

1122/2000

**Koulu muutospaineissa**  
**Koulun kehittämistoiminnan teoreettista tarkastelua**

**Jarmo Jääskeläinen**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Luokanopettajien aikuiskoulutus  
Chydenius-Instituutti  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2000

## Tiivistelmä

Jääskeläinen, J. 2000. Koulu muutospaineissa. Koulun kehittämistoiminnan teoreettista tarkastelua. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius – Instituutti, 124 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli teoreettisesti tarkastella koulua ja sen kehittämistarpeita. Tutkimuksen kohteena olivat oppilaat, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia tai jokin vamma. He tarvitsevat erityistä tukea oppimisessaan. Yhä yleisempi näkemys on, että erityistukea tarvitsevat oppilaat tulisi sijoittaa tavallisten koulujen tavallisiin, normaaleihin luokkiin. Kysymys on erittäin merkittävästä haasteesta, sillä peruseriaatteiltaan koulu on vuosikymmenten saatossa muuttunut varsin vähän.

Tutkimuksessa koulua ja sen kehittämistarpeita tarkasteltiin sekä yksittäisen työorganisaation (organisaatioyksikkö, toimintajärjestelmä) että useiden muotoaan ja keskinäisyhteyksiään hakevien useiden toimintajärjestelmien kokonaisuuksien tai verkkojen näkökulmasta. Toisaalta koulua tarkasteltiin yksittäisen oppilaan oppimisympäristön näkökulmasta. Koulun kehittäminen ymmärrettiin tässä työssä sellaiseksi muutospyrkimykseksi, jonka tavoitteena on lisätä koulun valmiuksia kohdata oppilaan yksilöllisyys sekä toisaalta vahvistaa koulun kykyä toimia muutostilanteessa.

Tutkimuksen lähestymistapa koulun kehittämiseen oli systeminen. Tämä yhteiskunnallisesti suuntautunut näkemys korostaa koulun omia voimavaroja ulkoapäin ohjatun kehittämistyön vastakohtana. Työntekijä nähdään omaa työtään ja työympäristöään aloitteellisesti kehittämään kykenevänä oman työnsä subjektina.

Tutkimuksessa kysyttiin, miten ns. ”uusi koulu” (oppiva koulu) voisi kohdata oppilaan yksilöllisyyden paremmin kuin ns. perinteinen koulu. Kysymykseen haettiin vastausta ’testaamalla’ teoriassa (simulaatio) koulun kehittämisen ehtoja erityispedagogiikan (erityisoppilaan) näkökulmasta. Ajatuksena oli ns. kaksoisjärjestelmän kritiikin (yleisopetus – erityisluokkamuotoinen opetus) kautta paljastaa koulun kehittämisen yleisiä ehtoja. Lisäksi tarkoituksena oli eritellä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat organisaatiossa työskentelevien yksilöiden toimintaan.

Koulu avoimena systeeminä (oppivana organisaationa) ymmärrettiin tässä työssä ennen kaikkea käsitteellisenä apuvälineenä, metaforana, jonka avulla voitiin laajentaa näkökulmaa koulun kehittämiseen. Työn toisen teorian, ekspansiivisen oppimisen teorian avulla oli pyrkimyksenä kytkeä oppiminen muutosten hallintaan (simulaatio). Teorian kautta kuvattiin organisaation ja sen työntekijöiden mahdollisuuksia oppia sellaista, mitä vielä ei ole – eli uutta tapaa toimia. Teoria ymmärrettiin tässä keinoksi kuvata uuden tilanteen vaatimia ehtoja (metafora). Tutkimuksessa oli taustalla myös systemaattisen analyysin aineksia ennen kaikkea Y. Engeströmin kehittelemän ekspansiivisen oppimisen teorian käytön osalta ja työn synteesisvaiheessa, jossa käytettyjä teorioita hahmotettiin rinnakkain.

Tutkimuksessa koulua tarkasteltiin systemisen näkökulman kautta. Tällöin kehittämistoiminnan keskeisiksi elementeiksi ja kiinnostuksen kohteiksi voitiin nimetä koulukulttuurin eri osa-alueet kuten koulun johtamistoiminta (ops), valta- ja vuorovaikutussuhteet, roolit, normit ja arvot koko koulun tasolla. Keskeinen kysymys on, miten ja millä tavalla kouluun oppimisympäristönä voidaan vaikuttaa?

Perinteisen koulun muuttaminen oppivaksi kouluksi on hyvin vaikeaa, sillä kyse on lukuisien kouluorganisaatioon vaikuttavien ihmisten perususkomuksien muuttamisesta. Tässä muutosprosessissa vuorovaikutuksella ja sen merkittävällä lisäämisellä eri kouluun vaikuttavien tahojen kesken on tärkeä merkitys. Tällä tarkoitetaan niin koulun sisäisen vuorovaikutuksen tapojen ja muotojen (ongelmatilanteen määrittely) muuttamista kuin myös eri hallinto- ja koulutusportaiden keskinäisen yhteydenpitoon vaikuttamista (mitä halutaan, miten ja mitkä ovat resurssit).

Avainsanat: ekspansiivisen oppimisen teoria, oppiva organisaatio, systeminen ajattelu, erityisopetus, erityisoppilas, integraatio

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	4
1.1	Koulu haasteiden edessä	4
1.2	Tutkimuksen tarkoitus ja lähtökohdat	5
1.3	Tutkimusongelman tarkentaminen ja tutkimustehtävät	9
1.4	Koulukulttuurin hahmottelua	10
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen menetelmät</b>	13
2.1	Metaforat	13
2.2	Systemaattinen analyysi	14
2.3	Tavoitteena teoreettinen kehittävä työntutkimus	16
<b>3</b>	<b>Koulu kompleksisena avoimena systeiminä</b>	18
3.1	Kohti systeemistä lähestymistapaa	18
3.2	Systeeminen lähestymistapa koulun muutokseen	20
3.3	Systeemin sisäinen dynamiikka ja itsejärjestäytyminen	21
3.4	Systeeminen muutos koulussa ja vuorovaikutus	22
3.5	Oppivana organisaationa	23
3.6	Oppiva organisaatio viiden osa-alueen avulla tarkasteltuna ja organisaatiokulttuurin keskeinen merkitys	25
3.7	Valittu tarkastelukulma ja sen realismisuus	31
3.8	Oppiva organisaatio - realismia vai ei?	33
3.9	Yhteenvetoa	34
<b>4</b>	<b>Kehittävän työntutkimuksen malli</b>	36
4.1	Mitä kehittyvä työntutkimus on?	37
4.2	Työn historialliset kehitystyyppit	38
4.3	Työn kehitystyyppit joustavuuden ja yhteisöllisyyden valossa	39
4.4	Tekojen säätelystä toimintajärjestelmien erittelyyn	41
4.4.1	Kognitiivinen teonsäätelyteoria	41
4.4.2	Toimintajärjestelmä analyysiyksikkönä	43
4.4.3	Kausaliteetti toimintajärjestelmässä	45
4.4.4	Toimintajärjestelmien verkot, kytkennät ja esimerkkisovellus	46
4.4.5	Ristiriidat	48
4.4.6	Toiminnan tutkimisen piirteet: konkreettisuus ja monitasoisuus	53
4.5	Kehittävän työntutkimuksen mallin realismisuus	53
<b>5</b>	<b>Kokemusoppimisesta ekspansiiviseen oppimiseen</b>	55
5.1	Kokemusoppimisen mallit	55
5.2	Ekspansiivisen oppimisen rakenne	57
5.3	Yhteenvetoa	63

<b>6</b>	<b>Toimintatutkimuksesta kehittävään tutkimukseen: teorian testaaminen simuloimalla</b>	<b>65</b>
6.1	Muutostavoite hypoteesina	65
6.2	Kehittävän työntutkimuksen etenemisvaiheet (simulointi)	66
6.3	Ongelmien perusteiden tarkastelua	68
6.3.1	Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen: johdatus uudenaikaiseen lähestymistapaan ymmärtää vammainen opettaminen	70
6.3.2	Historiallinen analyysi	77
6.3.3	Toiminnan nykyisten ristiriitojen analyysi	78
6.3.4	Lähikehityksen vyöhykkeen kuvaus	79
6.4	Opettajat ja integraatio	79
6.4.1	Integraatio -termin määrittelyä	79
6.4.2	Integraatio – puolesta vai vastaan	81
6.4.3	Erytisopetuksen oppimisympäristöistä	84
6.4.4	Integraation tavoittelu opettajien silmin	85
6.5	Yhteenvetoa ja tulevaisuuden haasteita	87
6.6	Uusi toimintamalli	89
6.6.1	Erytisopetuksen ideologinen legitimaatio	91
6.6.2	Uusi legitimaatiodiskurssi: haasteet	93
6.6.3	Yhteenvetoa	95
<b>7</b>	<b>”Uusi koulu” - metafora vai totta?</b>	<b>96</b>
7.1	Retoriikkaa vai todellista toimintaa: lähtökohtatilanne	96
7.2	Perinteinen vai uudistuva koulu?	97
7.3	Systeminen ajattelu koulussa	104
7.4	Oppiva organisaatio ja oppijan yksilöllisyyden kohtaaminen	106
<b>8</b>	<b>Lopuksi</b>	<b>112</b>
8.1	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	112
8.2	Tulosten pohdintaa	115
	<b>LÄHTEET</b>	<b>119</b>

# 1 Johdanto

## 1.1 Koulu haasteiden edessä

Suomalaiseen koulutusjärjestelmään kohdistuvat paineet ovat tänä päivänä melkoiset. Suomi on liittynyt Euroopan unionin jäseneksi. Osallistuminen eurooppalaiseen yhteistyöhön muokkaa suomalaista koulutusjärjestelmää pitkällä aikavälillä yleiseurooppalaiseen suuntaan.

Informaatioyhteiskuntaan siirtyminen on muuttanut käsityksiämme tiedosta. Tiedon luonne on ikään kuin muuttunut jatkuvaksi tulvaksi informaatiota, jota sitten itse valikoidaan ja muokataan. Kun tieto nähdään prosessina, voidaan myös oppiminen ja opetus ymmärtää samoin. Informaatioyhteiskuntaan kuuluu myös nopea tekninen kehitys. Tänä päivänä ei voi kovin tarkoin ennustaa, minkä kaltaisessa tieto- ja palveluyhteiskunnassa elämme kymmenen vuoden kuluttua. Ilmeistä kuitenkin on, että tieteellis-tekninen kehitysvauhti yhä nopeutuu.

Globaalistuvaan maailmaan liittyy ihmisten lisääntyvä muuttoliike, mikä merkitsee erilaisten kulttuurien levittäytymistä myös Suomeen. Erilaiset kulttuurilliset tarpeet on otettava luonnollisesti huomioon suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

Suomi on 1990-luvulla käynyt läpi erittäin syvän laman. Laman ehkä keskeinen ja pysyvä seuraus on ollut julkisten menojen leikkaaminen alemmalle tasolle. Julkiselle sektorille on asetettu uusia tehokkuusvaatimuksia. Tämä on merkinnyt yhtäältä vaatimusta tuottaa laisäädännöllä säädetyt palvelut pienemmin kustannuksin ja toisaalta sisällöllisesti paremmin. Opetushallinnon osalta tämä on merkinnyt hallinnollisen ja kustannusvastuun siirtämistä valtiolta kunnille. Kuntatasolla päätöksentekoa on siirretty yksittäisille kouluille, josta esimerkkinä koulukohtaiset opetussuunnitelmat.

Koulu on 1990 - luvulla muuttunut monin tavoin. Tulosjohtamisperiaate on ulotettu koskemaan yksittäisenkin koulun hallinnointia, johtamista. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun johdolla on oltava käsitys siitä, mitä tarkoittaa taloudellisessa mielessä tehokas koulun johtami-

nen ja mitä on hyvä oppiminen. Koulun johdon täytyy siis hallita niin johtamisteorioita kuin erilaisia oppimiskäsityksiäkin voidakseen hoitaa ja organisoida tehtäväkenttäänsä ja johtamistoimintaa.

Koulun oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen (erilaiset työrauhaongelmat) eivät nykykoulussa ole ainakaan vähenemässä. Lapset, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia tai jokin vamma, tarvitsevat erityistä tukea oppimisessaan. Yhä yleisempi näkemys on, että erityistukea tarvitsevat oppilaat tulisi sijoittaa tavallisten koulujen tavallisiin, normaaleihin luokkiin. (Laukkanen 2000, 31.) Kysymys on hyvin haastavasta ongelmasta.

Itse peruseriaateiltaan koulu on muuttunut varsin vähän. Suora, opettajakeskeinen vaikuttaminen on edelleenkin yleisin vuorovaikutuksen muoto ja itsenäinen istumatyö tyypillinen oppilaiden istumatyö. Tällä vuosikymmenellä maassamme tehdyt peruskoulu- ja lukioarvioinnit näyttävät edelleen tukevan tätä väittämää. (Sahlberg 1996, 9; Olkinuora 1996, 76-94; Miettinen 1990.)

## 1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja lähtökohdat

Koulun toiminnan kehittämistä puhuttaessa on syytä selvittää, mitä sillä kulloinkin tarkoitetaan ja mihin kehittämällä pyritään. Tässä työssä koulua ja sen kehittämistarpeita tarkastellaan sekä yksittäisen työorganisaation (organisaatioyksikkö, toimintajärjestelmä) että useiden muotoaan ja keskinäisyhteyksiään hakevien useiden toimintajärjestelmien kokonaisuuksien tai verkkojen näkökulmasta. Toisaalta koulua tarkastellaan oppilään oppimisympäristön näkökulmasta. Koulun kehittäminen tarkoittaa tässä työssä sellaisia muutospyrkimyksiä, joiden tavoitteena on lisätä koulun valmiuksia kohdata oppilään yksilöllisyys sekä toisaalta vahvistaa koulun kykyä toimia muutostilanteessa. (ks. Engeström 1995; Sahlberg 1996.)

