjelmat keskitetysti. Jatkuvaa laadunvalvontaa voivat tehdä ulkoiset tahot, kuten esimerkiksi Britannian opetusalan tarkastusvirasto, Office for Standards in Education (Ofsted), ja lisäksi arviointeihin ja kokeisiin voi osallistua ulkoisia tarkastajia. Muihin laadunvarmistusmenetelmiin kuuluvat koulutusohjelmissa opiskelevien opettajaopiskelijoiden tulosten (yleensä vuotuiset) ulkoiset arvioinnit, sisäiset kurssihyväksyntä- ja tarkastusmenettelyt sekä itsearviointit ja sisäiset laadunparannusprosessit.

Irlannin opetusneuvosto on vastikään laatinut ohjeiston ja kriteerit opettajien peruskoulutusta varten. Opettajien peruskoulutuksen katselmointi ja hyväksyntä eroaa ohjelmien akateemisesta akkreditoinnista. Akateeminen akkreditointi pohjautuu siihen, voidaanko ohjelman perusteella myöntää oppiarvo tai diplomi, kun taas ammatillisessa akkreditoinnissa arvioidaan, valmistaako koulutusohjelma kyseiseen ammattiin.

Laadunvarmistus voi perustua myös itsearviointiin, kuten Virossa. Opettajien peruskoulutusohjelmien ohjelmaneuvostoihin kuuluu kaikkien sidosryhmien, myös opiskelijoiden ja työnantajien edustajia. Neuvostot vastaavat ohjelman tehokkuuden arvioinnista ja strategiasuunnitelman laatimisesta. Viron raportissa kuitenkin painotetaan, että työnantajien tulisi osallistua enemmän opettajien peruskoulutuksen kurssien arviointiin ja suunnitteluun. Muiden maiden raporteissa mainitaan myös, että vammaisten henkilöiden olisi tärkeää osallistua ohjelmien suunnitteluun.

Uusien tai pitkän aikaa sitten valmistuneiden opiskelijoiden näkemysten kerääminen kyselyillä tai muulla tavoin on yleistynyt, mutta vain harvoissa maissa järjestelmällinen seuranta ulottuu vastavalmistuneisiin opettajiin, tai inklusioon keskittyvään tai monimuotoisuutta tarkastelemaan opettajien peruskoulutukseen.

Skotlannissa toteutettavassa inklusiivisten käytäntöjen hankkeessa (The Inclusive Practice Project) uudistusten vaikutuksia on arvioitu vastavalmistuneiden opettajien seurannan avulla. Belgian flaaminkielisessä yhteisössä ollaan parhaillaan kehittämässä välinettä opiskelijoiden seurantaan. Jatkossa muutosten tarkastelemiseen tarvitaan perusteellisempaa kurssien arviointia ja uusien



opettajien seuranta, mahdollisesti käyttäen tiettyjä osaamisalueita inklusiivisten käytäntöjen laadun arvioimisen perustana.

Irlannissa eräät opettajankoulutuslaitokset saavat epämuodollista palautetta neuvoja pyytäviltä laitoksesta valmistuneilta opiskelijoilta ja heille järjestetyistä palauteseminaareista koskien ennen työelämään siirtymistä suoritettuja opintoja ja ensimmäisen työvuoden haasteita ja kokemuksia. Eräs opettajankoulutuslaitos raportoi äskettäin järjestetystä tapahtumasta, jossa oppilaitoksesta valmistuneet osallistuvat erityisen tuen tarvetta ja/tai inklusiota käsitteleviin tukitapaamisiin ensimmäisen työvuotensa aikana. Tapaamisten tuloksena he suunnittelivat vastavalmistuneita opettajia varten kesäkurssin, jossa käsitellään kysymyksiä, joita ensimmäistä vuottaan opetustyössä toimiva opettaja kohtaa.

Suomessa Tampereen yliopistossa on kehitetty uusi kurssi aiheesta moninaisuus koulutuksessa. Se perustuu inklusioon liittyviin keskusteluihin, joita luennoitsijat kävivät opiskelijoiden, vastaavalmistuneiden opettajien ja jo pitkään työelämässä toimineiden opettajien ja tutkijoiden kanssa.

Walesissa opettajien peruskoulutusta antavien laitosten velvollisuutena on laatia jokaiselle opettajaksi opiskelevalle alustava uraprofiili (Career Entry Profile, CEP) tukemaan siirtymistä peruskoulutuksesta oppilaitoksessa tapahtuvaan perehdytykseen. Vastavalmistuneiden opettajien tulee toimittaa profiilinsa perehdyttämisestä vastaavalle tuutorilleen, joka on ensimmäisessä opetuspaikassaan aloittavan opettajan tukihenkilö. Alustava uraprofiili auttaa vastavalmistuneita opiskelijoita keskittymään tavoitteisiin ja saavutuksiin, osallistumaan yhteisiin suunnittelukeskusteluihin ammatillisten kehittymistarpeiden toteuttamisesta ja tarjoaa uran alkuvaiheessa yhteyden opettajankoulutuksen ja vastavalmistuneen opettajan työpaikan välille.

Esimerkiksi Englannissa, Itävallassa, Ruotsissa ja Tanskassa oppilaitoksiin ollaan kehittämässä tuutori- tai mentorijärjestelmää. Norjassa opettajien peruskoulutuksen järjestäminen on kuntien vastuulla, ja ne myös järjestävät oppilaitosten mentorointiohjelmat. Opettajankoulutuslaitoksia on pyydetty kehittämään 30:en ECTS-opintopisteen laajuinen osa-aikainen opinto-ohjelma mentoriksi haluaville opettajille. Ohjelma antaa pätevyyden toimia mentorina, ja



sen toivotaan myös lisäävän opettajien kiinnostusta opetuksen laadun kehittämiseen.

Norjassa vuonna 2009 laadittu valkoinen kirja mainitsee opintonsa keskeyttäneiden opettajaopiskelijoiden ja opettajan ammatista luopuvien suuren määrän vakavana haasteena. Raportissa todetaan:

”Kokemusten ja tutkimustulosten perusteella yhtäkkinen joutuminen aitoon luokkatilanteeseen ja opetusvastuuseen voi olla vaikeaa uusille opettajille. Opettajankoulutuksessa luokkatilanteet tapahtuvat hallitussa ympäristössä erittäin pätevien ohjaajien tuella – – Valmistunut opettaja on sen sijaan ilman turvaverkkoa – – Ei siis ihme, että tilanne käy monelle ylivoimaiseksi” (s. 7).

Yksi Norjan opettajankoulutusuudistuksen tavoitteista on tarjota vastavalmistuneille opettajille pehmeä lasku opetustyöhön sekä mahdollisuudet ammatillisen osaamisen elinikäiseen kehittämiseen. Uudet opettajat saavat pätevän ja kokeneen mentorin avulla käyttöönsä koko kouluyhteisön yhteisen osaamisen ja kokemukset. Mentori seuraa vastavalmistuneen opettajan edistymistä ja antaa ammatillista ja käytännön tukea, mikä edistää itseluottamuksen kasvattamista. Tämän tyyppiset käytännöt voivat tarjota myös mahdollisuuksia oppimiseen keskustelemalla oppilaitoksen käytännöistä, jotka ovat ristiriidassa peruskoulutuksessa saatujen oppien kanssa. Tämän tyyppisten tukitoimien pitäisi sekä ehkäistä opettajien lähtemistä alalta että parantaa opetuksen laatua.

Tästä päästään kysymykseen opettajien toiminnan laadusta. Pitäisikö opettajia arvioida pelkästään oppilaiden suoritusten kautta? Jos tuloksia arvioidaan ja arvotetaan laajemmin, miten ne määritellään ja kuinka niitä mitataan yksiselitteisesti? Näitä aiheita on tarpeen tarkastella tarkemmin ja selvittää, mitä inklusiivisen koulutuksen laadulla käytännössä tarkoitetaan.

7.1 Yhteenveto

Tässä luvussa on käsitelty opettajankoulutuksen laatuun liittyviä kysymyksiä ja uusille opettajille tarjottavaa tukea. Mitä ilmeisimmin tarvitaan tarkempaa ja järjestelmällisempää kurssien arviointia ja uusien opettajien seurantaa osana reflektiivista elinikäisen oppimisen asennetta, joka tulisi olla kaikilla opettajankoulutuksen osapuolilla.



8. INKLUUSIOTA EDISTÄVÄN OPETTAJANKOULUTUKSEN POLIITTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa paneudutaan tarkemmin raportin luvussa 2 kuvattuihin eurooppalaisiin ja kansainvälisiin kysymyksiin, jotka ovat nousseet esiin myös maaraporteissa.

Osassa osallistujamaita on inklusiota tukevaa lainsäädäntöä, joissakin maissa on laadittu suositusstrategioita tai toimintasuunnitelmia. Myös *Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimuksella vammaisten henkilöiden oikeuksista* (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*) on yhä enenevässä määrin vaikutusta.

Useimmissa maissa koulutuspolitiikkaa ja opetussuunnitelmien perusteita ollaan uudistamassa perusteellisesti tai niitä on vastikään uudistettu yhdestä tai useammasta seuraavista syistä:

- Huoli kansallisissa ja PISA-tutkimuksen kaltaisissa kansainvälisissä vertailuissa esiin tulleesta alisuoriutumisesta;
- Vieraantumisen lisääntyminen toisen asteen koulutusikäisten ja varhaisten koulupudokkaiden keskuudessa;
- Väestörakenteen muutokset ja eri kulttuuri- ja kieliympäristöistä tulevien oppijoiden määrän kasvu;
- Tarve ottaa opetussuunnitelmissa huomioon keskeiset prioriteetit, kuten sosiaalisen yhteenkuuluvuuden edistäminen ja suhdannenäkymien vaikutukset.