Koulua tarkastellaan työn organisoimisen näkökulmasta (kehittämistyön yleiset ehdot), ja toisaalta organisaatiotoimintaan osallistuvien yksilöiden näkökulmasta (yksilötason kehittämistoiminnan ehdot).

Kehittämistoimintaan liittyviä tekijöitä ja kehittämistoiminnan ehtoja voidaan tarkastella eri näkökulmista. Perinteisesti on lähdetty siitä, että koulu muuttuu, kunhan siellä työskentelevät henkilöt saavat koulutusta. Näin koulu ikään kuin vastaa muualta yhteiskunnasta tuleviin muutospaineisiin. Koulu ja koulun toiminta nähdään tässä lähestymistavassa helposti muusta yhteiskunnasta irrallisena. (Sahlberg 1996, 10; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 91.)

Postmoderni lähestymistapa koulun kehittämiseen on systeeminen. Tämän yhteiskunnallisesti suuntautuneen näkemyksen mukaan korostetaan koulun omia voimavaroja ulkoapäin ohjatun kehittämistyön vastakohtana. Työntekijä nähdään omaa työtään ja työympäristöään aloitteellisesti kehittämään kykenevänä oman työnsä subjektina. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 134.)

Itse työ nähdään vaiheittain kehittyvänä järjestelmänä. Kehittymistä säätelee työntekijän, työvälineiden (työkalut ja ajattelumallit) sekä työn kohteen välinen vuorovaikutus. Koska yksilö ja organisaatio muodostavat kumpikin oman järjestelmänsä, näiden edut ja pyrkimykset ovat osittain yhdensuuntaisia, osittain ristiriitaisia. Siksi yksilön ja työn suhde on aina jännitteinen, muuttuva ja jatkuvasti tasapainoa hakeva. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 134.)

Postmoderni lähestymistapa korostaa koulun kulttuurisia ominaisuuksia koulun kehittämässä. Koulun toiminnalla on rakenteelliset rajansa (lainsäädäntö, erilaiset säännöt = toimintatila.), mutta niiden sisällä on löydettävissä vaihtoehtoisia ja mahdollisesti parempia toimintatapoja. (Isosomppi 1996, 72.)

Tässä tutkimuksessa koulua (koulun organisaatiota) tarkastellaan avoimena *systeeminä*, joka on osa nopeasti muuttuvaa yhteiskunnallista verkostoa. Erityisenä tämän työn kiinnostuksen

kohteena on ns. ”uudistuvan koulun” organisoitumiseen vaikuttavat tekijät. Tässä tutkimuksessa kysytään, miten koulu voisi kohdata oppilaan yksilöllisyyden paremmin kuin nykyinen ns. perinteinen koulu. Kysymykseen haetaan vastausta ‘testaamalla’ teoriassa (simulaatio) koulun kehittämisen ehtoja erityispedagogiikan (erityisoppilaan) näkökulmasta. Ajatuksena on, että ns. kaksoisjärjestelmän kritiikki (yleisopetus - erityisluokkamuotoinen opetus) paljastaa koulun kehittämisen yleisiä ehtoja. Lisäksi tarkoituksena on tarkemmin pohtia niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat organisaatiossa työskentelevien yksilöiden toimintaan.

Kasvatustieteessä, erikoisesti opettajankoulutuksen teoreettisten jäsenysten ja ”opettaja työnsä tutkijana” -ajattelun kautta on viime vuosina esiin noussut toiminnan reflektion käsite, joka on nähty ruutiinomaisen toiminnan vastakohtana. Se ymmärretään oman toiminnan perusteiden ja lähtökohtien sekä sen seuraamusten kriittisenä analysointina. Koulun organisaation kohdalla näkemys korostaa kollektiivisen voiman avulla tuotettua muutosta. Yhdessä toimiminen on sellaista ryhmädialogia, jossa pystytään myös irtaantumaan omista aikaisemmista olettamuksista ja ajattelutavoista ja sitoutumaan syntyneeseen uuteen ymmärrykseen. (Isosomppi 1996, 70-71; Ojanen 1993, 127; Ojanen ym. 1996, 12.)

Habermasin tiedonintressi -luokittelun mukaan reflektio jaetaan kolmeen eri tyyppiin: tekniseen, praktiseen ja kriittiseen. Vasta kriittinen reflektio tutkii päämääriä ja keinoja kasvatuksellisten seurausten lisäksi myös poliittisten seurausten näkökulmasta tavoitteena luoda järkipäisempi, oikeudenmukaisempi ja paremmin tehtävänsä täyttävä yhteiskunta. (Niemi 1993, 55.)

Hannele Niemen (1993) mukaan rakenteelliset tekijät (esim. hajauttaminen) ja uudet säädökset (uusi koululainsäädäntö) eivät välttämättä muuta koulujen käytäntöjä. Koulu on ilmeisesti niin joustava systeemi, että se pystyy mukautumaan ulkoisiin muutoksiin muuttamatta kuitenkaan sisäistä toimintatapaansa. (ks. myös Sahlberg 1996, 10.)

Koulu ei muutu elleivät opettajat ja myös opettajien ammatti muutu. Reflektio on avainkäsite ihmisen kehitystä ja muutosta hahmotettaessa. Reflektiokyvyn oppiminen ja kriittinen ajat-



telu ovatkin koulun uudistukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä, joissa on yhteisiä piirteitä. Kriittisen ajattelun taidot, kuten luontainen tai opittu reflektiokyky, haastavat oppijan (opettajan) kysymään kysymyksiä, jotka liittyvät hänen persoonallisiin tarpeisiinsa ja arvioimaan vastauksia syiden, seuraamusten, käyttäytymisen korrelaattien ja psykologisten ilmiöiden kannalta. Näin älyllinen tietoisuus terävöityy esimerkiksi valintojen tekemiseen. (Ojanen 1996, 13.)

Opettajien on otettava hajautetussa koulussa suunnittelun ja kehittämisen vastuu. Opettajilla tulisi olla enemmän valmiuksia vallitsevien käytäntöjen arvioimiseen ja muuttamiseen. Harva tutkivakaan opettaja yhdistää tutkimustyötä laajempaan yhteiskunnalliseen tai koulunuudistuksen kehukseen. Tämän vuoksi on kysyttävä, missä määrin opettajat saavat valmiuksia kehittää omaa työtään ottaen huomioon ne yhteiskunnalliset haasteet, joita koululla on tämän päivän demokraattisessa yhteiskunnassa. (Niemi 1993, 57.)

Koulun kehittämisen keskeisimpiä tekijöitä ovat opettajien ammatillinen kasvu ja mahdollisuuksien täysimääräinen hyödyntäminen (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 10). Ideaalitilanteessa opettaja on aktiivinen työnsä tutkija ja oman työorganisaationsa kehittäjä yhdessä toisten työyhteisön jäsenten kanssa (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 141).

Tässä tutkimuksessa opettajuuden ammatillinen kasvu nähdään koulun toiminnan kehittämisen ehtona.

Kehittävässä työntutkimuksessa työ käsitetään toimintajärjestelmäksi, johon voidaan tietoisesti vaikuttaa, kun tunnetaan sen oma historiallinen kehitys ja sisäiset ristiriidat. Lähestymistavan avulla voidaan ja halutaan kehittää työntekijän kykyä nähdä työprosessi kokonaisuutena ja sen seurauksena vaikuttaa aloitteellisesti oman työnsä muotoutumiseen. (Engeström 1995, 41-42.) Kehittävän työntutkimuksen mallilla on sukulaisuutta Kolbin (1984) kokonaisvaltaisen oppimisen teoriaan, joka suhtautuu kriittisesti pinnalliseen tietoon sekä tähtää teoreettisen ajattelun ja käytännön toiminnan yhdistämiseen. (Helakorpi ym.1996, 218- 224.)

Tässä tutkimuksessa kehittävän työntutkimuksen perusajatuksia käytetään koulun kehittämistoiminnan kuvaajana ja siihen liittyvien ongelmien hahmottamisen välineenä. Tarkastelun kohteena ovat ne ehdot, jotka mahdollistavat erityispedagogiikan 'alaan' kuuluvien oppilaiden (erityisoppilaat) integroimisen yleisopetukseen. Tähän liittyen tarkastelun kohteena on ennen kaikkea ns. uudistuvan koulun toiminta ja sen perustekijät.

Muutos voidaan monessa mielessä ymmärtää oppimisprosessina. Koulun oppiminen edellyttää oppimista sekä yksilöiltä että myös koululta systeeminä ja yhteisönä. Oppivasta organisaatiosta puhuttaessa korostetaan yksilöiden ja ryhmien kognitiivisia ja toiminnallisia muutoksia uusien organisaation muotojen luomisessa. Edelleen painotetaan sitä, että oppiva organisaatio on työyhteisölle *kulttuurin* muutosta ohjaava ja vauhdittava visio sen sijaan, että se olisi konkreettisesti saavutettava olotila. Tällä halutaan selvästi korostaa kehittämisessä prosessia, tulemistä olemisen asemasta. (Sahlberg 1996, 50-52; Senge 1990, 11.)

Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena pohtia tarkemmin oppivan organisaatio -käsitteen tai ajattelun sisältöä koulun toiminnan kehittämisen yhteydessä (oppiva koulu).

Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan organisaation toimintaa on hyödyllistä tarkastella vuorovaikutusprosessina, jonka osina voidaan nähdä tavoitteenasettelu-, toteutus- ja evaluointivaiheet ja joka korostaa mukanaolijan aktiivista omaa panosta. Tässä tutkimuksessa koulun kehittämistoiminnan ja toiminnan organisoitumisen ja organisoimisen hahmottelun lähtökohtana on konstruktivistinen tiedonkäsitys. (Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

### 1.3 Tutkimusongelman tarkentaminen ja tutkimustehtävät

Tämän tutkimuksen tavoitteena on hahmottaa, miten oppiva organisaatio -ajattelu ja kehittävä työntutkimus liikkuvat samoilla kehittämistyön alueilla. Toiminnan hallinta teoreettisen tiedon avulla sekä erilaisten yhteistoimintamuotojen korostus ovat saman asian kaksi eri puolta ja sitovat näin nämä lähestymistavat toisiinsa vahvasti. (ks. Isosomppi 1996, 84-85.)

Lähtökohtanani on käsitys, että koulun jo kohtaamat ja edessä olevat haasteet ovat niin moninaisia ja kompleksisia, että perinteisillä ajattelutavoilla ja muutoksen keinoilla ei pystytä vastaamaan niihin edes tyydyttävästi. Jos koulun tahdotaan muuttuvan, edellyttää se aivan uudenlaista lähestymistapaa koulun kehittämistoimintaan. (ks. Sahlberg 1996, 10.)

Haen tutkimuksessa vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitkä ovat koulun kehittämistoiminnan keskeiset ehdot, kun tarkastelukulma koulun kehittämiseen on systeeminen?
2. Voidaanko koulun kehittämistoiminnan yleisiä ehtoja kuvata ja 'paljastaa' kehittävän työntutkimuksen menetelmän avulla (erityisoppilaan työskentelymahdollisuudet yleisopetuksen puolella)?
3. Mitä uudistuvalla koululla, uuden koulun metaforalla, tarkoitetaan koulun kehittämisen yhteydessä (mahdollinen malli)?

#### 1.4 Koulukulttuurin hahmottelua

Käsittelen tutkimuksessani koulun kehittämistoimintaa. Tällöin koulukulttuurin ymmärtämisellä on keskeinen merkitys. Naukkarisen mukaan koulun kehittämisessä on epäonnistuttu mm. siksi, ettei ole ymmärretty jokaisen koulun kulttuurin ainutlaatuisuutta. On tärkeää, että muutosta haluavan koulun ihmisille muutoksella on yhteinen merkitys. (Naukkarinen 1999, 19.)

Tässä tutkimuksessa koulukulttuurin käsitteellä tarkoitetaan koulun, työyhteisön (tai sen osien) jakamia yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, myyttejä, tarinoita, odotuksia, normeja, rooleja, seremonioita ja rituaaleja. Ne säätelevät ja ohjaavat usein tiedostamattomalla tavalla koulun toimintaa. Koulun kulttuuri on kuin näkymätön käsikirjoitus, jonka mukaan

yhteisö toimii. Sitä voidaan luonnehtia myös tavaksi toteuttaa koulun opetussuunnitelmaa. Koululle on ehkä tyypillisempää kuin monelle muulle organisaatiolle ajattelu: ”Näinhän täällä on aina ennenkin tehty.” Tämä ja siihen liittyvät tottumukset heijastuvat henkilöstön välisiin suhteisiin ja opetustyöhön yleensä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 61.)

Koulukulttuurilla voidaan yleistäen tarkoittaa kaikkea sitä, mitä koulussa tapahtuu. Se on tapa, jolla koulussa tehdään asioita. Kuten aiemmin on hahmoteltu, koulu sosiaalista tulokkaita koulun arvoihin ja perinteisiin. Myös käsitykset oppimisesta, oppijan ja opettajan roolista, opettajien välisestä yhteistyöstä ja koulun johtamisesta ovat läheisesti sidoksissa koulukulttuuriin. (emt., 61.)

Kulttuuri on inhimillisen käyttäytymisen integroitunut kaava, joka välittyy sukupolvelta toiselle. Se sitoo yksilön yhteisöön ja ohjaa toimintojen merkityksiä ja tulkintoja. Kulttuurille on ominaista pysyvyys, jatkuvuus ja ennustettavuus. Se antaa yksilölle turvallisuutta lisäämällä hänen tunnettaan ympäristönsä hallinnasta. Kulttuurin muutos onkin tästä syystä perusolemukseltaan ristiriitaisia jännitteitä sisältävä pitkäaikainen ja vaikea prosessi. Muutos merkitsee tuttujen arvojen, merkitysten ja normien katkeamista ja tähän liittyvää epätietoisuutta. Kulttuurit muuttuvat yleensä hitaasti - vasta sitten kun muutoksen puolesta vaikuttavat pyrkimykset ovat vahvempia kuin muutosta vastustavat voimat. Muutoksen vastustaminen kuuluukin olennaisena osana mihin tahansa muutokseen, sillä muutos merkitsee aina uhkaa yksilön turvallisuuden tunteelle. (emt., 61-62.)

David Hargreaves (Sahlberg 1996, 85-87) korostaa koulukulttuuria määritellessään käsitteen analyttistä voimaa pyrittäessä ymmärtämään koulun toimintatapoja. Tällöin on huomattava, että koulukulttuuri sisältää alakulttuureina opettajakulttuurin ja oppilaskulttuurin (ks. myös Mäkisalo 1998, 36-37; differentiationäkökulma). Tässä työssä erityisenä kiinnostuksen kohteena on opettajakulttuuri. Kiinnostavia opettajakulttuurin osa-alueita ovat opettajien kehittämistyötä koskevat käsitykset, uskomukset, arvostukset ja odotukset. Koko koulun toimintaa tarkasteltaessa huomio kiinnittyy kokonaisuuden kannalta tärkeisiin systemisiin vuo-

rovaikutussuhteisiin ja muuttujiin, joita ovat mm. edellä mainitut koulukulttuurin elementit. Kun lähtökohtaisesti koulukulttuurilla nähdään todellisuutta ja merkityksiä konstruoiva tehtävä, on kehittämistyön alussa hahmotettava kulttuurin tyypillisiä piirteitä, ts. niihin kuuluvia normeja, uskomuksia ja tottumuksia. Tämän jälkeen kulttuuria voidaan pyrkiä muuttamaan sellaiseksi, että se tukee koulun omia kehittämislle asetettuja tavoitteita.

Andy Hargreaves (Sahlberg 1996, 86) erottaa koulukulttuurissa kaksi keskeistä ulottuvuutta, joita hän kutsuu kulttuurin sisällöksi ja muodoksi. Kulttuurin sisältö koostuu yksilöiden asenteista, uskomuksista, arvoista, tottumuksista, olettamuksista ja toimintatavoista, jotka ovat tietyille opettajajoukolle tai laajemmalle yhteisölle yhteisiä. Tarkemmin sisällöllä tarkoitetaan eri koulumuotojen eroja, eri oppiaineiden opettamiseen liittyviä kulttuureita tai eri pedagogiikkoihin erikoistuneiden koulujen kulttuureita. Opettajien opettamista ja tietoa koskevat arvostukset, uskomukset, käsitykset ja olettamukset (orientaatiot)- ovat kulttuurin sisällöllisiä elementtejä, jotka tekevät koulukulttuureista monimuotoisia. Tässä tutkimuksessa opettajien orientaatioiden nähdään vaikuttavan koulun toiminnan rakenteisiin ja sisältöihin, joissa yksilön tiedonkäsityksillä on merkittävä painoarvo.

Koulukulttuurin muoto puolestaan tarkoittaa opettajien (ja myös muun kouluhenkilöstön) keskinäisten suhteiden rakenteita ja yhtenäisyyden muotoja. Muoto selittää koulun henkilöstön vuorovaikutussuhteiden luoman sosiaalisen verkoston ominaisuuksia (esim. eristyneisyys tai yhteistoiminnallisuus). Opettajakulttuurin muoto ilmenee sen sisältöjen avulla ja myös muoto muuttuu ja kehittyy kulttuurin sisältöjen muuttuessa. (emt., 86-87.)

Linkki opettajien keskinäisen kanssakäymisen (vrt. esim johtamistoiminta) ja heidän yksilöllisten orientaatioiden välillä on tämän tutkimuksen kannalta keskeinen. Esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen korostaa yksilöiden sosiaalisen vuorovaikutuksen, keskinäisen auttamisen ja vastuun merkitystä, jolloin perinteiseen opettamiseen tottunut opettaja saattaa kokea tällaisen opettamisen merkityksettömäksi. Koulun kehittämistoiminnan kannalta ylipäänsä linkki nähdään erittäin tärkeänä. (Sahlberg 1997, 155.)

## 2 Tutkimuksen menetelmät

### 2.1 Metaforat

Sahlbergin (1996, 70) mukaan metafora tarkoittaa todellisuuden tilanteen tarkastelemista sille oudossa ympäristössä tai tilanteessa. Metaforat ovat käyttökelpoisia luotaessa dialogia ja ne auttavat meitä näkemään, mitä emme vielä näe.

Koulun muutosta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Postmoderni lähestymistapa koulun ja opetuksen muutokseen on systeeminen ja painottaa kulttuurillisia ominaisuuksia ja merkitystä koulua kehitettäessä. Koulu avoimena kompleksisena systeeminä (koulu opivana organisaationa) ymmärretäänkin tässä ennen kaikkea käsitteellisenä apuvälineenä, metaforana, jonka avulla voidaan laajentaa näkökulmaa koulun kehittämiseen. Tavoite voidaan ilmaista myös niin, että pyrkimyksenä on ymmärtää koulun muutosta kokonaisvaltaisemmin.

Tämän työn kannalta toisen tärkeän teorian, ekspansiivisen oppimisen teorian avulla kytetään oppiminen muutosten hallintaan (simulointi). Teorian kautta kuvataan organisaation ja sen työntekijöiden mahdollisuuksia oppia sellaista, mitä vielä ei ole - eli uutta tapaa toimia. Teoria ymmärretään tässä keinona kuvata uuden tilanteen vaatimia ehtoja (metafora).

Metaforien tärkeä ominaisuus on, että niillä on kaksi kohdetta: alkuperäinen sekä toissijainen eli metaforinen kohde. Metaforan merkitys sisältyy näiden kahden kohteen väliseen vuorovaikutukseen ja nämä kohteet on hyödyllisempi ymmärtää ja niitä tarkastella uskomusjärjestelminä kuin itsenäisinä entiteetteinä. Metaforat ovat konkreettisia kuvia, joita varten pitää löytää niiden ja alkuperäiskohteiden väliset jatkuvuus- ja yhteenkäymisjäänteet. Metafora on siis kahden yhteensopimattoman yksikön tietoista yhteensaattamista. Tiettyjä annetun maailman osia käytetään hyväksi asettamalla vastaavuus joidenkin niiden ominaisuuksien ja tarkastellun alkuperäiskohteen välille. (Deshler 1995, 315.)

Deshler (1995, 317- 328) on kuvannut metafora - analyysiä metodina ja antanut lisäksi esimerkkejä käytännön toteutuksesta. Esitän seuraavassa joitakin tämän työn kannalta tärkeitä huomioita.

Tarkastelun kohteena on siis tämän päivän koulu suurten muutos- ja kehittämishaasteiden edessä. Tarkoituksena on eritellä niitä olettamuksia, uskomuksia, arvoja ja käsityksiä, jotka liittyvät kouluun ja koulun muutospaineisiin. Pohdinnan tuloksena saadaan uusia metaforia, joissa painottuvat uudet merkitykset, ristiriidat ja toiveet koulun muuttumisen suhteen sekä mahdollinen toiminta, mikä parhaimmillaan vahvistaa uusien arvojen ja merkitysten juurtumista ja mihin koko koulutusorganisaatio voi sitoutua.

Meteforat (tutkimuksessa käytettävät teoriat) tarjoavat mahdollisuuden erilaisten merkitysperspektiivien analysointiin niin yksilötasolla kuin myös organisaatioiden alueella. Niiden avulla voidaan yrittää ymmärtää koulun muutosta ja siihen liittyviä havaintoja, käsityksiä ja arviointeja. Tavoitteena on koko koulutusjärjestelmän erittely olemassa olevien ongelmien paljastamiseksi (erityisavun pohdinnan avulla) ja myös sen osoittamiseksi, miten monet tekijät vaikuttavat koulun kehittämistyöhön.

## 2.2 Systemaattinen analyysi

Jussilan ym. (1989, 157-158, 170 ) mukaan systemaattinen analyysi viittaa teoreettisen työskentelyn kahteen perustehtävään, analyyttiseen ja synteettiseen. Analyyttisellä tehtävällä tarkoitetaan jo olemassa olevan ajatuslähtökohdan, esimerkiksi jonkin teoriaan sisältyvien käsitysten ja ajatusrakennelmien erittelyä. Synteettisellä tehtävällä tarkoitetaan uuden käsitteen, ajatuksen tai ajatusrakennelman (teorian, aatteen, suunnitelman tai mallin ) erittelyä, tulkitusta ja arviointia, kokoavaa luomista.

Tämän työn kannalta nimenomaan synteesi, uuden luominen, on erityisen kiinnostuksen kohteena.

Tavoitteena on saada selville ja kuvata tutkittavassa ilmiössä vaikuttavat perustekijät ja niiden keskinäinen vuorovaikutus (vrt. Engeströmin kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ). Toisaalta ja ennen kaikkea tarkoituksena on tarkastella niitä yleisiä periaatteita, jotka kykenevät selittämään kyseistä ilmiötä ja liittämään sen johonkin laajempiin yhteyksiin. Tavoitteena on luoda ajatuksellinen kokonaiskuva tutkimuksen kohteesta ja antaa ajatusrakennelmalle jokin tulkinta (Jussila 1989 ym., 171- 176.)

Tutkimuksessani on taustalla systemaattisen analyysin aineksia ennen kaikkea siltä osin, kuin olen käyttänyt Engeströmin edelleen kehittelemää toiminnan teoriaa ja ekspansiivisen oppimisen teoriaa sekä synteesivaiheessa, jossa tavallaan yhdistetään ekspansiivinen oppiminen ja oppiva organisaatio (uusi koulu) –ajattelu (metafora). Kyseessä ei siis ole mikään tarkka tekstianalyysi.

Jussila ym. (1989, 177- 197 ) on kuvannut systemaattisen analyysin suoritusvaiheita ja mahdollisuuksia.

Analyysi voidaan jakaa kolmeen pääosaan: ongelman ja aineiston hahmottamisvaiheeseen, varsinaiseen analyysivaiheeseen ja analyysitulosten selittämisen- ja käyttövaiheeseen. Edelleen systemaattinen analyysi -käsite sisältää immanenttinen analyysi -käsitteen, joka on oman työni kannalta kiinnostava. Tällöin nimittäin puhutaan taustalähtöisestä menetelmästä, jolloin kyse on tekstiä täydentävästä ja erityyppisiä materiaaleja hyödyntävästä tutkimuksesta. Siinä tutkittavan aineiston analysoinnin ja tulkinnan apuna voidaan käyttää kontekstuaalisesti täydentävää materiaalia (kirjoittajan muut tekstit), tai diskurssilla täydentävää materiaalia eli muiden kirjoittajien tekstejä samasta aiheesta (erityisoppilaan aseman pohdinta). Immanenttinessä analyysissä tärkeää on tekstin pääkäsitteiden ja keskeisten ajatusrakennelmien erittely sekä uusien näkökulmien löytäminen. (Jussila ym. 1989, 198 - 200.)

Systemaattinen analyysi on luonteeltaan subjektiivista. Jussilan ym. (1989, 203 ) mukaan sillä ei tarkoiteta epäasiallista puolueellisuutta, jonka pohjalta yritettäisiin löytää tukea tutkijan mielestä arvokkaille ja kannatettaville ajatuksille jättämällä vastakkaiset argumentit käsitte-



lemättä. Subjektiiivisuus merkitsee systemaattisen analyysin yhteydessä sitä, että tutkijan kokemustausta ja hänen valitsemaansa perustellut lähtökohdat heijastuvat siihen, millä tavoin tutkimus toteutetaan ja mitä tulkintoja suoritetaan.

### 2.3 Tavoitteena teoreettinen kehittävä työntutkimus

Teoreettisen kehittävän työntutkimuksen juuret ovat kulttuurihistoriallisen toiminnan teoriassa. Lähtökohdansa vuoksi kehittävä työntutkimus ja sen käytännön sovellukset eivät rajaudu jonkin tietyn tieteen alueelle vaan pikemminkin päinvastoin. Tieteenalojensa puolesta tutkijat voivat edustaa monenlaisia taustoja kasvatustieteistä psykologiaan, sosiologiaan, filosofiaan ja lääketieteeseen.

Teoreettisen kehittävän työntutkimuksen kohteena ovat työn, organisaatioiden ja teknologian muutokset. Ajatuksena on selvittää, miten työssä toimivat ihmiset voivat oppia muutoksissa ja muovata niitä sen sijaan, että jäävät tai polkeutuvat muutosten jalkoihin. Lähtökohdiana on Yrjö Engeströmin (1995, 1999) kehittämä ekspansiivisen oppimisen teoria, joka yhdistää oppimisen, muutosten hallinnan ja erilaiset innovaatiot. Teorian avulla voidaan pyrkiä selittämään, miten erilaisten ammattiryhmien edustamat ihmisten yhteisöt voivat laajentaa toimintamahdollisuuksiaan, oppia sellaista, mitä vielä ei ole – eli toimimaan uusissa olosuhteissa uudella tavalla.