Seuraavassa osiossa tarkastellaan eräitä edellä esitettyihin seikkoihin vaikuttavia avainkysymyksiä, joista maissa käydään tällä hetkellä keskustelua.

8.1 Terminologia

Noin kolmannekseen osallistujamaiden raporteista sisältyy inklusion määritelmä joko yleiskuvauksissa tai varsinkin osana inklusiota edistävän opettajankoulutuksen linjauksia. Joissakin maissa ei käytetä käsitettä 'inklusiio' vaan muita käsitteitä, kuten 'kaikkien koulu' (Ruotsi), 'moninaisuuden huomioiminen' (Espanja) ja 'eriyttäminen' (Tanska). Termiä 'integraatio' ollaan korvaamassa muilla termeillä, mutta muutos tapahtuu maittain eri tahtiin. Integraatio, joka mainittiin tämän raportin luvussa 2, on yleensä



liitetty vammaisten oppilaiden sijoittamiseen yleisopetuksen oppimisympäristöihin, ja siitä puhuttaessa on keskitytty oppilaan vajavuuksiin kouluympäristön rajoitusten sijasta.

Monissa maissa on alettu käyttää termiä 'inkluusio' sen laajassa merkityksessä (vrt. Unesco 2009), mutta käsitykset ja sen myötä käytännöt vaihtelevat edelleen suuresti. Maaraporteista käy myös ilmi, että 'heterogeenisuudesta' puhutaan entistä enemmän ja että eri maat ovat eri vaiheissa siirtymässä kohti moninaisuutta (diversiteetti) korostavaa suuntausta.


Oppijoita leimaavasta luokittelusta tulisi siirtyä kohti yksilöllisten oppimisen esteiden poistamista korostavaa näkemystä. WHO:n vammaisuutta käsittelevässä maailmanraportissa *World Report on Disability* (2011) todetaan: ”– – lapsien luokittelu koulutusjärjestelmissä voi johtaa leimaamiseen, toveripiiristä sulkemiseen, itsetunto-ongelmiin, odotusten heikentymiseen ja mahdollisuuksien kaventumiseen” (s. 215). Kaiken kaikkiaan on ongelmallista, että keskeisille käsitteille ei ole yhteisiä määritelmiä. Tätä seikkaa korostettiin etenkin Slovenian maaraportissa. Myös Ranskan raportissa viitataan kielenkäytön ongelmiin ja huomautetaan, että terminologian muuttaminen ei ole todellisuudessa muuttanut käsitteiden sisältöä. Espanjan raportissa todetaan: ”inkluusiosta puhuttaessa opettajat kaikilla koulutustasoilla ajattelevat hyvin usein vain tiettyjä 'erityisiä oppijoita ja erityistoimia', vaikka moninaisuuden huomioon ottamisen pitäisi olla osa normaalia toimintaa.”

Tällainen epätäsmällisyys heijastaa koulutuksen päämäärien ja tehtävien eroja yhteiskunnissa ja niiden taustalla vaikuttavissa aatejärjestelmissä ja saattaa hankaloittaa selkeiden ja yhtenäisten inklusiivisen koulutuksen linjausten laatimista.

8.2 Kaikkia oppijoita tukevat kokonaisvaltaiset linjaukset

Erityisesti kaivataan kokonaisvaltaisia ja toisiinsa liittyviä linjauksia ja päättäjien välisen yhteistyön lisäämistä sekä OECD:n (2010) ajamaa koko hallinnon kattavaa lähestymistapaa, sillä inklusiiviseen koulutukseen ei voida päästä ilman järjestelmä uudistuksia.

Portugalissa laki 49/2005 määrittää oikeuden koulutukseen ja jatkuvaan oppimiseen yksilöiden globaalien kehityksen ja demokraattisemman yhteiskunnan edistämiseksi. Espanjan vuoden 2006 organinen laki pohjautuu vankkoihin arvoihin ja tukee



kokonaisvaltaista inklusionäkemystä, oikeudenmukaisuutta ja syrjimättömyyttä. Myös Ranskan laki 2005/02 tukee vammaisten yhtäläisiä oikeuksia ja mahdollisuuksia, osallistumista ja kansalaisoikeuksia.

Norjassa erityis- ja yleisopetuksen oppilaitoksia koskeva lainsäädäntö yhdistettiin jo vuonna 1976, ja tuore raportti ”Oikeus oppia” (Rett til læring) korostaa suhteiden, osallistumisen ja kaikille tarkoitetun henkilökohtaistetun oppimisen merkitystä.

Sveitsin opettajankoulutuslaitosten rehtorien konferenssin (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, COHEP 2008) kansalliset suositukset sisältävät keskeisiä inklusiivisen koulutuksen ja opettajankoulutuksen periaatteita, kuten sen, että inklusiivista koulutusta tulee antaa kaikille yleisopetuksen oppilaitoksissa ja että yleisopetuksen opettajien on voitava toimia ammattimaisesti ja pätevästi inklusiivisissa koulutusympäristöissä.

Saksan osavaltioiden kulttuuriministerien neuvottelukunnan (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK) strategia-asiakirjassa huhtikuulta 2010 todetaan: ”kaikki opettajat on valmennettava ja koulutettava kaikkien oppilaiden inklusiiviseen koulutukseen – jotta he saavat tarvittavat valmiudet kaikin tavoin heterogeenisen oppilasaineksen kanssa toimimiseen” (s. 4).

Maissa tunnistetaan linjausten, käytäntöjen ja inklusiota edistävän tuen toteuttamisen taustalla olevien arvojen sekä oppilaitoksen ja yhteisön myönteisen ilmapiirin merkitys. Islannin raportissa todetaan, että oppijoiden tavoitteisiin kuuluu moninaisuuden ymmärtäminen ja kaikkien kulttuurien suvaitseminen Islannissa ja koko maailmassa. Kirjoittajien mielestä tällaiseen ymmärtämykseen pääseminen voi olla vaikeaa, jos kouluympäristöt ja koulutuskäytännöt ovat toisistaan erillään eivätkä oppijat ole tekemisissä edes oman maan sisällä esiintyvän moninaisuuden kanssa. Ellei näitä käytäntöjä ole opettajien peruskoulutuksessa, opettajaopiskelijoita on vaikea valmistaa moninaisuuteen.

Monissa maissa vallalla olevat eriytetyt opetuskäytännöt vaikuttavat väistämättä opettajien koulutukseen. Opetussuunnitelmat ja arvioinnit sekä pedagogiikka tulisi laatia siten, että ne pystyvät edistämään erilaisia tarpeita omaavien oppijoiden oppimista samalla luokka-



asteella ja varmistamaan erityisen (esimerkiksi terveydellisen ja sosiaalisen) tuen saatavuuden yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa.

Monissa maaraporteissa tuodaan esiin tarve lisätä yhteistoimintaa ja yhteistä koulutusta monialaisille asiantuntijatiimeille järjestelmän muuttamiseksi inklusiivisemmaksi. Myös Saksassa viime aikoina tehdyissä uudistuksissa on painotettu yhteistoiminnallisen lähestymistavan ja paikallisen yhteistyön merkitystä oppimisen ulottamisessa oppilaitosten ulkopuolelle.

Kehittämiskeskuksen raportissa *Erityinen tuki varhaislapsuudessa – Kehitys ja muutokset 2005–2010* suositetaan palvelujen koordinoinnin tehostamista eri ammattien välistä yhteisymmärrystä lisäämällä ja yhteisillä arviointimenetelmillä sekä perheiden kokonaisvaltaisella tuella ja yhdistämällä erityistä tukea varhaislapsuudessa koskevat linjaukset lastenhuolto-, työllisyys- ja asumispolitiikkaan.

Vaikka tämä hanke keskittyikin opettajien peruskoulutukseen, monet maiden asiantuntijoista ovat painottaneet sitä, että koulutuksen sekä opettajien ja oppilaitosten johdon kehittymismahdollisuuksien tulisi muodostaa kokonaisuus, jossa koulutuksen eri osa-alueiden välillä ei olisi ”harmaita alueita” ja epäjohton mukaisuuksia. Irlannin opetusneuvosto (Teaching Council) on laatinut kokonaiskuvan virallisesta koulutuksesta ja epävirallisesta oppimisesta sekä opettajien kehittämisestä elinikäisinä oppijoina opetusuransa aikana. Tähän jatkumoon kuuluvat toisiinsa dynaamisesti nivoutuvat opettajan peruskoulutus, perehtyminen, jatkuva ammatillinen kehittyminen uran alku- ja keskivaiheessa sekä uran loppuvaiheen tuki.

8.3 Vastuu

Inklusiota lisättäessä on otettava huomioon nykyiset vastuujärjestelmät ja niiden vaikutukset normeihin ja oikeudenmukaisuuteen. Eräissä maaraporteissa esitetään, että hyvien oppimistulosten painottaminen voi pikemminkin haitata kuin hyödyttää inklusiota. Meijer (2003) huomauttaa, että oppilaitosten paine parempiin tuloksiin lisää haavoittuvien oppilaiden asemaan kohdistuvaa painetta. Forlin (2010) esittää myös, että opettajat voivat kokea ristiriitaisena sen, että hallituksen linjauksissa vaaditaan lisää



inkluusiota ja samalla odotetaan (jatkuvasti parempia) perinteisiä koetuloksia.

Moran (2009) esittää, että opettajankoulutuslaitosten henkilöstöä voi myös rasittaa pakonomainen pyrkiminen vaatimusten täyttämiseen (s. 3). Opettajien tulisi nähdä työnsä laajemmassa yhteydessä ja pitää mielessään, että opettamisen tulisi olla demokraattista, yhteiskunnallisesti tietoista ja moraalisten arvojen ohjaamaa vuoropuhelua (Sachs 2003).