Käytännössä tutkimuksen ja selittämisen kohteena voivat olla erilaisissa muutoksissa syntyvät työn organisoinnin uudet muodot ja siihen liittyen oppimisprosessit (muutoksen hallinta). Edelleen tutkimuksen kohteena voi olla työkykyyn ja työssä jaksamiseen liittyvät kysymykset sekä näihin liittyen uudet yhteistoimintamuodot. Lisäksi kiinnostuksen kohteena ja tavoitteena voi olla kehittää uusia muutosten hallinnan ja oppimisen menetelmiä.

Kehittävän työntutkimuksen teoriassa erilaisten organisaatioiden toimintatavat ja niiden kulttuurien muutos nähdään mahdolliseksi. Kyse on muutosstrategiasta, jossa yhdistyy tutkimus, käytännön kehittämistyö ja koulutus.

Tässä työssä tavoitteena on kuvata ja pohtia niitä tekijöitä, jotka liittyvät osasina koulun muutosprosessiin. Miten luodaan uusi, muuttuneet olosuhteet huomioiva toimintatapa, jossa toiminnan tarkoitus ja tulokset nähdään entistä kokonaisvaltaisemmin? Tavoitteena on toimintaa säätelevien tekijöiden paljastaminen ja erilaisten toiminnan ristiriitojen erittely. Käytännössä tämä tarkoittaa kiinnostuksen suuntaamista oppimisympäristön rakenteisiin (ymmärrettävä laajasti) samalla kun koulua muokannut historiallinen kehitys otetaan huomioon.

Teoreettinen kehittävä työntutkimus ja käyttö tässä tutkimuksessa esitellään tarkemmin luvussa 4.

### 3 Koulu kompleksisena avoimena systeeminä

Tässä luvussa tarkastellaan koulun systeemistä muutosta, joka voidaan ymmärtää myös koulukulttuurin muutoksena. Tällöin kiinnitetään erityistä huomiota yksilöllisten ja kollektiivisten asenteiden, käsitysten, arvojen, roolien, valtasuhteiden ja totuttujen toimintamallien muutoksiin. Sarason (1982, 63) väittää, että jokainen pyrkimys saada aikaan muutoksia koulussa edellyttää muiden asioiden ohella vallitsevien tottumusten muuttamista jollakin tavalla. Tavoitteena on saada aikaan mm. vallitsevan tottumuksen muuttuminen, yhden tai useamman tottumuksen eliminoiminen tai uusien vakiintuminen. (Sahlberg 1996, 19.)

Tässä tutkimuksessa taustaolettamuksena on, että koulun johtamistoimintaan ei nähdä kuuluvan vain rehtorin tai koulunjohtajan työ vaan myös kaikki sellainen toiminta tai sellaiset toiminnot, joissa johtajuutta on jaettu vastuuhenkilöille tai toimielimille. Johtamistoiminta nähdään prosessina ja/tai systeeminä, jossa on useita eri osa-alueita.

Koulun kehittämistoimintaa työyhteisön toiminnan näkökulmasta voidaan edellisen mukaan arvioida vastuun jakautumisen perusteella. Vastaavasti asenteellisia tottumuksia voidaan arvioida sen perusteella, minkälaisia käsityksiä ja uskomuksia ihmisillä on tiedosta, oppimisesta ja toiminnan kontrollista Kulttuurinen tai systeeminen näkökulma muutokseen kohdistuu näin ollen erityisesti koulun ihmissuhteisiin sekä johtamistoiminnan yhteydessä havaittaviin rooleihin ja valtasuhteisiin. (ks. emt., 19.)

#### 3.1 Kohti systeemistä lähestymistapaa

Sahlbergin (1996, 26-27) mukaan koulun kehittämistoimintaa viimeisten 20 vuoden aikana on lähestytty kahdesta eri näkökulmasta; innovaatiokeskeisestä näkökulmasta ja kokonaisvaltaisen kehittämisen näkökulmasta. Innovaatiokeskeiselle on tyypillistä käsitys, että innovaation menestyksellinen toteuttaminen johtaa muutokseen. 1980 - luvulla vallalla olleen innovaatiokeskeisen muutokseen tähtäävän toiminnan tuli olla pitkäkestoista ja koko toteut-

tamisen ajan jatkuvaa sekä sellaista, että se sisältää sekä muodollisia osia (koulutus, työpajat jne.) että epämuodollisia osia (opettajien keskinäinen yhteistyö).

Innovaatiokeskeisten lähestymistapojen heikkoutena pidetään niiden kapea-alaisuutta. Yksittäisen tai muutaman innovaation painottaminen on monissa hankkeissa todettu liian heikoksi vaikuttamaan esimerkiksi koulukulttuuriin. Kapea-alaisuus vaivaa myös monia innovaatiokeskeisten muutosprojektien tuloksia. Sahlbergin mukaan innovaatiokeskeisen lähestymistavan keskeinen merkitys on ehkä siinä, että sen avulla on saatu paljon arvokasta tietovarantoa yksittäisten innovaatioiden merkityksestä koulun muutoksessa ja toisaalta on tullut selväksi, että koulu kohtaa vain poikkeustapauksissa yksittäisiä innovaatioita. (emt.)

Kokonaisvaltaisessa koulun kehittämisessä koulua tarkastellaan kokonaisuutena. Tavoitteena on pyrkiä muuttamaan monia koulun osa-alueita samanaikaisesti. Ajatuksena on, että tehokas kehittäminen edellyttää useita rinnakkaisia kehittämistoimenpiteitä. Koulun muutos tapahtuu aina tietyssä sosiaalisessa, kulttuurisessa ja poliittisessa ympäristössä, joka vaikuttaa muutoksen onnistumiseen. Muutoksen keskeisen kohteen mukaan voidaan puhua myös kulttuurisen muutoksen kehitysvaiheesta. Uudistukset ovat enimmäkseen kouluista lähteviä, organisaatioiden tai paikallisten koulutusjärjestelmien prosesseja (hajaannuttamisvaihe). Uudistuksessa organisaation kokemien merkitysten ja arvojen muuttaminen on tällöin huomion keskipisteenä ja tässä johtajuudella ja valtasuhteilla on keskeinen rooli. (Sarason 1990; Sahlberg 1996, 28 ; Sarala & Sarala 1997, 56; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997.)

Koulun kehittämisen virtaukset voidaan tiivistää kahdeksi paradigmaksi. Näitä voidaan kutsua analyttiseksi koulun kehittämiseksi ja systeemiseksi koulun kehittämiseksi. Analyttiselle traditiolle on ominaista oletus, jonka mukaan koulu ja opetus koostuvat erillisistä, toisistaan irrallisista elementeistä, joita voidaan muuttaa. Systeminen koulun kehittäminen perustuu puolestaan oletukseen, että koulu on ekologinen, kokonaisvaltainen systeemi, jonka rakenneosat ovat riippuvaisia toisistaan, eikä niitä sen vuoksi voida irrottaa kokonaisuudestaan. Koulu nähdään kokonaisuutena, systeeminä, jonka eri elementit ovat tietyin lainalaisuuksin toisistaan riippuvaisia. Systeminen koulun kehittäminen näin ollen tarkoittaa kult-

tuurista, systeemin monien toisiinsa sidoksissa olevien osa-alueiden ja niiden välisten vuorovaikutussuhteiden samanaikaista kehittämistä. (Sahlberg 1996, 30; Sahlberg 1997, 14.)

### 3.2 Systeeminen lähestymistapa koulun muutokseen

Systeemiteoreettisessa näkemyksessä organisaatio käsitetään järjestelmänä, systeeminä, joka koostuu useista osasysteemeistä. Nämä ovat vuorovaikutuksessa (informaation vaihtaminen) toistensa ja ympäristönsä kanssa pyrkien sisäiseen ja ulkoiseen tasapainoon. Näkemys viittaa systeemiteorian luonnontieteelliseen alkuperään ja siinä korostuvaan ekologisen tasapainon säilyttämiseen. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand.1997, 95.)

Sahlbergin (1996, 30) mukaan luonnon (kvanttimekaanista) systeemiä ei voi analysoida niin, että hajotetaan kokonaisuus ensin pieniin osiin ja tutkitaan kokonaisuutta sitten osista käsin. Tämän vuosisadan fysiikan synnyttämä uusi todellisuuskäsitys perustuu systeemin kaikkien ilmiöiden - olivatpa ne fysikaalisia, kemiallisia, biologisia, psykologisia tai kulttuurillisia - keskinäiseen riippuvuuteen ja vuorovaikutukseen. Systeeminen lähestymistapa tarkastella todellisuuden ilmiöitä korostaa kokonaisuuden järjestäytymisen (organisaation) perusperiaatteita. Kaikki organisaatiot pienimmästä bakteerista ihmiseen saakka ovat elollisina systeemeinä integroituneita kokonaisuuksia. Vastaava kokonaisuuden periaate esiintyy myös sosiaalisissa systeemeissä, kuten muurahaiskeossa, mehiläispesässä tai ihmisperheessä.

Senge (1990) on nostanut systeemiajattelun organisaation kehittämisteoriansa keskeisimmäksi periaatteeksi. Organisaatiot, jollaisena voimme kouluakin tarkastella, koostuvat usein näkymättömistä ja keskenään vuorovaikutteisista toiminnoista. Saattaa kestää vuosikausia, ennen kuin näiden toimintojen vaikutukset ovat lopullisesti saavuttaneet kaikki organisaation jäsenet. Oman läsnäolomme vuoksi meidän on erityisen vaikea nähdä muutosta kokonaisvaltaisesti. Sen sijaan on tavallista, että huomio kiinnittyy systeemistä eristettyihin osiin. Tällöin saatetaan ihmetellä, miksei vaikeat ongelmat koskaan näytä ratkeavan. (Senge 1990, 7.) Sengen mukaan systeemiajattelu on käsitteellinen viitekehys, tiedonala ja menetelmällinen

perusta, jonka tarkoituksena on tehdä kokonaiskuva selkeämmäksi sekä auttaa meitä näkemään kuinka muuttaa sitä tehokkaammin.

Vuorovaikutus on systeemiajattelun peruskäsite. Systeemiteoreettisessa lähestymistavassa on tavoitteena muodostaa kokonaiskuva toiminnan eri tasoista ja vuorovaikutussuhteista. Yksilön ja ympäristön erityyppiset vuorovaikutusmuodot voidaan nähdä erilaisten, mutta kuitenkin samaan kokonaissysteemiin kuuluvien, rinnakkaisten ja sisäkkäisten alasysteemien toimintana. (Lehtinen ym., 1989, 31.)

Yksilöllä voi olla hyvin erilaisia intressejä, aikaisempia kokemuksia vastaavista elämäntilanteista, heidän tietorakenteensa ovat erilaiset ja heidän uskomuksensa, käsityksensä, odotuksensa ja arvostuksensa eroavat todennäköisesti toisistaan. Nämä kaikki osasysteemeinä ymmärrettävät osa-alueet ovat liittyneenä yksilön kokonaissysteemiin ja vaikuttavat siten yksilön toimintaan. (Sahlberg 1996, 31.)

### 3.3 Systeemin sisäinen dynamiikka ja itsejärjestäytyminen

Seuraavassa tarkastellaan systeemin sisäistä dynamiikkaa ja sen merkitystä koulun kehittämisessä. Toiseksi on tarkoituksena määritellä itsejärjestäytymistä systeemisenä piirteenä.

Kuten aiemmin on todettu, ihminen ja organisaatio ovat monen erilaisen osasysteemin muodostama kokonaisuus. Ne ovat rakenteeltaan hierarkkisia ja niillä on useita eri tasoja. Samoin koulua ja sen eri prosesseja voidaan tarkastella dynaamisena sosiaalisena systeeminä (vrt. Hyypä 1983). Koulu koostuu monista osasysteemeistä, jotka jo itsessään ovat kompleksisia ja lisäksi korkealla hierarkiatasolla. Tällaisia osasysteemejä ovat esimerkiksi koulussa toimivat yksilöt, ryhmät (opettajat, aineryhmät, luokkatasoryhmät, kaveriporukat, oppilaat), koulun johtaminen (rehtori, vararehtori, koulunjohtaja, varajohtaja, johtokunta, poliittiset päättäjät) ja vanhemmat. Kuhunkin näihin osasysteemeihin ja sitä kautta kouluun kokonaisuudessaan sitoutuu joukko erilaisia arvoja, normeja, odotuksia, myyttejä, rituaaleja ja uskomuksia. Tähän liittyen voidaan puhua myös koulukulttuurista ja opettajakulttuurista ala-

kulttuureina, joilla on merkitystä koulun sisäiseen dynamiikkaan ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. (Sahlberg 1996, 33; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 119-120.)

Systeemiä, joka kykenee säätämään omaa sisäistä rakennettaan ja toimintaansa sanotaan itsejärjestäytyväksi. Itsejärjestäytyvän systeemin kehitykseen ei siis vaikuta yksin sen toimintaympäristö vaan ennen muuta systeemin oma sisäinen dynamiikka. Tämä ei merkitse sitä, että itsejärjestäytyvä systeemi olisi ympäristöstään eristetty, pikemminkin päinvastoin. Itsejärjestäytyvä systeemi `kommunikoi` ympäristönsä kanssa jatkuvasti vaihtamalla informaatiota, mutta ulkoinen informaatio ei sinänsä määrää systeemin organisoitumista. (Sahlberg 1996, 34.) Se pyrkii siis yhtäältä aktiivisesti vastaamaan uusiin toimintaympäristön haasteisiin, mutta toisaalta myös vuorovaikutteiseen vaikuttamiseen ja aktiiviseen oman toimintaympäristön ja sen tapahtumien muokkaamiseen. Lähtökohtana on yhteiskunnan kehitys ajassa. Tämä tarkoittaa sitä, että organisaatiotoimintaa (systeemiä) tarkasteltaessa huomioidaan niin historia, nykyhetki kuin myös tulevaisuus. (Sarala & Sarala 1997, 13.)