Unescon tilastoinstituutille laadittu raportti *Learning Divides* (Willms, 2006) osoittaa, että hyvä koulumenestys ja oikeudenmukaisuus voivat käydä käsi kädessä. Unescon Inklusiivisen koulutuksen linjauksissa (*Policy Guidelines on Inclusion in Education* 2009) tunnistetaan kaksi keskeistä laadun osa-aluetta – oppijan älyllinen kehitys ja koulutuksen tehtävä vastuulliseen kansalaisuuteen kuuluvien arvojen ja asenteiden ja/tai luovuuden ja tunne-elämän kehittyminen. Tämä laajempi näkemys tulisi pitää mielessä koulutuksen ja opettajankoulutuksen laadun mittareita laadittaessa.

8.4 Yhteenveto

Tämä osio on yhteenveto inkluusiota edistävän opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyvästä laajasta poliittisesta viitekehyksestä ja yhteisistä avainkysymyksistä hankkeeseen osallistuneissa kehittämiskeskuksen jäsenmaissa. Osiossa korostuvat:

- Tarve yhdenmukaiseen terminologiaan inkluusiota ja moninaisuutta käsiteltäessä sekä selkeä käsitys termien taustalla olevista näkemyksistä;
- Kokonaisvaltaiset ja yhtenevät linjaukset ja enemmän yhteistyötä asiantuntijoiden kesken;
- Vastuiden selkiyttäminen sekä hyvien tiedollisten oppimistulosten ja inklusiivisen koulutuksen välinen ristiriita.



9. KESKEISET KYSYMYKSET JA HAASTEET

Tässä osiossa esitetään yhteenveto maaraporteissa esiin tuoduista keskeisistä kysymyksistä ja haasteista, joita on viime aikoina käsitelty myös julkaisuissa sekä tämän raportin eurooppalaista ja kansainvälistä opettajankoulutusta käsittelevässä luvussa 2. Tässä luvussa esitetty analyysi on lähtökohta luvussa 10 esitetyille suosituksille.

9.1 Opettajankoulutus


Innovatiivisten toimintamallien omaksuminen luo opettajankoulutukselle vaatimuksia, jotka Batesin (2005) mukaan perustuvat koulutuspoliittisiin odotuksiin, virallisiin vaatimuksiin ja eri yhteisöjen etuihin. Tässä luvussa käsitellään keskeisiä kysymyksiä, jotka on huomioitava, mikäli opettajankoulutusta halutaan muuttaa merkittävästi ja kestävästi.

9.1.1 *Rekrytointi ja uravalinnan pysyvyys*

Opetusalalla työvoiman tarjonta ja uravalinnan pysyvyys vaihtelevat suuresti eri Euroopan maiden välillä. Esimerkiksi Ranskassa ja Saksassa opettajankoulutukseen pyrkijöitä on enemmän kuin koulutuspaikkoja. Suomessa ja Irlannissa opetusalan työvoiman tarjonta on runsasta, ja Itävallassa vastavalmistuneita opettajia on enemmän kuin avoimia paikkoja. Joissakin maissa on kuitenkin vaikeuksia löytää opiskelijoita peruskoulutusohjelmiin ja päteviä opettajia oppilaitoksiin. Rekrytointivaikeudet koskevat erityisesti toisen asteen matematiikan ja luonnontieteiden opetusta.

Opettajien ikäjakauma herättää myös kysymyksiä: suuri osa opettajista jää eläkkeellä seuraavien 10 vuoden aikana, ja monissa koulutusjärjestelmissä turvaudutaan yhä enemmän avustaviin opettajiin, jotka hoitavat useita eri tehtäviä (Moon, 2007).

On tärkeää, että opetustyöhön rekrytoitavilla on työn kannalta oikeat arvot, asenne, taidot ja osaaminen. Augusten et al. (2010) esittävät tutkimuksessaan, että maailman parhaissa koulutusjärjestelmissä opetustehtäviin pääsee vain vastavalmistuneiden parhaimmisto, jolloin rekrytointin valikoivuuden ja työn houkuttelevuuden välinen tasapaino säilyy. Useimmat Euroopan maat eivät ole kuitenkaan onnistuneet tässä.



Saksassa ja Ranskassa opettajat ovat valtion virkamiehiä, ja tämä asema luo turvaa ja vakautta. Toisaalta esimerkiksi Britanniassa toisella asteella tiettyihin aineisiin opettajia joudutaan houkuttelemaan lisäkorvauksilla. Perusasteella ongelmia on vähemmän, koska useimmissa maissa perusasteen opettajien arvostus on lisääntynyt opettajankoulutuksen siirryttyä korkea-asteen oppilaitoksiin. Rekrytointikäytäntöjen tueksi tarvitaan kuitenkin tarkempaa selvitystä työvoiman saatavuuteen vaikuttavista tekijöistä perus- ja toisella asteella.

Moranin (2009) mukaan opettajien olisi jälleen noustava aikaisempaan asemaansa ja arvoonsa älymystön jäsenenä; ei ”toisten laatimien työjärjestysten välittäjinä”. Hän toteaa: ”Yksinomaan opetusmetodeihin ja opetusohjelmaan keskittyvät opettajat, jotka eivät osallistu keskusteluun ajankohtaisista yhteiskunnallisista ja moraalisisista kysymyksistä, pitävät yllä hyvin kapea-alaista kuvaa opettamisesta ja opettajuudesta.” (s. 15).

Opettajien peruskoulutuksen valintaprosesseja on myös tutkittava tarkemmin. Miten tulevien opettajien arvoja ja asenteita voidaan arvioida? Ne eivät selvästikään ilmene hakijoiden todistuksista tai pääsykoevastauksista (ks. osio 2.1) eivätkä ne välttämättä tule esiin haastatteluissakaan. Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimuksen vammaisten henkilöiden oikeuksista artiklassa 24 sopimusvaltioita vaaditaan varmistamaan vammaisten opettajien pääsy alansa työhön, mutta miten tämä mahdollistetaan työhönottoprosessissa?

Moon (2007) painottaa yhtenäisen käytännön merkitystä ja esittää 10 keskeistä kysymystä, joista tämän projektin kannalta olennaisimpia ovat seuraavat:

- Mitkä ovat olennaisimpia tekijöitä kansallisissa ja paikallisissa linjauksissa opetusalan työvoimatarjonnasta, opetustehtävissä pysymisestä ja koulutuksesta?
- Miten opettajien oikeus osallistua päätöksentekoon voidaan sisällyttää nykyisiin linjauksiin?
- Voidaanko opettajien ammatillista arvostusta tukea oppiasteesta riippumatta tietyillä oikeuksilla?

Unescon ja kansainvälisen työjärjestön Ilon 2010 julkaisemassa raportissa korostettiin opettajien merkitystä ja todettiin, että ”alimitoitettut investoinnit opetukseen heikentävät pitkällä aikavälillä



taloudellista ja sosiaalista hyvinvointia“ (s. 4). Mikäli opettajakuntaan ei saada enempää moninaisuutta, se voi vaikuttaa myös yhteiskunnan kehitykseen laajemmin.


9.1.2 Opettajankouluttajat

Vaikka tulevien opettajien osaaminen riippuu hyvin paljon opettajankouluttajista, useimmissa Euroopan maissa ei ole toistaiseksi laadittu selkeitä linjauksia opettajankouluttajilta vaadittavasta osaamisesta, kouluttajien valinnasta tai koulutuksesta.

Swennin ja van der Klinkin (2009) mukaan monet opettajankouluttajat kokevat korkea-asteen opettajakoulutuksen akateemisuuden haasteellisenä ja heidän on vaikea soveltaa pedagogista osaamistaan aikuisopiskelijoiden kanssa työskentelyyn. Heidän mukaansa opettajankouluttajille tulisi järjestää perehdytystä akateemiseen tutkimus- ja julkaisutyöhön. Myös Cochran-Smith (2005) on huomionnut tutkimuksen ja käytännön opettajantyön ”symbioottisen” yhdistämisen tukevan merkittävästi opettajankoulutusta.

Boyd et al. (2007) esittävät, että opettajankouluttajien perehdytys jaettaisiin kolmelle vuodelle, jona aikana opettajankouluttajat perehtyisivät uuteen tehtäväänsä ja opettajien peruskoulutuksen pedagogiikkaan oppilaitosten johdon ja mentoreiden tuella, työskentelisivät oppilaitoksissa ja osallistuisivat tutkimustyöhön. Cochran-Smith on aiemmin (2004) todennut, että monilla opettajankouluttajilla ei ole ollut transformatiivisia oppimiskokemuksia, joiden pohjalta he voisivat kyseenalaistaa monien opettajankoulutusohjelmien konservatiivisia perusolettamuksia. He tarvitsevatkin tukea perehtyessään opetustyöhön liittyviin kysymyksiin rodusta, rasismista, moninaisuudesta ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta.

Uusia opettajia ei voida valmistaa ”inklusiivisuuteen” yksinomaan erityisopetusta käsitteleviä opintojaksoja lisäämällä; opettajienkouluttajien on opittava käsittelemään myös kiistanalaisia teemoja sekä pohtimaan omia arvojaan ja asenteitaan. Heidän on myös siirrettävä esittämänsä näkemykset käytäntöön esimerkiksi muokkaamalla kurssiaan opiskelijoiden iän, elämäkokemuksen sekä sosiaalisen, kulttuurisen tai kielellisen taustan tai vammaisuuden mukaan. Opettajaopiskelijoiden erilaiset asenteet ja arvot sekä näkemykset ja kokemukset toimivasta opettamisesta on



myös huomioitava ja hyödynnettävä koulutusta kehitettäessä. Opettajankoulutuksen arviointimenetelmien muutokset vaikuttavat myös opettajankouluttajiin, jotka antavat arvioita opiskelijoiden osaamisesta opintojen aikana sekä erityisesti heidän valmistumisen jälkeen käytännön työssä tarvitsemistaan taidoista.

Haug (2003) on tutkinut opettajankoulutuksen metatason muutoksia ja todennut, että koulutusta leimaa muutoksiin jähmeästi reagoiva, vakiintunut kollektiivinen kulttuuri. Haugin mukaan opettajien tarvitsemia taitoja, osaamista ja ymmärtämystä ei voida kehittää yksinkertaisilla toimilla ja opettajankoulutuksella, vaan pitkälle uralle tähtäävä opettajankoulutus edellyttää laajempaa näkemystä ja lähestymistapaa kuin oppivelvollisuuskoulutuksessa tällä hetkellä toteutetaan. Haug toteaa: "[inklusiivisten oppilaitosten] merkitystä opettajankoulutukselle ei voida sivuuttaa tai kumota välineellisuuden tai trendin ohimenevyyden varjolla." (s. 98).

9.1.3 Kumppanuus oppilaitosten kanssa

Opetusharjoittelu on kaiken opettajankoulutuksen keskeinen elementti, ja sen onnistuminen riippuu suuresti yhteistyöstä oppilaitosten kanssa. Opetusharjoittelu voidaan toteuttaa esimerkiksi harjoittelukouluissa (kuten Suomessa), joissa opettajankouluttajat työskentelevät oppilaitoksissa ja käytännöissä hyödynnetään tutkimustietoa. Opetustyöhön liittyvät verkostot tai yhteisöt, joihin kuuluu sekä oppilaitoksia että opettajankouluttajia, voivat tarjota tarkoituksenmukaista palautetta uusien opettajien osaamisesta. Uudet opettajat voivat vastavuoroisesti antaa näiden verkostojen kautta ehdotuksia opintojaksojen tulevista sisällöistä sekä ajantasaista tietoa koulumaailman haasteista. Verkostojen kautta voidaan paitsi jakaa käytäntöjä myös tukea innovaatiota, parannuksia ja muutosten toteuttamista. Verkostojen tulisi toimia yhtenäisesti ja laajentaa toimintaansa (ei hierarkiaansa) jatkuvasti uusien yhteyksien avulla, jotka varmistavat tuoreet näkemykset ja kyseenalaistavat vanhoja ajattelutapoja.

Tällainen yhteistyö voisi auttaa opettajankouluttajia kehittämään omia pedagogisia menetelmiään ja joustavia arviointimenetelmiä (kuten portfoliot). Yhteistyöhön perustuva koulukohtainen inklusiivisten käytäntöjen toimintatutkimus, johon myös opettajankoulutuslaitokset osallistuisivat, voisi olla osa opettajankouluttajien ammatillista kehittämistä.



9.1.4 Tutkimus muutoksen tukena

Sekä OECD (2010) että tuore skotlantilainen tutkimus opettajankoulutuksesta (Menter et al., 2010) ovat panneet merkille, ettei opettajankoulutuksesta ole tehty kattavaa, kumulatiivista, empiiristä tutkimusta, jollaista tarvittaisiin muutoksen tueksi. Tutkimusraportin esimerkeissä nousee esiin tiettyjä keskeisiä tutkimuskysymyksiä:


- Eri opettajankoulutusvaihtoehtojen toimivuus;
- Näkemykset opettajankoulutuksesta ja opettajien peruskoulutuksen opetussuunnitelmista;
- Erillisten, yhdistettyjen ja sulautettujen koulutusvaihtoehtojen merkitys ja miten voidaan päästä yhteen opettajien peruskoulutusmalliin, joka valmistaisi opettajat moninaisuuden kohtaamiseen.

Muita kysymyksiä ovat opettajien valinta, perehdytys ja tukeminen, uusien opettajien seuranta ja sekä opettajien että opettajankouluttajien ammattimaistuminen ja ammatillinen kehittyminen.

Osaamisalueiden soveltamista tulisi selvittää, jotta voitaisiin sopia ”laadukkaiden” inklusiivisten käytäntöjen sisällöstä ja selvittää, miten opettajia voidaan valmistella soveltamaan eri lähestymistapoja. Oppimisprosessissa saavutettua tiedoista, taidoista ja kyvyistä sekä ymmärryksestä koostuvaa osaamista ei välttämättä ole helppo mitata. Osaamislähtöisyys edellyttää arviointikäytäntöjen muutoksia ja vaikuttaa myös opettajankouluttajien ammatilliseen kehitykseen edellä esitetyllä tavalla.”

9.1.5 Opettajien osaaminen

Tässä Kehittämiskeskuksen hankkeessa on päästy laajaan yksimielisyyteen osaamisesta, jota uudet opettajat tarvitsevat kyetäkseen [luottavaisin mielin] ottamaan vastuun kaikista opettamistaan oppijoista, heidän oppimisestaan ja käyttäytymisestään. Ainekohtaisen osaamisen lisäksi opettajat tarvitsevat tietoa lasten ja murrosikäisen kehittymisestä sekä pedagogiikasta, kuten konstruktivistisesta oppimisenäkemyksestä, ongelmalähtöisestä oppimisesta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta, pystyäkseen tarjoamaan oppijoille erilaisia tapoja ja mahdollisuuksia omaksua tietoa ja toimia sen mukaan.



Opettajien on myös nähtävä itsensä elinikäisinä oppijoina ja kehitettävä tutkimustaitojaan ja tutkimustulosten hyödyntämistä. Kattavan kuvan saaminen oppijoiden tarpeista edellyttää vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja työskennellessä sekä muiden opetusalan ammattilaisten että oppilaiden vanhempien kanssa.

Opettajien täytyy myös laajentaa ajatteluaan luokkahuoneen ulkopuolelle ja nähdä itsensä koko kouluyhteisön taitojen täydentäjinä. Opettajien peruskoulutuksen tulee vaikuttaa myös opettajien asenteisiin ja perusarvoihin ja kehittää niitä ainakin jossain määrin vuorovaikutuksessa moninaisia tarpeita omaavien oppijoiden kanssa. Näitä kokemuksia kerätessä on oltava aikaa syvälliselle keskustelulle ja mahdollisuus perehtyä aiheeseen liittyvään tutkimukseen, ja vuorovaikutustilanteita ohjaavien tuutoreiden on oltava sitoutuneita, asiantuntevia ja luotettava itseensä.

Kun yhä useammat saavat koulutuksensa inkluusiivisissa oppimisympäristöissä, opettajankoulutuksesta valmistuvilla on työelämään siirtyessään entistä enemmän suoria ja myönteisiä kokemuksia inkluusiosta. Tämä kehittää inkluusiivisen opetuksen laatua edelleen, kun kyseiset opettajat etenevät urallaan ja toimivat esikuvina, tuutoreina ja mentoreina opettajaopiskelijoille ja uusille opettajille. Opettajien on myös pidettävä yllä osaamistaan, jotta he voivat vastata oppijoiden monitahoisiin tarpeisiin.

Kokemuksen ja asiantuntemuksen lisääntyminen merkittävien järjestelmämuutosten myötä auttaa varmistamaan opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun laatua ja kaventamaan teorian ja käytännön välistä kuilua.

9.2 Yleiset linjaukset

9.2.1 Terminologia

Yksi keskeinen kysymys, joka koskee kaikkia hankkeeseen osallistuneita maita, on inkluusioon ja koulutukseen liittyvä terminologia. Kun inkluusion määritelmät eri maissa väljenevät, muutos on joissain tapauksissa vain kielellinen, ilman varsinaista käytännön vaikutusta. Tämä koskee erityisesti vammaisuuteen liittyvää sanastoa, johon sisältyy erityisiä tunnelatauksia, syvälle juurtuneita ”piilomerkityksiä” ja miellejhtymiä (esimerkiksi hyväntekeväisyysnäkökulma tai lääketieteellinen näkökulma ja ”integraation” käsite). YK:n vammaisten oikeuksia koskevan yleissopimuksen viimeaikaiset edistysaskeleet, kuten sen ratifiointi



Euroopan Unionissa sekä useissa jäsenmaissa, tukevat terminologista muutosta.

Koulutuksen luonnetta ja tarkoitusta sekä yhteiskunnallista tasa-arvoa koskevat näkemykset ovat väistämättä yhteydessä myös inklusiosta käytettyyn kieleen. Tämä on otettava huomioon kaikessa päätöksenteossa, jotta vältetään mahdolliset negatiiviset vaikutukset. Jos kielenkäyttö tukee edelleen yhteiskunnan eri ryhmien ”erillisyyttä” tai ”erilaisuutta”, päätöksillä korjataan alkuperäisiä, ei-inklusiivisia käytäntöjä todennäköisesti välttämättömillä ”pintapuolisilla” keinoilla.

9.2.2 Erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden tunnistaminen

Edellä mainitut terminologiset kysymykset vaikuttavat myös erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden tunnistamiseen ja johtavat vaihteleviin menettelyihin ja merkittäviin menettelyeroihin, ja usein myös monimutkaiseen rahoitusjärjestelyihin. Aloitteiden ylenpalttisuus, järjestelmien byrokraattisuus ja linjausten jäykkyys voivat jarruttaa inklusiivisten käytäntöjen kehittämistä. Meijer (2003) huomauttaa, että joissakin maissa erityistä tukea tarvitsevia oppijoita tunnistetaan enemmän kuin muualla johtuen hallinnollisista, taloudellisista ja menettelyeroista, pikemminkin kuin eroista tapausten määrässä tai luokittelussa. Tällaiset prosessit ja menettelytavat vievät aikaa, energiaa ja resursseja inklusiota edistävilta toimilta.