Piaget on tutkinut ihmisen oppimista ympäristön vuorovaikutuksen avulla. Hänen mukaansa ihminen oppiessaan liittyy (assimiloi) ja mukauttaa (akkommodoi) yksinkertaisia rakenteita ympäristön vuorovaikutuksen avulla omaan tietorakenteeseensa. Lopputuloksena rakenteet yhdistyvät uudeksi, korkeamman tason rakenteeksi. Kysymys on siis rakenteiden transformatiosta, itsesäätelystä. (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 89-94.) (Asiaa pohditaan tarkemmin käsiteltäessä reflektion käsitettä.)

### 3.4 Systeeminen muutos koulussa ja vuorovaikutus

Systeeminen lähestymistapa on käytetty uudemmassa oppimisen tutkimuksessa. Lähtökohdiana on, että ihminen on kokonaisuutena avoin, kompleksinen systeemi, joka on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Vuorovaikutuksella on ihmisen toiminnassa aina jokin kulttuurinen tai yhteiskunnallinen tarkoitus, joka on monitasoisempi mitä syvempi on yksilön sosiaalisten suhteiden verkosto. Rauste-von Wright & von Wright (1994, 92) mukaan ihmisen toiminnan sisällöt ovat sidoksissa niihin yhteiskunnallis-kulttuurisiin ehtoihin, jotka

kulloinkin säätelevät yksilön, ryhmän ja organisaation vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa. Sahlbergin mukaan tämä voidaan tulkita niin, että esimerkiksi oppimisen tulokset saattavat syntyä erilaisten tekojen ja tapahtumien vaikutuksesta ja niitä voidaan ilmaista hyvinkin eri tavoin.

Vuorovaikutus ja informaation vaihtaminen ovat sosiaalisissa systeemeissä itsejärjestäytymistä ja kasvua ylläpitäviä voimia. Siksi koulussa kaikessa muutokseen tähtäävässä toiminnassa on yksilöiden ja eri osayhteisöjen keskinäistä vuorovaikutusta pidettävä entistä tärkeämpänä. (Sahlberg 1996, 41.)

### 3.5 Koulu oppivana organisaationa

Muutos on monessa mielessä oppimisprosessi. Koulun muuttuminen edellyttää oppimista sekä yksilöiltä että myös koululta systeeminä ja yhteisönä. Tässä yhteydessä voidaan puhua oppivan organisaation käsitteestä. Koulun muutoksen yhteydessä on organisaatioiden oppimisesta alettu puhua vasta aivan viime vuosina. Kun koulun kehittymistä tarkastellaan avoimien systeemien mallien avulla, jossa itsejärjestäytyminen tarkoittaa kykyä oppia ja luoda sisäisesti yhteistä todellisuutta, voidaan koulua pitää orgaanisena sosiaalisena systeeminä. (Sahlberg 1996, 50.)

Oppivasta organisaatiosta puhuttaessa korostetaan yksilöiden ja ryhmien kognitiivisia ja toiminnallisia muutoksia uusien organisaation muotojen luomisessa (Senge 1990, 3). Lähtökohdiana on usko organisaation kulttuurin muuttamiseen ja kehittämiseen. Organisaatio ja sen jäsenet voivat sekä yksilöinä että kollektiivisesti oppia toimimaan uudella tavalla ja luomaan uutta toimintakulttuuria. Todellinen muutos on mahdollinen tietoisien kulttuurin tutkimisen ja sitä seuraavan organisaation kasvu - ja oppimisprosessin kautta. (Nikkilä 1986, 19-20; Sarala & Sarala 1997, 80.) Tällä tavalla käsitettynä oppivan organisaation piirteet lähestyvät tuloksellisen koulun toiminnan periaatetta samalla kun oppimisen eri tasot tuovat organisaation kehittämiseen dynaamisuutta, orgaanisuutta ja kompleksisuutta. (Sahlberg 1996, 51.)



Koulun kehittymisen näkeminen oppimisena antaa muutokselle syvemmän viitekehyksen. Perinteisesti organisaation oppiminen ymmärretään sosiaalisesti konstruoitujen tulkintojen luomista tosiasioista ja tiedoista oppimiseksi, jotka tulevat organisaatioon ympäristöstä tai syntyvät sen sisällä. Oppivan organisaation yhteydessä oppiminen voidaan käsittää tai nähdä konstruktiivisena ja sosiaalisena prosessina, jossa organisaation tekemä yhteinen tulkinta tekee informaatiosta merkityksellistä. (emt., 51.)

Louis (Sahlberg 1996,51) esittää näkemyksen muutoksen merkityksestä. Hänen mielestään koulun muuttaminen on enemmän kuin opettajien pätevyyden tai taitojen parantamista, koulun ilmapiirin kehittämistä tai johtamiskäytäntöjen muuttamista. Kysymys on pikemminkin siitä, että todellinen systeeminen muutos on aina kompleksinen ja sen hallitseminen saattaa olla muutostilanteessa vaikeaa. Muutoksen onnistuminen riippuu siitä, pystyvätkö yksilöt ja ryhmät kehittämään (oppimaan) uusien ratkaisujen edellyttämää taitoa ja ymmärrystä. Kysymys on siis siitä, kykeneekö organisaatio oppimaan uuden todellisuuden edellyttämiä valmiuksia? (Sahlberg 1996, 51.) Tässä yhteydessä voidaan puhua myös niin kutsutusta kontekstuaalisesta oppimisnäkemyksestä. Siinä korostetaan oppimisen ja oppimismiljöön välistä toiminnallista yhteyttä. Oppimisen tulisi tapahtua hyvin kiinteässä yhteydessä oppijan jokapäiväiseen toimintaan sekä hänen toimintaympäristöönsä. Vielä tärkeämpää on se, että toimintamiljöötä muokkaamalla voidaan saada aikaan ja edistää sekä yksilöiden että ryhmien oppimista. Lähtökohtaolettamuksena on, että työntekijä noudattaa viime kädessä työyhteisön vallitsevia käytäntöjä. Toimintakonteksti muokkaa näin ollen paitsi työntekijän toimintaa työssään että häntä ihmisenä - hänen ajatuksiaan, tapojaan ja tottumuksiaan. Oppimisen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että tietty organisaation rakenne ja siitä seurauksena oleva toimintamalli edistävät tietynlaista oppimista. Byrokraattinen organisaatio kasvattaa jäseniään byrokraattiseen toimintatapaan Vastaavasti luova yhteisö edistää jäsentensä innovatiivisuutta. Pätevyyttä voidaan näin kehittää muuttamalla myös ihmisen ympäristöä eikä vain ihmistä itseään (oppimista edistävä toimintakonteksti työelämässä). (Sarala & Sarala 1997, 56.)

Dalin (1993) erottaa muutoksen tarkastelussaan kolme eri koulukulttuurityyppiä: Fragmentoituneet koulut, projektikoulut ja oppivat koulut. Oppiville kouluille on tyypillistä, että niillä on toimintaa koskeva yhteinen visio, toiminta-ajatus ja normit, joiden avulla koko organisaatio selviytyy muutoksesta ja oppii yhteisen toiminnan ja kokemuksen avulla. Hän kuvaa oppivaa koulua paikkana, jossa on meneillään kehittämisprosessi, jossa useimmat opettajat (ja usein myös oppilaat ja vanhemmat) ovat osallisina. Tällaiseen kehittämiseen kuuluvat monissa tapauksissa normien, arvojen, uskomusten ja totuttujen toimintamallien kyseenalaistaminen ja muuttaminen. Koulun muuttaminen on siis luonteeltaan kulttuurin muuttamista, jossa ratkaisevaa on organisaation yksilöiden kyky oppia ja olla osana kollektiivisesti oppivaa yhteisöä. (Sahlberg 1996, 51-52.)

Kuten aiemmin on todettu, korostavat monet tutkijat, että oppiva organisaatio on työyhteisölle kulttuurin muutosta ohjaava ja vauhdittava visio. Se siis ei ole konkreettisesti saavutettava olotila vaan pikemminkin prosessi. (Senge 1990, 11.) Tulevaisuuden yhteiskunta perustuu entistä selvemmin jatkuvan oppimisen idealle ja erilaisten yhteisöjen oppimiseen. Näin ollen myös tulevaisuuden todellisuuteen suuntautuvan koulun olisi profiloitettava oppivaksi organisaatioksi, joka painottaa itseohjautuvuutta ja työtoiminnan kehittämiseen kytkeytyvää oppimista. (ks. myös Sarala & Sarala 1997, 56.)

### 3.6 Oppiva organisaatio viiden osa-alueen avulla tarkasteltuna ja organisaatiokulttuurin keskeinen merkitys

Sengen (1990, 6-10) ja Sarala & Saralan (1997, 60-62) mukaan oppivan organisaation edellytykset koostuvat viidestä eri osa-alueesta. Nämä alueet ovat yksilöiden henkilökohtainen osaaminen (itsehallinta), mentaaliset mallit, yhteisen vision muodostaminen, yhdessäoppiminen (tiimioppiminen) ja systeemiajattelu. Jokaista näistä voi ajatella tärkeänä komponenttina koulun ja opettajan muuttumisessa. Koulun kehittämisen kannalta hyvin merkittäviksi nousevat mentaaliset mallit ja yhdessäoppiminen. Juuri nämä alueet ovat kehittämistyössä osoittautuneet ongelmallisiksi. (ks. Sahlberg 1996, 52.) Systeemiajattelua ei käsitellä tässä kohdassa erikseen.

Mentaalimalleilla tarkoitetaan syvälle juurtuneita olettamuksia, yleistyksiä tai mielikuvia, jotka vaikuttavat siihen, miten todellisuutta ymmärretään ja millä tavalla siinä toimitaan. Ne ovat usein tiedostamattomia ja ehkä jo rutiineiksi muuttuneita ajattelu- ja toimintatapoja. Ihmisillä on itsestään selvinä pidettyjä oletuksia siitä, miten asioiden tulisi olla. Usein tällaiset rutiinit ja oletukset estävät uusien ja ehkä parhaiden työn kehittämistä koskevien ideoiden toteuttamisen. (Sarala & Sarala 1997, 61.) Kun opettajaa tarkasteltaessa on otettava huomioon aikaisemmat olettamukset opettajan ammatista (nuoruuden käsitykset ja opettajankoulutuksessa saadut käsitykset) ja hänen kasvatusihanteensa, arvonsa ja odotuksensa, saattavat opettajien kohtaamat mentaalimallit muodostua ristiriitaisiksi ja vaikeasti hallittaviksi. (ks. myös Simola 1995.) Sengen mukaan organisaation mentaalimallien tunnistaminen ja muuttaminen edellyttävät reflektiivistä ja kollegiaalista toimintaa ja keskinäistä dialogia. Mezirov (1995a) puhuu kriittisestä reflektiosta, joka tarkoittaa sosiokulttuuristen vääristyneiden ennakko-oletusten, arvojen ja uskomusten kriittistä läpikäyntiä yksilö- ja ryhmätasolla. Hänen mukaansa vanhentuneiksi ja elinkelvottomiksi osoittautuvat merkitysskeemat ja -perspektiivit sekä sosiaaliset normit voidaan tunnistaa ja uudistaa reflektion ja reflektiivisen diskurssin kautta. Demokraattisen dialogin tavoitteena on puolestaan yhteisten henkisten mallien luominen ja yhteisen ymmärryksen edistäminen. Dialogi tarkoittaa tasaveroista vuoropuhelua, jossa jokaisella työyhteisön jäsenellä on oikeus ja velvollisuus keskusteluun ja päätöksentekoon. (Gustavsen 1992, 3-4.) Demokraattiseen dialogiin kuuluu myös oikeus ja velvollisuus kuunnella toisten käsityksiä ja tulla itse kuulluksi. Isaacsin (1993,25) mukaan dialogi on arkikokemusten taustalla olevien oletusten, prosessien ja itsestäänselvyyksien eli perusolettamusten tutkimista ja reflektointia. Perusolettamusten tutkiminen ja muuttaminen mahdotonta, ellei niitä organisaatiossa ensin tunnisteta.

Koulun kehittämisen yhteydessä esiintyvät organisaation 'oppimisvaikeudet' saattavat johtua siitä, että opettajilla ei ole riittävästi aikaa käydä keskustelua mentaalisisista malleistaan. Muutokset tehdään usein niin nopeasti, että niiden filosofiset yhteensopimattomuudet unohdetaan koulussa, mikä sitten aiheuttaa lisääntyvää hämmennystä ja vaikeuttaa oppimista. (Sahlberg 1996, 52-53.) Sengen (1990,17-25) mukaan organisaation oppimisvaikeuksia ovat muun muassa kykenemättömyys oppia omista kokemuksista ja ongelmista, juuttuminen yk-

sittäisiin ja usein merkityksettömiin tapahtumiin, jämähtäminen omaan asemaan ja siihen liittyviin tehtäviin sekä vaikeuksien syyn etsiminen itsensä tai työyhteisön ulkopuolelta.

Sengen mukaan ihmisillä on tarve innovatiiviseen ja koordinoituun toimintaan. Tiimioppimisen perustana on yhteinen kieli, joka muokkaantuu kollektiivisesti ryhmässä. Tiimioppimisen ongelmana on, kuinka ”yhdistää monet aivot niin, että ne ovat viisaammat kuin yhdet aivot”. Kyse on siis synenergiaongelmasta.