Monissa maissa tarjonta perustuu oppijoiden tunnistamiseen ja luokitteluun eikä moninaisesti yksilöllisiin tarpeisiin vastaaviin palveluihin. Opetustilanteessa annettavaa tukea tulisi korostaa, sen sijaan että oppijat erotetaan tovereistaan.

McGrady et al. (2001) analysoivat oppijoiden, joilla on tunnistettu ”oppimisvaikeuksia” elämäntarinoita, ja totesivat, että luokittelulla on arvoa vain jos sen avulla voidaan täsmällisemmin ymmärtää oppimisvaikeuksia ja kehittää tehokkaita strategioita koulutussellisten, psykologisten ja sosiaalisten haasteiden kohtaamiseen.

Tunnistamismenettelyjen perusteellisen muuttamisen tueksi tarvitaan selkeää näkemystä ja sitoutumista käytännön työhön vaikuttaviin perusarvoihin, keskeisiin käsitteisiin ja terminologiaan, kuten ”kaikkien etiikka” (Hart et al., 2006), ja siihen, ettei oppijoiden ”edellytyksistä” tai edistymisestä tehdä ennako-oletuksia vaan keskitytään edistämään kaikkien oppijoiden oppimista.



9.2.3 Tukea kaikille oppijoille

WHO:n vammaisuutta käsittelevässä maailmanraportissa *World Report on Disability* (2011) esitetään, että koulutusjärjestelmien on siirryttävä perinteisestä pedagogiasta oppijakeskeisyyteen, joka ottaa huomioon sen, että jokaisella on yksilölliset oppimiskyvyt ja -tavat (s. 220).

Hyvät opetuskäytännöt koskevat periaatteessa kaikkia oppijoita, mutta ”oppimisen edellytysten” lisäämiseen tarvitaan innovatiivisuutta ja odotusten asettamista riittävän korkealle. Mitä moninaisimpien oppijoiden osallisuuden tukeminen edellyttää joustavia ja vuorovaikutteisia menetelmiä, jotta jokaisella oppijalla on mahdollisuus havaita, ymmärtää, sisäistää ja käsitellä tietoa ja ilmaista itseään eri tavoin.

Näiden periaatteiden mukaisesti opettajankoulutuslaitosten on luotettava siihen, että opettajaopiskelijat pystyvät jatkossa menestyksekkäästi toteuttamaan inklusiota työssään. Keskeistä kaikille oppijoille, niin lapsille ja nuorille kuin opiskelijoille ja opettajillekin, on kehittää ”kasvuun perustuvaa” (Dweck, 2006) asennoitumista; oppijoiden on tärkeää saada tutkia turvallisesti uusia ajatuksia ja nähdä virheet tilaisuuksina oppia uutta.

Uusien opettajien on ymmärrettävä opettamisen ja oppimisen ja niihin vaikuttavien tekijöiden monisyisyys. Heidän olisi huomioitava, että kaikkien oppijoiden on opettajan tuella aktiivisesti sisäistettävä opetuksen sisältö, eikä keneenkään tulisi suhtautua vain opetussuunnitelman passiivisena vastaanottajana.

Alexander (2008) esittää, että pedagogia-termiä käytettäisiin ”merkitsemään opetustoiminnan ja siihen vaikuttavien ja sitä muokkaavien ja selittävien arvojen, tutkimustulosten, teorioiden ja kollektiivisen historian yhdistelmää”. Hänen mukaansa ”sana johtaa meidät ’toimivuuden’ kapea-alaisesta pragmatismista kohti ideoita ja argumentointia” (s. 173).

Jotta opettajat voisivat ymmärtää monimuotoisuutta ja siirtyä inklusiivisempiin käytäntöihin, heidän on pohdittava omia arvojaan suhteessa muihin. Rodriguezin (2010) mukaan opettajien on huomioitava, että he ovat pääosin kaikkien muiden kaltaisia, mutta jotkut piirteet yhdistävät heidät tiettyihin ihmisryhmiin, ja jotkut ominaisuudet tekevät heistä ainutlaatuisia. Tämä näkemys tulee



laajentaa myös oppijoihin, ja sen pohjalta ymmärtää ja vastata heidän yleisiin, tiettyihin ja yksilöllisiin tarpeisiinsa.

9.2.4 Ristiriitaiset ohjelmat

Harvat kiistävät, etteikö kaikkiin oppijoihin tulisi soveltaa korkeita kriteerejä. Näiden ”mittapuiden” taustalla olevat arvot ja oletukset tulisi kuitenkin kyseenalaistaa. Luokittelu ja leimaaminen jatkuvat, mikäli vain tietyille ”kyvyille” annetaan arvoa. Tällöin on hyvin vaikeaa luoda menestymisen edellytyksiä kaikille oppijoille. Opettajien on kyseenalaistettava yleiset oletukset alisuoriutumisen syistä ja pohdittava, miten laajempi yhteiskunnallinen epätasa-arvo vaikuttaa koulujärjestelmään, ja miten koulujärjestelmä voi pahentaa tilannetta. Yhdenkään lapsen opetusohjelmaa ei saa laatia rajoittavaksi eikä se saa rajoittaa hänen oppimismahdollisuuksiaan (Abu El-Haj and Rubin, 2009).

Carini (2001) mainitsee koulutuksen lähtökohtana ”ihmisyuden ja sen arvostamisen” ja korostaa, että kaikkien oppijoiden on saatava olla ”tekijöitä; aktiivisia toimijoita maailmassa ja elämässään” (s. 20). Tämä näkemys edellyttää arviointimethodien ja oppijoiden sekä opettajien mittaamisen ja arvioinnin muuttamista.

Joissakin maissa on vähennetty oppijoiden saavutusten ulkoista seurantaa hallinnollisista syistä ja jottei pyrkimys täyttää akateemiset vaatimukset veisi huomiota inklusion periaatteiden mukaisilta, laajemmin ymmärretyiltä saavutuksilta. Oppilaitosten olisi kehitettävä toimivia laadunvarmistusjärjestelmiä ja samalla luotava tasapaino viranomaisvaatimusten ja kaikkien oppijoiden kehityksen tunnistamisen ja edistämisen välille.

Opettajankoulutuksen on valmistettava opettajaopiskelijoita oppijoiden ei-luokittelevaan havainnointiin, jossa kuvataan oppijoiden oppimisprosesseja ja tuloksia, joita ei voida mitata testeillä tai tarkistuslistoilla mutta jotka kertovat niitä täsmällisemmin oppijoiden oppimisedellytyksistä ja tukevat myöhempää oppimista. Näitä kysymyksiä käsitellään yksityiskohtaisemmin Kehittämiskeskuksen julkaisussa *Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä* (2007). Arvioinnin kieltä tulee tarkastella ja pedagogiikkaa kehittää siten, että niiden avulla kyetään kattamaan oppijoiden koko kirjo eikä vain keskimääräisiä oppijoita.

Opettajaopiskelijoiden on valmistauduttava kehittämään ja soveltamaan opetussuunnitelmaa, jossa kyseenalaistetaan



rakenteellinen epätasa-arvo ja keskenään kilpailevat koulutusmenetelmät. Ivatts (2011) painottaa tarvetta ”laajentaa yhteiskunnan vastuuta päättää siitä mitä tietoja, arvoja, taitoja ja osaamista on tarpeen ja syytä siirtää lapsille ja nuorille”. Hänen mukaansa tämä tukisi demokraattisempaa osallistumista ja auttaisi torjumaan opetusohjelmien kilpailullista luonnetta ja siitä koituvaa riskiä ”tärkeiden seikkojen – – jäämisestä ”rasti ruutuun”-menetelmällä toteutettavaksi pakolliseksi inklusioksi” (s. 35).

OECD (2011) huomauttaa, että heikompien oppilaiden suoritusten parantamisen ei tarvitse tapahtua paremmin edistyvien kustannuksella. PISA-tutkimuksen tulokset osoittavat, että parhaita tuloksia saavuttavissa maissa on laadittu selkeät, kunnianhimoiset koulutuspoliittiset tavoitteet, oppilaiden suorituksia seurataan, yksittäisillä kouluilla on enemmän päätösvaltaa, kaikkia alle 15-vuotiaita koskee sama opetussuunnitelma, opettajankoulutukseen ja opettajien kehittymiseen panostetaan ja heikommin suoriutuvia oppilaitoksia ja oppilaita tuetaan.

Huolimatta mahdollisesta ristiriidasta oppijoiden erilaisten tarpeiden ja yhteisten vaatimusten välillä, opettajien on keskityttävä tarjoamaan kaikille nuorille aitoja oppimisen mahdollisuuksia pelkän osallistumisen ja oppilaille itselleen vähämerkityksisen mutta järjestelmän kannalta olennaisen arvioinnin sijasta.

Seuraavan luvun suosituksilla pyritään vastaamaan tässä osiossa esille tuotuihin kysymyksiin eurooppalaisen opettajankoulutuksen tämänhetkisten käytäntöjen analyysin perusteella, joka pohjautuu Kehittämiskeskuksen jäsenmaiden asiantuntijoiden kuvauksiin sekä projektitapaamisiin ja keskusteluihin.



10. SUOSITUKSET LINJAUKSISTA JA KÄYTÄNNÖISTÄ

Opettajankoulutusta Euroopassa on kehitettävä, jotta se valmentaisi opettajia tehokkaasti moninaisuuteen ja inklusiiviseen luokkatyöskentelyyn. Tässä raportissa esitetyt esimerkit innovatiivisista käytännöistä kuvaavat, miten opettajan-koulutuslaitoksissa voidaan siirtyä aikaisempaa inklusiivisempiin käytäntöihin, jotka valmistavat opettajaopiskelijoita työskentelemään inklusiivisissa oppimisympäristöissä. Kyseisiä muutoksia on syytä seurata, jotta saataisiin tietoa tässä raportissa esitettyjen suositusten toteuttamisesta.

Suosituksia on jaettu kahteen osaan. Ensimmäiset liittyvät suoraan opettajankoulutukseen, ja ne on tarkoitettu pääasiassa alan ammattilaisille. On kuitenkin syytä pitää mielessä, että opettajankoulutuksen muutokset eivät voi toimia ilman niitä tukevia koko koulutussektorin läpäiseviä ja jopa sitä laajemmalle ulottuvia linjauksia.

Toiset suositukset on suunnattu päättäjille, joiden tulee laatia yhtenäinen poliittinen viitekehys laajojen järjestelmämuutosten hallintaan, joita inklusiivista edistävän opettajankoulutuksen toteuttaminen edellyttää.


10.1 Suositukset opettajankoulutuslaitoksille

Tarvitaan toimia, joilla kehitetään opiskelijavalintaa ja ehkäistään opintojen keskeyttämistä sekä edistetään erilaisista taustoista tulevien opiskelijoiden – myös vammaisten opiskelijoiden – hakeutumista opettajankoulutukseen.

Viimeaikaisten tutkimusten perusteella osaamista mittaavat kokeet eivät ole luotettava menetelmä opettajaopiskelijoiden valinnassa, mutta opettajien tarvitsemia ominaisuuksia ei ole helppo tunnistaa myöskään todistusten tai haastattelujen pohjalta.

Jotta varmistettaisiin, että opettajankoulutukseen valittavat opiskelijat eivät keskeytä opintojaan ja tai valmistuttuaan vaihda ammattia, tarvitaan seuraavia toimia:

- Valintaprosessia tulee tarkastella opettajakunnan moninaisuuden lisäämisen näkökulmasta. Sen avulla saadaan roolimalleja, lisätään kulttuuritietoutta ja saadaan näkökulmaa vammaisuusnäkökohtiin opettajan ammatissa;



- Opettajien asemaa ja sen vahvistamista tulee tarkastella edistämällä jatkuvaa ammatillista ja tiedollista kehittymistä muiden ammattiryhmien rinnalla. Näkemystä opettajasta reflektiivisena ammattilaisena, joka päivittää osaamistaan säännöllisesti ja hyödyntää tuoreita tutkimustuloksia omassa työssään, tulisi levittää ja samalla torjua näkemyksiä opettajista pelkinä ”teknikkoina” ja opetusprosessista yksinkertaisena rastitustehtävänä.

Erilaisten opettajaksi johtavien reittien toimivuutta olisi tutkittava samoin kuin sitä, miten opettajankoulutus, koulutussisällöt ja pedagogiikka voidaan organisoida kaikkien opiskelijoiden erilaisiin tarpeisiin parhaiten vastaavalla tavalla.

Inklusiota edistävän opettajankoulutuksen linjauksien ja käytäntöjen muotoilemiseen tarvittavaa tietoa on toistaiseksi vain vähän. Osaamiseen perustuvaan lähestymistapaan siirtyminen edellyttää muutoksia opettajien peruskoulutuksen sisällössä, pedagogiikassa ja arvioinnissa. Seuraavista aiheista tarvitaan täsmällistä, pitkän aikavälin tutkimusta:

- Eri kouluttautumismahdollisuuksien tehokkuus – esim. 4/5 vuoden kandidaatti-/maisteriohjelmat, jatko-opintoina suoritettavat ohjelmat, pikakoulutukset ja työssäoppimiseen pohjaava koulutus eri ikäryhmien ja kaikkien ainealojen opettajille;

- Opettajien peruskoulutusohjelmien rakenne – erilliset, yhdistetyt tai sulautetut kurssit ja tavat siirtyä erillisistä kursseista kohti yhteistoimintaa ja sulautuvaksi opetukseksi yhdistettyjä sisältöjä;

- Laatu ja inklusiivisia käytäntöjä koskevat osaamisalueet – opettajankoulutuksen toimivuuden ja uusien opettajien toiminnan yhtenäinen arviointi;

- Toimivimmat tavat vaikuttaa opettajaopiskelijoiden osaamiseen (arvot, asenteet, taidot, tiedot ja ymmärrys) – toisin sanottuna inklusiivisiin käytäntöihin valmistavat sisällöt, pedagogiikka ja arvioinnit.

Opettajankoulutushenkilöstön työnkuvaa on kehitettävä parantamalla rekrytointia, perehdytystä ja jatkuvaa ammatillista kouluttautumista.

Opettajankoulutushenkilöstön profiilia opettajakoulutuslaitoksissa ja harjoituskouluissa tulisi terävöittää nimittämällä tehtäviin sopivia asiantuntijoita, joilla on tarvittava pätevyys. Opettajankoulutuslaitosten osastojen välistä ja opettajankoulutushenkilöstön



keskinäistä yhteistoimintaa tulisi kehittää jotta varmistettaisiin, että myönteiset asenteet ja tietämys/ymmärtämys erilaisia tarpeita omaavien oppijoiden opettamisesta johtavat yhdenmukaiseen, koko laitoksen kattavaan inklusionäkemykseen, jossa on vahvat käsitteelliset yhteydet koulutusmenetelmästä riippumatta.

Jatkotoimien kohteita:

- Virallisen perehdytysprosessin kehittäminen jatkuvan ammatillisen kehittymisen osaksi;
- Korkea-asteen oppilaitosten henkilökunnan opetuskokemuksen pitäminen ajantasaisena toimimalla kiinteässä yhteistyössä inklusiivisten oppilaitosten kanssa ja vastaavasti tarjoamalla mahdollisuuksilla osallistua kenttätutkimuksiin ja tutkimustulosten käytännön toteutukseen. Vastaavasti oppilaitoksissa työskentelevän henkilöstön osallistuminen akateemiseen tutkimukseen;
- Mitä vaikutuksia osaamisenäkökulmalla olisi opettajankoulutushenkilöstön taitojen, tietojen ja ymmärryksen kehittämiseen osaamisen tason varmistamisessa? Keskeisten seikkojen selvittäminen, suunnitteleminen ja kehittäminen yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Oppilaitosten ja opettajankoulutuslaitosten on yhdessä varmistettava, että oppilaitoksissa noudatetaan hyviä käytäntöjä ja opetusharjoittelut toteutetaan asianmukaisesti.

Suurin osa opettajien peruskoulutuksen kurseista on opetusharjoittelua, jota on tuettava selkeällä näkemyksellä toiminnan teoriapohjasta, jotteivät käytäntö ja teoria jää toisistaan erillisiksi saarekkeiksi, ja varmistamalla ettei opetusharjoittelusta ei tule rästitystehtävää, jossa keskitytään helpoimmin havainnoitaviin ja mitattaviin taitoihin. Osaamisenäkökulma voisi myös edistää toimivaa arviointia käytännön tilanteissa. Harjoittelukoulumalli on lähemmän tarkastelun arvoinen, sillä se edistää uusimpaan tutkimukseen perustuvia opetuskäytäntöjä ja ylläpitää opettajankoulutushenkilöstön taitoja. Jatkotoimien kohteita:

- Toimivien opetuskäytäntöjen tarkasteleminen teoriayhteyden luomiseksi (esimerkiksi samanaikaisuus mieluummin kuin peräkkäisyys ja spiraalimalli avainkäsitteiden kehittämisessä);
- Seuranta ja kokemusten välittäminen lisäkoulutuksen tukena – mukaan lukien opettajankoulutuslaitosten ja oppilaitosten



valmentajien/ mentoreiden asenteiden, arvojen, taitojen ja osaamisen tarkastelu;

- Erityisopetuksessa toimiminen koulutusvaiheessa lisää tietoisuutta, kehittäisi jossain määrin taitoja ja mahdollistaisi inklusion avainkysymysten pohtimisen asiantuntijoiden kanssa. Koska inklusiivisia opetusympäristöjä on monissa maissa toistaiseksi vaikea löytää, toiminnassa tulee tunnustaa, että inklusio on jatkuva prosessi ja tässä vaiheessa vasta luodaan mahdollisuuksia tulevalle kehitykselle;

- On selvitettävä, voidaanko luoda yhteistoimintaverkostoja tietopohjan ja moninaisuuden ymmärtämisen lisäämiseksi opettajankoulutuksessa työskentelevien kollegojen kesken sekä sellaisten organisaatioiden kanssa, joilla on käytännön kokemuksia ja yhteyksiä.

10.2 Suositukset yleisemmistä linjauksista

Seuraavat suositukset on tarkoitettu päättäjille – niitä ei ole suunnattu erityisopetuksessa tai vammaisten kanssa tai muissa vastaavissa tehtävissä toimiville henkilöille. Kaikkien koulutusalaista ja etenkin opettajankoulutuksesta vastaavien päättäjien tulisi sisäistää, että inklusiivisten linjausten ja käytäntöjen kehittäminen on yhteinen vastuu.

Laajempia järjestelmäuudistuksia tarvitaan inklusiivisten oppilaitosten kehittämiseksi ja inklusiivista edistävän opettajankoulutuksen tueksi.

Nykyisin opettajan merkitys oppimiselle tunnustetaan aikaisempaa paremmin. Vastaavasti opettajankoulutuksen tulee olla tärkeysjärjestyksessä korkealla. Opettajankoulutus ei kuitenkaan ole yksinäinen saareke, vaan sen muuttaminen edellyttää järjestelmäuudistuksia, joiden toteuttamiseen tarvitaan sitoutumista ja vahvaa johtajuutta kaikkien alojen päättäjiltä ja kaikilta koulutuksen sidosryhmiltä. Rajat ylittävällä toimintatavalla voidaan avata tulevien opettajien kokemusten kehä ja ryhtyä kehittämään inklusiivisten käytäntöjen perustaksi sopivia asenteita ja arvoja.