Oppivassa organisaatiossa työntekijän on pystyttävä vaikuttamaan omaan kasvuunsa ja oppimiseensa. Tällainen itsehallinta on elinikäinen ja muuttuva prosessi. Yksilön oppiminen ei takaa organisaation oppimista, mutta organisaatio voi oppia ainoastaan oppivien yksilöiden avulla. Tärkeää itsehallinnan kannalta on keskittyä toiminnoissa oleelliseen ja opetella näkemään todellisuus selvemmin ilman itsepetosta. Muita tärkeitä ominaisuuksia ovat sitoutuminen työhön, aloittekykyisyys, vastuuntuntoisuus ja omien heikkouksien tunnistaminen sekä pyrkimys koko ajan oman toiminnan parantamiseen. Yksilöillä on lisäksi oltava mahdollisuus oppia työpaikalla (kehittämiseen kannustava ilmapiiri).

Jokaisella työntekijällä on oma käsitys ja mielikuva organisaation toimintakokonaisuudesta ja tulevaisuudesta. Toiminnan päämäärien saavuttaminen vaikeutuu, jos yksilölliset näkemykset ja visiot ovat kovin erilaisia tai ristiriidassa keskenään

Oppivassa organisaatiossa, Sengen (1990, 67) mielestä jokainen yksilö jakaa systeemin virheet eikä ongelmien syitä kannata etsiä organisaation ulkopuolelta. Koulu toimii kuitenkin monista organisaatioista poiketen osana laajempaa osana laajempaa yhteiskunnallista ja poliittista palvelujärjestelmää, jossa joudutaan toteuttamaan ja toimeenpanemaan monia koulun ulkopuolella tehtyjä ratkaisuja. Tämä on tärkeää ottaa huomioon, kun ongelmia kartoitetaan ja niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä tunnistetaan. (Sahlberg 1996, 55.)

Organisaatiokulttuuria on määritelty monella tavalla. Tässä se ymmärretään kollektiivisena, osittain tiedostamattomana toiminta- ja ajattelumallina, joka on syntynyt yhteisenä ja opittu-

na ratkaisuna joihinkin organisaatiossa esiintyneisiin tilanteisiin ja / tai ongelmiin. Organisaatiokulttuurin yhteisten perusolettamusten, merkitysten, arvojen, normien, uskomusten, myyttien ja rituaalien alue antaa organisaatiolle tunnusomaisen luonteen ja yhtenäisyyden. Se auttaa organisaation jäseniä tuntemaan, havaitsemaan, ymmärtämään, koordinoimaan ja arvioimaan omaa ja toisten käyttäytymistä. Se vaikuttaa muun muassa työn järjestämiseen, tehtävien muotoilemiseen ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. (Mäkisalo 1998, 38.)

Yksilö oppii ja omaksuu organisaatiokulttuurin sosiaalistumisprosessissa. Prosessin aikana organisaatiossa kauemmin olleet jäsenet viestivät uudelle jäsenelle sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti, miten organisaatiossa tulee käyttäytyä ja ajatella, miten siellä asioita hoidetaan, mitkä arvot, normit, uskomukset ja tavat ovat siellä sallittuja, pakollisia ja kiellettyjä. Sosiaalistumisprosessissa uusi jäsen muodostaa kokonaiskuvan organisaation toiminnasta ja virallisen ja epävirallisen toiminnan välisistä suhteista. Uusille jäsenille viestittävän kulttuurin ”todellisuus” voi olla kaukana organisaation virallisissa tavoitteissa kuvatusta organisaation toiminnasta. (emt., 38-39.)

Organisaatioon sosiaalistumiseen liittyy myös ei-formaalisen oppimisen käsite. Ei-formaalista oppimista on kahdentyyppistä. Ensinnäkin informaalinen (ei-muodollinen) oppiminen voi olla suunniteltua tai suunnittelematonta, mutta yleensä tiedostettua oppimista, esimerkiksi työssä tai yleensä toiminnan kautta oppiminen. Toiminnan lisäksi informaaliseseen oppimiseen liittyy reflektio. Toiseksi satunnaisella oppimisella tarkoitetaan tahatonta ja tiedostamatonta oppimista. Tämä liittyy usein ”talon tapojen”, organisaation arvojen, uskomusten ja ihmissuhteiden omaksumiseen eli organisaatioon sosiaalistumiseen. Satunnainen oppiminen toteutuu tavallisesti toiminnan kautta, mutta siihen ei liity reflektiota. (emt., 39.)

Organisaatiokulttuuria voidaan kuvata myös moniosaiseksi ja -tasoiseksi. Nämä tasot ovat (1) artefaktat ja luomukset, (2) arvot ja arvostukset sekä (3) perusolettamukset. Artefaktat ja luomukset -taso sisältää organisaatiossa ulospäin havaittavan käyttäytymisen tai toiminnan sekä fyysisen ympäristön. Seuraavalla tasolla (2) osa arvoista on virallisia ja julkisia, osa epävirallisia ja julkaisemattomia. Viralliset arvot ovat toiminnan kannalta merkittäviä vain,

jos ne elävät organisaation arkipäivässä. Epäviralliset, julkaisemattomat piiloarvot ohjaavat usein toimintaa tiedostamattomasti. Ne voivat olla enemmän tai vähemmän ristiriidassa virallisten arvojen kanssa. Kulttuurin syvin taso on näkymätön ja esitietoinen ja sitä kuvataan perusolettamusten tasoksi. Näitä ovat muun muassa käsitykset ympäristöstä, todellisuudesta, ihmissuhteista ja ihmisten toiminnan luonteesta. Perusolettamukset syntyvät kun johonkin tunnetekijään tai arvoon liittyvää olettamusta ryhdytään pitämään organisaation totuutena. Ryhmän toistaessa usein samaa ongelmaratkaisutapaa, jonka perustana ovat perusolettamukset, toimintatavasta kehittyy sosiaalisia normeja, joiden noudattamista ryhmän jäsenet valvoivat (emt., 40-41.)

Edellä kuvatuilla perusolettamuksilla ja C. Argyrisin ja D.A. Schönin kuvaamilla käyttöteorioilla (1978) on paljon yhtäläisyyksiä. Käyttöteoriat ovat käyttäytymistä ohjaavia, piileviä oletuksia, jotka ilmoittavat ryhmän jäsenille, miten heidän tulee ajatella, havainnoida ja tuntea. Käyttöteorioiden vastakohtana ovat julkiteoriat, joita käytetään virallisessa ”diskurssissa” selittämään ja oikeuttamaan tiettyä toimintaa ja käyttäytymistä. Monet uudistukset ovat julkiteorioita. Nämä julkiteoriat eivät yleensä toteudu käytännössä, ellei entiseen toimintamalliin liittyviä käyttöteorioita (eli organisaatiokulttuurin perusolettamuksia) pystytä tunnistamaan ja poisoppimaan. (Mäkisalo 1998, 40-41.)

Juuti (1995, 11-15 ) käyttää organisaatiokulttuuri käsitteen sijasta käsitettä ’organisaation yhteinen sosiaalinen todellisuus’ kuvatessaan organisaation historian kuluessa muodostuneita suhteellisen pysyviä käsityksiä ja uskomuksia ympäristöstä, muista ihmisistä, organisaation arvoista, normeista, tavoista, asenteista ja uskomuksista (vrt. määritelmä koulukulttuurista myöhemmin).

Johtajia ja johtamiskulttuuria pidetään organisaatiokulttuuriin vaikuttamaan kykenevänä voimana. Toisaalta johtajan kulttuuriin vaikuttamisen vaikeutena on se, että hän on sosialistunut samaan kulttuuriin, eikä välttämättä kykene näkemään kaikkia sen puolia. Johtaja voi kuitenkin säädellä tilannetekijöitä ja toimia erilaisten jännitteiden ratkaisemiseksi. Johtajan merkitys kulttuurin muokkaamisessa ja muutoksessa riippuu hänen valta-asemastaan,

pätevyydestään ja henkilökunnan arvoista. Pätevä ja arvovaltaa omaava johtaja pystyy käynnistämään muutoksia ja tukemaan niiden toteutumista pitämällä kiinni omista arvoistaan ja visioistaan ja toimimalla itse niiden mukaisesti. Mitä paremmin johtaja on tietoinen organisaation kulttuurista, sitä suuremmat mahdollisuudet hänen on johtaa ja muuttaa sitä. (Kekäle 1997, 222-228; Mäkisalo 1998, 44-45.)

Organisaatiokulttuuri muuttuu hitaasti. Tärkeää on, että työyhteisön ilmapiiri on siinä määrin luottamuksellinen ja turvallinen, että siellä on mahdollista toteuttaa kriittistä reflektiota. Toisaalta on tärkeää, että henkilöstöllä on tarpeeksi *aikaa* demokraattiseen dialogiin, toimintojen suunnitteluun, itseään koskevaan päätöksentekoon ja valmiiksi annettujen reunaehtojen kyseenalaistamiseen. Tällainen toimintatapa hidastaa muutosprosessia, mutta yhteisesti suunniteltu toiminta ja yhdessä tehdyt päätökset mahdollistavat niihin sitoutumisen. (Sarala & Sarala 1997, 57.) Jos työntekijän eivät ole muutosta suunniteltaessa mukana, vaan muutos tuodaan organisaatioon ulkopuolelta ja valmiina, seuraa todennäköisesti voimakas muutosvastarinta. (Juuti 1995, 105.) Tällöin ei voida puhua muutoksessa olennaisten rakenteiden ja kulttuurin muuttamisesta yhteisesti muotoutuvan vision suunnassa. Edelleen muutosta ei tällöin ymmärretä oppimisprosessina, jossa kehittymistä ja kasvua tapahtuu sekä yksilöiden että organisaation kollektiivisissa kokemuksissa. (Sahlberg 1996, 53.)

Organisaation vakiintunut ja vuodesta toiseen pysyvä toimintamalli ja organisaation oppimisvaikeudet voidaan nähdä myös organisaation puolustusmekanismeina. (ks. Helakorpi 1996, 221.) Niiden tarkoituksena on torjua minään ja omaan toimintaan kohdistuva uhka ja ahdistus tilanteissa, joissa ollaan luopumassa totutuista tutuista ja turvallisista toimintatavoista (Kekäle 1996, 100-111). Turvautuminen puolustusmekanismeihin merkitsee usein uusien vaihtoehtojen, tietojen, toimintatapojen, -mallien ja näkemysten torjumista ja estää näin organisaation muutoksen ja oppimisen. (Ruohotie 1997, 309.) Chris Argyrisin (1987) mukaan on tavallista, että organisaation jäsenet tunnistavat puolustusmekanismien olemassaolon työyhteisössään, mutta harvemmin omassa toiminnassaan. Muutos edellyttää, että organisaatiossa pystytään demokraattisen dialogin ja reflektoinnin avulla poisoppimaan puo-

lustusmekanismeja, jotka haittaavat yksilön ja organisaation kehittämiskäytännöksiä (Juuti 1995, 92; 1996, 245).

Organisaation uudistumisen ja kehittämisen kannalta uudet jäsenet ovat tärkeitä, koska he tuovat organisaatioon uusia näkökulmia sekä erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja. Monien koulujen muuttumattomuus perustuu kuitenkin siihen, että uudet jäsenet pyritään mahdollisimman pian soviaalistamaan olemassa olevaan kulttuuriin. (Nikkilä 1986, 19-20.)

Koulun kehittämisen keskeinen voimanlähde on vuorovaikutus, joka on systeemin sisäistä energiaa. Vuorovaikutuksen tulee korostua erityisesti muutoksessa elävien, sitä haluavien ja sitä merkityksellisenä pitävien yksilöiden kesken. Tällöin muutos voi muuttua oppimiseksi ja oppiminen muutokseksi (ks. oppiva organisaatio edellä).

Koulun kehittyminen edellyttää huomattavaa muutosta yksilöiden keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa sekä niihin liittyvissä uskomuksissa, asenteissa, normeissa ja valtarakenteissa. Koulun kehittyminen edellyttää siten rakenteellisten uudistusten ohella kulttuurin muutosta. (Sahlberg 1996, 56; ks. myös Isosomppi 1996, 71-72.)

### 3.7 Valittu tarkastelukulma ja sen realistisuus

Koulua tarkastellaan tässä tutkimuksessa elävänä, avoimena systeeminä, jonka muuttumisen ehtona on yksilöiden oppimisen lisäksi organisaation muuttuminen.

Tämän kompleksisen, sosiaalisen systeemin keskeinen piirre on sen itsejärjestäytyminen, mikä tarkoittaa uuden järjestyksen syntymistä systeemin oman sisäisen vuorovaikutuksen avulla. Itsejärjestäytymistä koulun kehittämisessä voidaan tarkastella oppiva organisaatio - käsitteen kautta. Siinä eri toiminnan alueilla tapahtuvat muutokset ovat oppimisprosesseja, joissa oppiminen tapahtuu samanaikaisesti sekä yksilöiden tasolla että yhteisönä. Organisaatio oppii yksilön oppimisen kautta. Sen lisäksi edellytetään yhteisöllistä oppimista, joka



muuttaa koulun yhdessä kokemaa todellisuutta - arvoja, normeja, tapoja, ihanteita - toisin sanoen koulukulttuuria (ks. koulukulttuurin tarkempi määrittely).

Sengen (1990) ja Sarala & Saralan (1997, 62-63) mukaan ainakin seuraavien toimintaperiaatteiden avulla voidaan tavoitella käytännön organisaatiotoiminnan hallintaa.

Avoimella toiminnalla ja tiedonkululla voidaan vähentää organisaation sisäisten valtaryhmittymien haitallista kilpailua, jota esiintyy usein ns. perinteisissä organisaatioissa. Nämä ovat Sengen mukaan valtapoliittisia ympäristöjä, joissa on kyse valtataisteluista ja autoritaarisesta toimintatavasta. Tavoitteena tulisi olla tilanne, jossa tehdään sitä, mikä on oikein, eikä sitä, mitä joku yksittäinen valtaryhmittymä haluaa. Avoimella toiminnalla tiimitoiminnan kautta voidaan vaikuttaa myös sisäisten mallien yhteiseen muodostamiseen.