Jatkotoimien painopistealueita:

- Eri sektorien rajat ylittävien inklusiivista koulutusta tukevien linjauksien laatiminen olennaiseksi osaksi inklusiivista yhteiskuntaa;



- Useita toimijoita kattavien käytäntöjen toteuttaminen kaikilla tasoilla siten, että ne tukevat kokonaisvaltaisesti oppijoiden ja heidän perheidensä tarpeita.

Inklusiosta ja moninaisuudesta käytetyn terminologian selkeyttäminen on välttämätön osa uudistusta.

Luokittelu ja leimaaminen lisäävät vertailua, vahvistavat hierarkkisuutta ja voivat alentaa odotuksia ja siten haitata oppimista. Käytettävistä termeistä tulee sopia ja niiden käytöstä on laadittava selkeät ohjeet.

Tarpeet:

- Lapsia ja nuoria luokittelevista ja leimaavista käytännöistä on päästävä eroon, jotteivät haavoittuvimmat ryhmät ohjautu yleisopetuksen ulkopuolelle jäävään koulutukseen;

- Linjauksia on uudistettava tavalla, joka kannustaa opettajia ja keskeisiä asiantuntijoita kehittämään selkeän näkemyksen toisenlaisen kielenkäytön perusteista ja vaikutuksista;


- Oppijat tulee nähdä yksilöinä, joilla on erilaisia ja vaihtelevia identiteettejä. Opettajille on annettava valmiudet luottavaisina kohdata opetuksen erilaiset tarpeet Euroopassa.

Tarvitaan tuen jatkuvuutta kehittäviä linjauksia, jotka antavat opettajille mahdollisuuden kohdata oppijoiden tarpeiden koko kirjon.

Kaikkien oppijoiden tukitarpeet tulee tunnistaa varhaisessa vaiheessa responsiivisen arvioinnin avulla. Tarvittava tuki on voitava järjestää tavalla, joka varmistaa koko luokan, oppilaitoksen ja laajemman yhteisön osallisuuden. Edellytykset:

- Oppilaitoksissa tarvitaan lisää kapasiteettia yhä moninaisempiin tarpeisiin vastaamiseen ja kaikkien oppijoiden tukemiseen omissa yhteisöissään;

- Oppijat, joilla on monimutkaisia tukitarpeita, tarvitsevat edelleen toimivaa tukea: asiantuntijoiden (joihin nykyisin voivat kuulua myös erityisoppilaitosten ja resurssikeskusten opettajat) tulisi tarjota opettajille tukea luokkatilanteessa jakamalla kokemuksiaan ja edistämällä opettajien taitojen kehittämistä.



Opettajan ammattiin vaikuttavissa vastuukysymyksissä tulisi ottaa huomioon inklusiivisuuden periaatteita parhaiten vastaavien isoissa kysymyksissä saavutettujen edistysaskeleiden merkitys.

Inklusiivisten linjausten ja käytäntöjen lisääntyminen saattaa olla ristiriidassa tiedollisia saavutuksia korostavan näkemyksen kanssa – koulutusjärjestelmien perusarvojen suhteen on oltava tarkkana ja varmistettava, että mittarit keskittyvät siihen, mitä aidosti arvostetaan. Koulutustuloksia laajemmin tarkasteltaessa avainkysymykseksi nousee se, millaista koulutusta tavoitellaan ja millaista yhteiskuntaa varten. Päättäjien tulisi:

- Ottaa huomioon *Päätelmät koulutuksen sosiaalisesta ulottuvuudesta* (Euroopan opetusministerien neuvosto 2010) - julkaisun sanoma ja tutkia tapoja mitata ja arvottaa erilaisia koulutustuloksia sekä tunnistaa koulutuksen saatavuuden lisäämisen merkitys myös köyhyyden vähentämisen ja sosiaalisen osallisuuden edistämisen kannalta;

- Huomioida kaikkien opettajien ja opettajankouluttajien merkitys inklusion edistymiselle ja tukea sitä yhdenmukaisilla, kansallisilla, eurooppalaisilla ja kansainvälisillä pitkän aikavälin yhtenäisillä linjauksilla opettajankoulutuksesta, oppilaitosten opetussuunnitelmista, pedagogiikasta, arvioinnista ja vastuista.

Toivomme, että tässä luvussa esitetyt suositukset synnyttävät keskustelua ja herättävät ajatuksia inklusiota edistävän opettajankoulutuksen kehittämismahdollisuuksista avaintekijänä siirryttäessä kohti inklusiivisia koulutusjärjestelmiä kaikkialla Euroopassa.



LOPPUYHTEENVETO

Opettajankoulutuksen muutosten tulee olla osa inklusiota tukevaa järjestelmäuudistusta. Opettajankoulutuksen merkitys tunnustetaan samoin kuin se, että kokonaisvaltaisen lähestymistavan varmistamiseksi alan linjauksia ja käytäntöjä laadittaessa tarvitaan yhteistoimintaa päättäjien kesken.

On tärkeää tunnustaa, että opettajankoulutukseen liittyvät kysymykset ovat monimutkaisia. Dyson (2005) esittää, että on aika edetä yksinkertaistetuista teoria/käytäntö-, asiantuntija/suorittaja-, taito/tieto-, opetus/koulutus- ja keskiaste/korkea-aste-vastakkainasetteluista uuteen yhteistoiminnalliseen aikaan, jonka uudessa opettajankoulutusnäkemyksessä hyväksytään moninaisuus, keskustelu ja resurssien jakaminen. Tällaista kehitystä tuskin nähdään, elleivät päättäjät ja muut sidosryhmät – erityisesti oppilaitosten johto – sisäistä inklusioperiaatetta, ja ellei siitä tule osa yhteiskunnan ja oppilaitosten kulttuuria.

Mittavat muutokset ottavat aikansa, ja niissä korostuvat johdonmukaiset, pitkän aikavälin linjaukset jatkuvien pienten uudistusten sijasta. Euroopan neuvoston julkaisun *Teacher Education for Change* (2011) esipuheessa Ólafsdóttir toteaa: ”Koulutusjärjestelmämme toistavat mallia – – joka keskittyy pääosin tiedonsiirtoon ja työllisyyteen valmistamiseen unohtaen, että koulutuksen tavoitteena on myös valmistaa aktiiviseen kansalaisuuteen, henkilökohtaiseen kehittymiseen ja elinikäisestä katsantokannasta laajan ja monipuolisen tietopohjan ylläpitämiseen” (p. 8).

Inklusion lisäämisen edut, jotka liittyvät muihin tärkeisiin seikkoihin, kuten sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja yhteisön koheesioon, ovat samalla pitkäaikaisia sijoituksia varhaiskasvatukseen, ja inklusiivisessa koulutusjärjestelmässä voimavarat käytetään todennäköisesti tehokkaammin kuin lyhytnäköisissä aloitteissa, joilla halutaan vähentää yksittäisiä eroja tai tukea tiettyjä marginaaliryhmiä.

Zürichissä syyskuussa 2010 pidetyssä hankekokouksessa tilaisuuden pääpuhujana Tony Booth sanoi inklusion olevan ”periaatteellinen lähestymistapa koulutuksen ja yhteiskunnan kehittämiseen”. Hän painotti, kuinka erilaisia inklusiönäkemymiä tulisi selkeyttää, jotta kaikki asianosaiset pystyisivät tekemään



perusteltuja valintoja. Tämä pitää mitä ilmeisimmin paikkansa opettajien ja niiden opettajankouluttajien keskuudessa, jotka ovat avainasemassa tulevaisuuden opettajien näkemysten ja käytäntöjen muokkaamisessa.

Huber (2011) kirjoittaa: ”Jos haluamme vastata globaalin maailman haasteisiin, kaikkien kansalaisten mahdollisuudet on saatava koulutuksen avulla täysipainoisesti käyttöön erilaisissa yhteiskunnissa, jotta jokainen voi viedä kehitystä eteenpäin omien kokemustensa ja asiantuntemuksensa pohjalta. Tämä ei ole pelkkä humanistinen toive vaan tarpeellista demokratioiden säilymisen kannalta” (s. 146).


Vuonna 2005 OECD esitti, että oppilaitosten tuloksiin todennäköisimmin vaikuttava tekijä on opettajankoulutuksen laadun parantaminen. Tähän hankkeeseen osallistuvat päättäjät ja asiantuntijat esittävät, että tätä näkemystä voidaan kehittää edelleen, ja opettajien valmistaminen moninaisuuden kohtaamiseen voi olla paras tapa vaikuttaa entistä inklusiivisempien yhteisöjen kehittymiseen.

Oikeudenmukaisemman koulutusjärjestelmän toteutuminen edellyttää, että opettajilla on tarvittavaa osaamista vastata moninaisiin tarpeisiin, ja toivomme, että tämä yhteenvetoraportti antaa ideoita ja innostaa pyrkimään kohti laadukasta koulutusta kaikille oppijoille.



VIITTEET

- Abu El Haj, T. R. ja Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. sekä Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. ja Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. Lontoo: Routledge.
- Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. Lontoo: Routledge.
- Arnesen, A., Allen, J. ja Simonsen, E. (toim.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Euroopan neuvosto.
- Auguste, B., Kihn, P. ja Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company.
- Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press.
- Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231–242.
- Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231–241.
- Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. ja McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education julkaisussa Bloxham, S., Twiselton, S. ja Jackson, A. (toim.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Sähköinen lähde verkko-osoitteessa www.escalate.ac.uk/2419 (ladattu huhtikuussa 2011).
- Boyd, P., Harris, K. ja Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol.



Burns, T. ja Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Pariisi: OECD.

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. ja Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109–122.

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press.

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Sähköinen lähde verkko-osoitteessa <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (ladattu 14.1.2011).

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University.

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219–225.

COHEP (2008) Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. [Analyysi ja suosituksset: erityispedagogiikka yleisessä opettajankoulutuksessa]. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, joulukuu 2008.

Council of Ministers (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Bryssel, 11. toukokuuta 2010.

Darling-Hammond L. ja Bransford, J. (toim.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, sähköinen lähde verkko-osoitteessa: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (ladattu heinäkuussa 2011).



Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.

European Agency for Development in Special Needs Education (2010) *Early Childhood Intervention – Progress and Developments 2005–2010* (Erityinen tuki varhaislapsuudessa Kehitys ja muutokset 2005–2010), Odense, Tanska: European Agency for Development in Special Needs Education (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus).

European Agency for Development in Special Needs Education/UNESCO (2010) *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Odense: Tanska: European Agency for Development in Special Needs Education (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus).

European Commission DG-EAC (2010) *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme, Cluster: Teachers and Trainers*. Report of a Peer Learning Activity, Reykjavik, Islanti, 21.–24. kesäkuuta 2010.

Feyerer, E., Niedermair, C. ja Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [Erityisopetus ja inklusiivinen koulutus – koulutus ja ammattipätevyys. Essee perus-, jatko- ja työpaikkakoulutuksesta opettajankoulutuslaitoksissa] Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Sähköinen lähde verkko-osoitteessa <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., ja Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594–601.

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177–184.

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo*. [Koulutuksen tasa-arvo demokraattisen kehityksen edistäjänä.] Esitys UNESCO-OREALC:in järjestämälle hallitustenvälisen PRELAC-komitean kokoukselle, Santiago de Chile, 6.–7. joulukuuta 2005.



Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling? Schooling and teaching in post-apartheid South Africa*. AREA Annual Meeting, Montreal. hutikuu 1999.

Hagger, H. ja McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press.

Harris, R. ja Lázár, I. (2011) Ways to bring about change julkaisussa Huber, J. ja Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Euroopan neuvoston julkaisu.

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. ja McIntyre, D. (2006) *Learning without Limits*. Open University Press.

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge.

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all teoksessa Booth, T., Nes, K. ja Stromstad, M. (toim.) *Teacher education for inclusive education*. Lontoo: Routledge Falmer.

Huber, J. (2011) Making a difference julkaisussa Huber, J. ja Mompoin-Gaillard, P. (toim.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Euroopan neuvoston julkaisu.

Huber, J. ja Mompoin-Gaillard, P. (toim.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Euroopan neuvoston julkaisu.

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. 10. kokouksen raportti. Pariisi, 28. syyskuuta – 2. lokakuuta 2009.

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations julkaisussa Huber, J. ja Mompoin-Gaillard, P. (toim.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Euroopan neuvoston julkaisu.

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Teacher Education for Inclusion -hankkeen maavierailua Kyproksen yliopistossa varten laadittu tarkastelu, maaliskuu 2011.



Kyriazopoulou, M. ja Weber, H. (toim.) (2009) *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe* (Indikaattorien kehittäminen – inklusiivisen koulutuksen indikaattorit Eurooppaa varten), Odense, Tanska: European Agency for Development in Special Needs Education (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus).

Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Teacher Education for Inclusion -hankkeen maavierailua Lapin yliopistossa varten laadittu tarkastelu, huhtikuu 2011.

McGrady, H., Lerner, J. ja Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities teoksessa Rodis, P. Garrod, A. ja Boscardin, M. L. (toim.), *Learning disabilities and life stories* (177–193). Boston: Allyn and Bacon.

Meijer, C.J.W. (toim.) (2003) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus).

Meijer, C.J.W. (toim.) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus).

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. ja Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research.

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press.

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. Unescon työraportti.

Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45–61.

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol.



Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185–196.

Norwich, B. (2010) Vastine 'Special Educational Needs: A New Look'-artikkelille teoksessa Terzi, L. (toim.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. Lontoo: Continuum.

Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. Lontoo: Ofsted www.ofsted.gov.uk

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Esipuhe julkaisussa Huber, J. ja Mompoin-Gaillard, P. (toim.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Euroopan neuvoston julkaisuja.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Pariisi: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Pariisi: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Pariisi: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Pariisi: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. Maaliskuu 2011.

Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197–201.

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. ja Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3rd Edition*. Lontoo: Continuum.



Pugach, M.C. ja Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575–582.

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach teoksessa Sikula, J. (toim.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition. New York: Macmillan.

Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Inclusive Education in Action -hanketta varten laadittu tarkastelu. Sähköinen lähde verkko-osoitteessa <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>

Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9 (3), 180–187.

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Teacher Education for Inclusion -hankkeen maavierailua Maltan yliopistossa varten laadittu tarkastelu, maaliskuu 2011.

Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, helmikuu 2007.

Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education julkaisussa *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Pariisi: OECD.

Snoek, M., Swennen, A. ja van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009.

Swennen., A. ja van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer.

UNESCO-IBE (2008) 48. *International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5) -konferenssin päätelmät ja suositukset*. Geneve: UNESCO IBE. Sähköinen lähde verkko-osoitteessa



<http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Pariisi: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Pariisi: Unesco.

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista). New York: Yhdistyneet kansakunnat. Sähköinen lähde verkko-osoitteessa <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (uudistettu painos) Cambridge: MIT Press.

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27 (252–258).

Watkins, A. (toim.) (2007) *Assessment in Inclusive Settings – Key Issues for Policy and Practice* (Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristössä – Keskeisiä kysymyksiä päättäjille ja alan ammattilaisille). Odense, Tanska: European Agency for Development in Special Needs Education (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus).

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

World Health Organisation (2011) *World Report on Disability*. Geneve: Sveitsi, WHO.



AINEISTOA TOIMITTANEET

Maa	Nimi
Alankomaat	Frank Jansma Dominique Hoozemans
Belgia (flaamin-kielinen yhteisö)	Annet de Vroey
Belgia (ranskan-kielinen yhteisö)	Jean-Claude De Vreese
Espanja	Pilar Pérez Esteve Gerardo Echeita Sarrionandia
Irlanti	Alan Sayles Áine Lawlor
Islanti	Hafþís Guðjónsdóttir Jóhanna Karlsdóttir
Itävalta	Ivo Brunner Ewald Feyerer
Kypros	Elli Hadjigeorgiou Simoni Symeonidou
Latvia	Guntra Kaufmane Sarmīte Tūbele
Liettua	Giedrius Vaidelis Lina Milteniene
Luxembourg	Alain Adams
Malta	Felicienne Mallia Borg Paul Bartolo
Norja	Toril Fiva Unni Vere Midthassel
Portugali	Maria Manuela Micaelo Maria Manuela Sanches Ferreira
Puola	Agnieszka Wołowicz Beata Rola
Ranska	Nathalie Lewi-Dumont Catherine Dorison

Saksa	Thomas Franzkowiak Kerstin Merz-Atalik
Slovenia	Damjana Kogovšek
Suomi	Suvi Lakkala Helena Thuneberg
Tanska	Bodil Gaarsmand Nils-Georg Lundberg
Tšekin tasavalta	Kateřina Vításková Miroslava Salavcová
Unkari	Csilla Stéger Iván Falus
Viro	Vilja Saluveer Karmen Trasberg
Ruotsi	Bengt Persson
Sveitsi	Pierre-André Doudin Reto Luder
Yhdistynyt kuningas-kunta (Englanti)	Brahm Norwich John Cornwall
Yhdistynyt kuningas-kunta (Pohjois-Irlanti)	John Anderson Martin Hagan
Yhdistynyt kuningas-kunta (Skotlanti)	Lani Florian
Yhdistynyt kuningas-kunta (Wales)	Huw Roberts Sue Davies

Lisäksi kiitämme seuraavia henkilöitä heidän panoksestaan:

Alankomaat	Rutger Stafleu Jos Louwe
Luxembourg	Marco Suman Joëlle Renoir
Norja	Marit Strömstad



Ranska	Pierre Francois Gachet
Ruotsi	Kerstin Hultgren
Suomi	Marita Mäkinen
Tšekin tasavalta	Iva Strnadová
	Radka Topinková
Yhdistynyt kuningaskunta (Wales)	Cliff Warwick

Erityiskiitokset ulkoiselle konsultille Kari Nesille ja neuvonantajaryhmän jäsenille Don Mahon (Irlanti), Irene Moser (Itävalta, syyskuuhun 2010 saakka), Mudite Reigase (Latvia) ja Bernadette Céleste (Ranska).

Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa – Haasteita ja mahdollisuuksia kokoaa yhteen 25 Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskusten jäsenmaan inklusiolinjaukset ja -käytännöt. Teacher Education for Inclusion -hankkeessa on tarkasteltiin, miten opettajien peruskoulutus valmistaa opettajat kohtaamaan oppijoiden moninaisuuden opetustyössä.

Raportti on laadittu osallistujamaiden linjausten ja käytäntöjen kuvausten, linjaus- ja kirjallisuuskatselmusten sekä osallistujamaista opintokäynneillä kerätyn tiedon pohjalta.

Raportti kuvaa menetelmät ja antaa taustatietoa opettajankoulutuksen inklusiivisuutta Euroopassa edistävästä hankkeesta sekä opettajankoulutusohjelmien rakenteesta, sisällöstä ja opetusharjoittelusta, opettajankouluttajien asemasta ja ammatillisesta kehittymisestä sekä osallistavan opettajan tarvitsemasta osaamisesta.

Raportti sisältää runsaasti esimerkkejä innovatiivista käytännöistä, ja yhteenveto sisältää katsauksen inklusiota edistävää opettajankoulutusta tukevasta poliittisesta viitekehyksestä sekä avainkysymyksistä ja haasteista. Raportti sisältää suositukset poliittisista linjauksista ja siitä, miten opettajankoulutusta voidaan kehittää entistä paremmin inklusiota edistäväksi.