Paikallisuus tarkoittaa valtuuksia ja vastuun antamista työntekijöille. Oletuksena on, että yleisesti jaettu näkemys, visio, voi silloin ohjata toimintaa nopeasti muuttuvien haasteiden edessä käytännön toiminnan tasolla. Tällöin yksilöllä on itsellään vastuu tekemisistään, tunne, että hän pystyy itse vaikuttamaan.

Muutokset ovat mahdollisia vain, jos johto sitoutuu ja käyttää aikaansa kehittämishankkeiden eteenpäin viemiseen. Senge on havainnut, että jos johtajilla on aikaa, he käyttävät sen yleensä ainoastaan uuden toimintastrategian luomiseen eivätkä menneen tai menossa olevan toiminnan analysointiin ja kriittiseen arviointiin, reflektointiin.

Oppimista ja itsensä tuntemista voidaan edistää sekä työpaikalla että kotona. Ristiriitaa näiden kahden välillä ei tarvitse olla. Lisäksi Senge puhuu innokkaasti uuden tiedonvälitysteknologian käyttämisestä oppivan organisaation toimintakäytännössä.

Oppivat organisaatiot tarvitsevat uudenlaisia johtajia, jotka Sengen mukaan ovat vastuussa oppimisesta. Johto on vastuussa sellaisen organisaation rakentamisesta, jossa ihmiset laajentavat kykyään ymmärtää monimutkaisuutta, selkeyttävät ja rakentavat yhteisiä visioita ja ke-

hittävät yhteisiä mentaalaisia malleja. Oppivassa organisaatiossa johtaja on suunnittelija, joka suunnittelee visioiden pääpiirteet, arvot, toiminnan tarkoituksen ja oppimisprosessin. Hän on organisaation yhteisen vision ohjaaja, joka suuntaa oman ja organisaation huomion niihin systeemiin voimiin, jotka mahdollistavat kehittymisen. Johtajat muodostavat luovan jännitteen vision ja todellisuuden välillä.

### 3.8 Oppiva organisaatio - realismia vai ei?

Oppivan organisaation malleissa saatetaan olettaa, että sopivissa olosuhteissa koko henkilöstö panostaa voimavaroillaan ansiotyöhönsä - jopa muun elämän kustannuksella. Oletus on varmasti liian suoraviivainen, mahdoton. Kaikissa suuremmissa työorganisaatioissa (kehittämishankkeissa) on joukko ihmisiä, jotka näkevät ansiotyönsä melko välineelliseksi ja haluavat lähteä virkeänä vapaa-ajalleen. Työhön sitoutumisessa on näin ollen oppivan organisaatiomallin kannalta ongelmia. (Sarala & Sarala 1997, 63.)

Muutoshalu edellyttää riittämättömyyden tunnustamista ja nöyryyttä. Se edellyttää myöskin jatkuvaa ponnistelua ja positiivisessa mielessä varuillaan oloa. Parhaimmillaan oppiminen on haastavaa asioiden haltuunottoa ja saavuttamista, mutta varsin usein se on totista, pakollista ja tylsääkin puurtamista. Osa ihmisistä kokee tällaisen tilanteen psyykkisesti raskaaksi ja toisaalta osa haluaa vain olla. Kehittämishankkeissa osa joukosta on innolla mukana ja oppimassa, mutta paljon on myös niitä, jotka ovat näin vain tekevinään. Oppivan organisaation kannalta ongelmat liittyvät jatkuvan oppimisen ja kehittymisen halun alueille. (emt., 64.)

Oppivan organisaation toiminta edellyttää organisaatiohierarkian madaltamista ja työtehtävien uusjakoa. Organisaation rakenteen muuttamisessa on aina kyse vallasta ja siitä, että joku kokee menettävänsä entisiä asemiaan. Monet tutkimukset ja selvitykset osoittavatkin, että työpaikoilla vallitseva johtamiskulttuuri ei suosi vallan jakoa eikä johdolle perinteisesti kuuluneiden asioiden delegointia. Kehittämistyön kannalta avainasemassa ja tämän tutkimuksen kiinnostuksen keskiössä onkin koulukulttuurin muuttaminen yksilön ja mieluummin koko henkilöstön osallistumismahdollisuuksia tukevaan suuntaan. (emt., 64.)

Henkilöstö nähdään edelleen liian usein kulueränä monissa organisaatioissa. Henkilöstö ei oikeasti ole se juhlapuheista tuttu organisaation tärkein voimavara. Oppiminen ja opiskelu sekä oman työn analysointi ja toiminnan rutiinien kyseenalaistaminen ovat aikaa vieviä ja ahdistaviakin prosesseja (huom. myös johdon kannalta). Niiden hyöty näkyy vasta vähitellen. Ongelmana on, että päivittäiset kiireet ”ajavat hyvien oppimisasioiden edelle”. (emt., 64.)

### 3.9 Yhteenvetoa

Tässä tutkimuksessa koulun kehittämisen lähtökohtalettamuksena on siis avoimen kokonaisvaltaisen ja kompleksisen systeemin metafora. Kuten aiemmin on kuvattu, korostaa se koulun organisaation ja kulttuurin merkitystä kehitettäessä koulun toimintoja ja rakenteita. Tämä tarkoittaa sitä, että nyt kiinnostuksen erityisenä kohteena kouluorganisaation ja sen yksilöiden väliset vuorovaikutussuhteet ja niiden muuttaminen. Yksilöiden ja yksittäisten asioiden kehittämisen (lineaarinen käsitys muutoksesta) sijaan tarkastelun kohteena on koulun sosiaalisen organisaation ja/tai yksilöiden välisten vuorovaikutussuhteiden muuttaminen. Yksittäisten innovaatioiden käyttöönotto kouluissa ei ole osoittautunut muuttumisen kannalta hedelmälliseksi. Moderni lineaarinen todellisuuskäsitys, jossa muutos nähdään deterministisenä, yleensä yksinkertaista kausaliteettia noudattavana tapahtumana, on monella tavalla osoittautunut kykenemättömäksi selittämään sitä, kuinka koulun käytännöt muuttuvat. Muutoksen ymmärtäminen edellyttääkin näkökulman laajentamista sillä tavalla, että koulua tarkastellaan elävänä, avoimena systeeminä, jonka muuttumisen ehtona on yksilöiden oppimisen lisäksi organisaation muuttuminen (oppiva organisaatio). (Sahlberg 1996,57.)

Kompleksisen systeemin keskeinen piirre on sen rakenneosien välisen kausaalisuhteen enustamattomuus. Epätasapainoisessa tilassa sosiaalisissa systeemeissä sisäinen vuorovaikutus saattaa saada aikaan systeemin itsejärjestäytymistä eli uuden järjestyksen syntymistä systeemin oman sisäisen vuorovaikutuksen takia. (emt., 58.)

Itsejärjestäytymistä koulun kehittämisessä voidaan hahmottaa oppivan organisaation mallin avulla. Koulun toiminnan eri osa-alueilla tapahtuvat muutokset käsitetään tällöin oppimis-

prosesseina, joissa oppiminen tapahtuu samanaikaisesti sekä yksilöiden tasolla että organisaatiossa. Mikäli koulun muutosta pidetään organisaation oppimisena, edellyttää (ja mahdollistaa) se systeemisen näkökulman soveltamista koulun kehittämiseen. Organisaation oppimisen edellytys on sen jokaisen yksilön oppiminen. Sen lisäksi organisaation oppiminen edellyttää yhteisöllistä oppimista, joka muuttaa koulun yhdessä kokemaa todellisuutta - arvoja, normeja, tapoja, ihanteita, toisin sanoen koulukulttuuria. (emt., 58.)

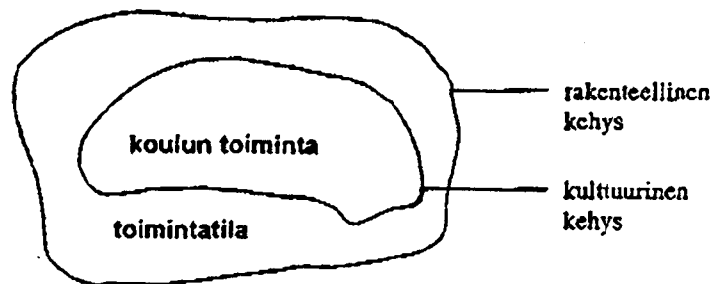
Avoin kompleksinen systeemi on mahdollinen metafora silloin, kun halutaan ymmärtää koulun kehittymistä ja kehittämisen ehtoja sekä käytäntöjen muutosta ja niiden muuttamista kokonaisvaltaisemmin. Avointen systeemien metafora korostaa koulun organisaation ja kulttuurin merkitystä kehitettäessä koulun toimintoja ja rakenteita. Mikäli koulu on avoin, kompleksinen sosiaalinen systeemi, auttaa se myös ymmärtämään, miksi koulun käytäntöjä on niin vaikea muuttaa.

Käytännössä ratkaistavia kysymyksiä ovat ainakin koulun oman hallinnon kehittämiseen liittyvät kysymykset, ts. kuinka itsenäisesti koulu voi päättää omista asioistaan. Lisäksi pohdittavaksi tulevat opettajien mahdollisuudet ja myös edellytykset rakentaa koulun opetussuunnitelma. Edelleen on pohdittava ja ratkaistava koulun ja opettajien ajankäyttöön liittyvät lukuisat ongelmat. Henkilöstön välinen yhteistyö vaatii runsaasti aikaa, mikä on taas edellytyksenä sille, että voidaan pohtia tavoitteita ja luoda yhteisiä toimintatapoja. Lopuksi on mainittava ainakin ne haasteet, jotka liittyvät yhteistyöhön hallintovirkamiehien (valtio – kunta), vanhempien (myös oppilaiden näkökulma) ja koko ympäröivän yhteisön kanssa.

Tässä työssä avoimen kompleksinen systeemi ja oppivan organisaation malli ymmärretään sekä koulun kehittämisen edellytyksenä (lähestymistapa) että apuna uutta toimintatapaa luotaessa.

#### 4 Kehittävän työntutkimuksen malli

Isosomppi (1996, 71-72) esittelee väitöskirjatutkimuksessaan Berg & Wallinin DO -mallin koulun kehittämistä ajatellen. Mallissa kulttuurisen kehyksen ei nähdä suoraan määräytyvän rakenteellisesta kehyksestä, vaan näiden väliin oletetaan osittain käyttämätöntä toimintatilaa, jota koulun kehittämistyössä voidaan hyödyntää.



Kaavio 1. DO -malli koulun toiminnan ehdoista (Isosomppi 1996, 72).

Koulun kehittämisen mahdollisuuksien nähdään liittyvän koulun kulttuurisen kehyksen laajentamiseen. Koulun toiminnalla on rakenteelliset rajansa, mutta niiden sisällä on löydettävissä vaihtoehtoisia ja mahdollisesti parempia toimintatapoja. Toiminnan kehittämisen kannalta on olennaista tuntea ja tunnistaa sekä koulun rakenteelliset että kulttuuriset kehykset ja niiden muotoutuminen. Vasta tämän jälkeen voidaan ymmärtää nykyistä toimintaa ja arvioida erilaisia muutospyrkimyksiä. (Isosomppi 1996, 72.)

Tämä DO (developing organization) -nimellä tunnettu suuntaus sisältää myös systemisen näkemystavan aineksia. Katsotaan, että samoin kuin organisaation sisäinen toiminta, myös siinä ilmenevät ongelmat ovat yhteydessä toisiinsa ja muodostavat muuttuvan systeemikokonaisuuden. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 98.)

Suomalaisen aikuiskoulutuksen didaktiikan ja työntutkimuksen piirissä kehitellyllä toiminnan teoriaan perustuvalla ns. kehittävän työntutkimuksen mallilla on yhtymäkohtia esiteltyyn

koulun kehittämisen DO -malliin. Molemmat painottavat yhteiskunnan vaikutusta työtoimintaan, rajojen ja mahdollisuuksien löytämisen tärkeyttä sekä työn sisäisiä ristiriitoja. (Isosomppi 1996, 81.) Mäkisalonen (1998, 45) mukaan kehittävän työn tutkimuksen teoria uskoo organisaation toimintatapojen syvällisen ja kulttuurisen muutoksen mahdollisuuteen. Sarala & Saralan (1997, 13) mukaan kehittävän työntutkimuksen malli on innovatiivinen koko henkilöstön toimintakyvyyden analysointi-, tutkimus- ja kehittämismalli. Kaikki esitetyt näkökulmat ovat tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavia. Seuraavassa kehittävän työn tutkimuksen kokonaisuutta käsitellään vuonna 1995 ilmestyneen Yrjö Engeströmin kirjan ”Kehittyvä työntutkimus” pohjalta.

#### 4.1 Mitä kehittyvä työntutkimus on?

Kehittyvän työntutkimuksen perusta on L.S. Vygotskin, A.N. Leontjevin, A.R. Lurian ja heidän seuraajiensa alkuun saattama kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria. Toiminnan teoria ei tarkastele yksilöä vain sisäisten mekanismien ohjaamana ja yhteiskuntaa täysin omalakisena rakenteena vaan muodostaa toiminnan käsitteen avulla sillan, välittävän linkin, yksilön ja yhteiskunnan välille. Yksilön teot ja ominaisuudet nähdään kollektiivisessa toimintajärjestelmässä - esimerkiksi työssä - muodostuvina. Toisaalta yksilöiden teot muovaavat toimintajärjestelmää. Toimintajärjestelmä nähdään historiallisesti kehittyvänä, ristiriitaisena ja dynaamisena. (Engeström 1995, 11.)

Kehittyvä työntutkimus on muutosstrategia, joka yhdistää tutkimuksen, käytännön kehittämistyön ja koulutuksen. Se on osallistuva lähestymistapa, jossa työntekijät analysoivat ja muuttavat omaa työtään. (emt., 12.) Kehittyvä työntutkimus lähtee liikkeelle tutkimuskohteen teoreettisesta tarkastelusta. Työprosessin historiallisen kehityksen tutkiminen pyrkii selvittämään työssä tapahtuneen ja tapahtuvan muutoksen olennaiset piirteet ja kehityslinjat. Toiseksi on analysoitava työtä koskevan tutkimuksen ja teoriamuodostuksen kehitystä ja nykytilaa, jotta löydettäisiin lupaavimmat tavat hallita tuota työtä käsitteellisesti. Kolmanneksi on analysoitava kyseisen työn nykytilaa, ennen muuta työntekijöiden toimintatapoja ja tietoisuutta työstä. (Engeström 1984, 15.)

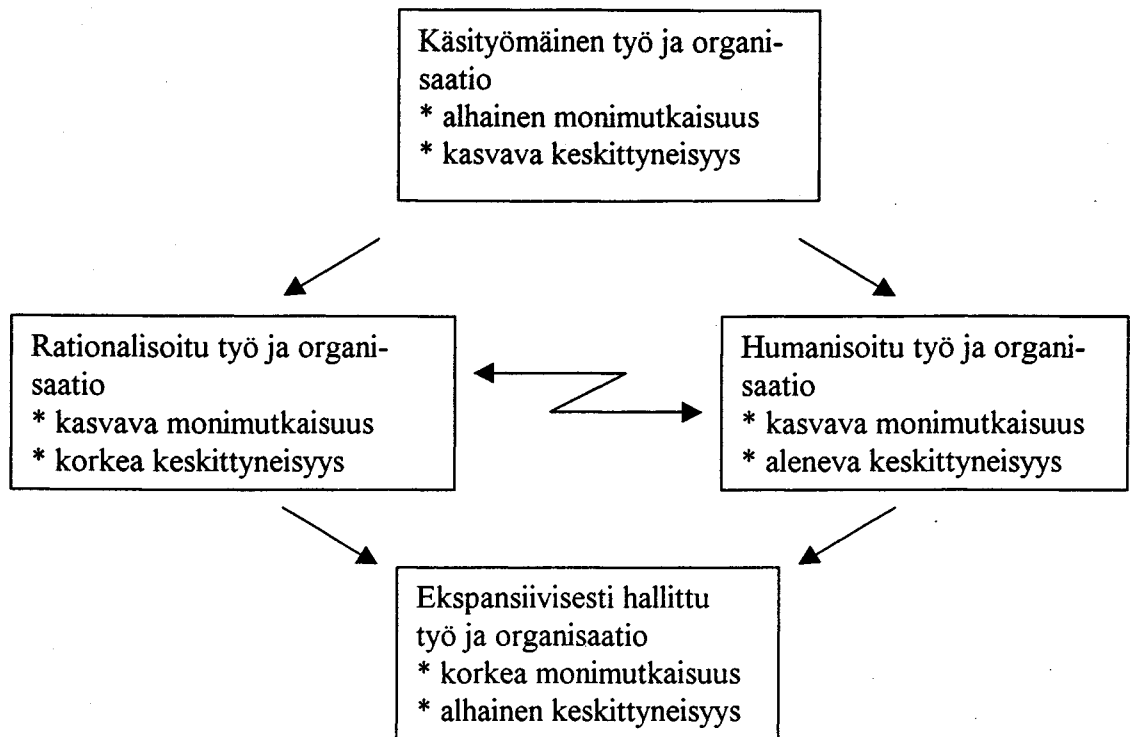
## 4.2 Työn historialliset kehitystyytit

Käsityömäiselle työ- ja organisaatiotyypille on ominaista yksinkertainen teknologia ja viestintä sekä vähäinen työnjako. Organisaatiot ovat pieniä ja voimakkaasti keskitettyjä yksiköitä. Toiminta työssä perustuu kokemukseen ja työntekijä muokkaa kohteensa pitkälti alusta loppuun, valmiiksi tuotteeksi. Engeström 1995, 22.)

Rationalisoitu eli fordistinen tai taylorisoitu työ- ja organisaatiotyyppi on muodostunut hallitsevaksi teollistumisen ja massatuotannon myötä. Koneellistuminen lisää voimakkaasti toimintajärjestelmän monimutkaisuutta. Työnjako viedään mahdollisimman pitkälle ja suunnitteleva ja suorittava työ erotetaan toisistaan. Samalla keskittyminen viedään huippuunsa (vrt. M. Weberin kuvaama byrokraattinen organisaatio). (emt., 22-23.)

Humanisoitu työ- ja organisaatiotyyppi pyrkii lievittämään rationalisoidussa työssä syntyviä motivaatiopulmia ja vieraantumista. Tämä tapahtuu etupäässä lisäämällä työntekijöiden autonomiaa esim. työryhmien, työkierron ja työn rikastamisen avulla. (emt., 23.)

Ekspansivisesti hallittu työ- ja organisaatiotyyppi syntyy edellisten tyyppien sisäisistä ristiriidoista. Monimutkaisuuden kasvu pakottaa organisaatiot hakemaan joustavampia ratkaisuja ja synnyttää kokonaan uudentlaisia organisaatioita, joille on ominaista hajautettu, itsenäisistä yksiköistä koostuva verkkomainen rakenne, jossa hierarkia pyritään minimoimaan. Toiminnan kokonaiskohde ja tuotos (mitä tuotetaan, keille ja miksi) pyritään ottamaan koko henkilökunnan käsittelyyn ja kehittelyn alaiseksi. Koko henkilökunnan osallistumista tuetaan. Tähän liittyy tiukan työnjaon purkaminen organisaation sisällä, monipuolisten ja toisensa korvaamaan pystyvien toimenkuvien luominen ja perinteiset ammattirajat ylittävä ryhmätyöskentely. Tämä edellyttää, että työyhteisöllä on käytössään vahva yhteinen tietoperusta, korkeatasoisia käsitteellisiä välineitä ja teoreettisia malleja. Työyhteisö alkaa analysoida, ennakoita ja suunnitella toimintajärjestelmänsä kehitystä. Tämä kehitystyyppi on vasta muotoutumassa ja siihen liittyy suuri joukko ristiriitoja ja avoimia kysymyksiä. Ei voida ennalta täsmällisesti sanoa, millaisen hahmon tämä kehitystyyppi saa eri aloilla. (emt., 23.)

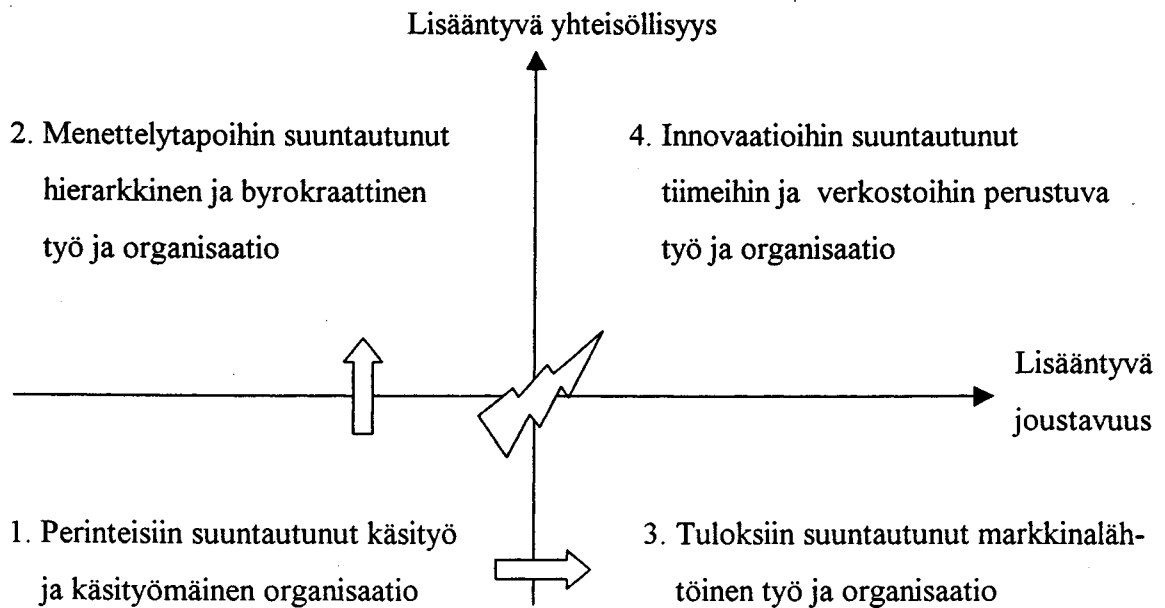


Kaavio 2. Palkkatyön historialliset kehitystyytit (Engeström 1995, 22).

#### 4.3 Työn kehitystyytit joustavuuden ja yhteisöllisyyden valossa

Kehittyvän työntutkimuksen kannalta joustavuuden ja yhteisöllisyyden ulottuvuudet antavat aiheen arvioida uudelleen kaaviossa 2 esitettyä hahmotelmaa työn historiallisista kehitystyyteistä. Organisaation ns. päätyyppien, joiha nähdään yhtäältä hierarkkinen ja byrokraattinen organisaatio, toisaalta markkinaorganisaatio. Nämä molemmat ylittävän uudenlaisen organisaatio- ja työtyypin perustana nähdään yhtäältä verkko tai verkosto, toisaalta tiimit eli itseohjautuvat moniammatilliset tai monitehtäväiset työryhmät. Kaaviossa 3 työn humanisoinnille ominaiset ratkaisut nähdään nyt valtaosaltaan tiimi- ja verkostopohjaisen työn esimuotoina, osittain myös yrityksinä elvyttää käsityömaisen työn muotoja. Ekspansiivisesti hallittu työ on uudessa mallissa korvattu tiimi- ja verkostopohjaisella työllä ja organisaatiolla. (Engeström 1995, 28-29.)





Kaavio 3. Työn ja organisaation kehitystyyppit joustavuuden ja yhteisöllisyyden ulottuvuuksilla kuvattuna.

Tiimi- ja verkostopohjainen organisaatio nostaa yhteisöllisyyden tietoisesti kehitettäväksi periaatteeksi. Yhteisöllisyys tarkoittaa ennen kaikkea hierarkkisten valvontarakenteiden korvaamista itseohjautuvilla työryhmillä, avoimen tiedonkulun maksimointia, koko toimintaa koskevan yleiskuvan ja monipuolisen ammattitaidon takaamista kaikille työntekijöille, jokaisen työntekijän vastuuta kokonaisuudesta sekä keskinäistä auttamista ja tukemista niin ryhmien sisällä kuin niiden välillä. (emt., 29.)

Tiimi - ja verkostopohjaisen organisaation ratkaisevia tuntomerkkejä ovat yhteistyö ja avunanto yli organisatoristen rajojen sekä niiden avulla saavutettava korkea innovatiivisuus ja aloitteinen oppiminen. Vastavuoroisuuden ja luottamuksen merkitystä verkosto-organisaation tuntomerkinä korostetaan. (emt., 29.)

Toistaiseksi tiimejä ja verkkoja koskevalle keskustelulle on ollut ominaista kaksijakoisuus. Yhtäällä puhutaan verkoista ja oletetaan verkon `solmuksi` joko yksilöä tai kokonaista organisaatiota. Tiimeillä ei näytä olevan näissä analyyseissä merkittävää sijaa. Toisaalta puhutaan tiimeistä, mutta sillä ei tarkoiteta tiimien välille muodostuvia verkkoja. Organisaatioiden kokonaisrakenne oletetaan ikään kuin tiimeistä riippumattomaksi. (emt., 31.)

Tiimit ilman verkkoja kääntyvät helposti sisäänpäin, ryhtyvät eristäytymään ja kilpailemaan keskenään. Verkko ilman tiimejä muodostuu helposti pelkäksi tiedonvälityksen tekniseksi apuneuvoksi, joka ei muuta työtapoja etulinjassa. Vasta näiden kahden kehityslinjan yhentyminen tuo esiin uuden organisaatiotyypin ominaisuudet ja mahdollisuudet. Tästä esimerkkinä innovaatioihin suuntautuvat tiimi- ja verkkopohjaiset organisaatiot, joita on alettu nimittää oppiviksi organisaatioiksi (Sarala & Sarala 1997). Olennainen kysymys on, toteutuu-ko tiimi- ja verkostopohjaisessa työssä toiminnan kohteen ja sisällön (mitä tuotetaan, keille ja miksi) yhteinen kriittinen uudelleenarviointi ja koko toimintamallin jatkuva uudistaminen. Tiimi- ja verkostopohjainen työ ja organisaatio eivät takaa tätä, mutta ovat ilmeisesti tällaisen kehityksen välttämätön edellytys. (Engeström 1995, 31-32.)

#### 4.4 Tekojen säätelystä toimintajärjestelmien erittelyyn

##### 4.4.1 Kognitiivinen teonsäätelyteoria

Kehittyvä työntutkimus syntyi pitkälti tarpeesta asettaa toimiva ja ajatteleva työntekijä, subjekti, työprosessin analyysin ja käytännöllisen kehittämisen keskipisteeksi. Seuraavassa esitellään lyhyesti niitä kehittävän työntutkimusteorian taustaolettamuksia, jotka ovat olennaisia teorian ymmärtämisen kannalta. (Engeström 1995, 36.)

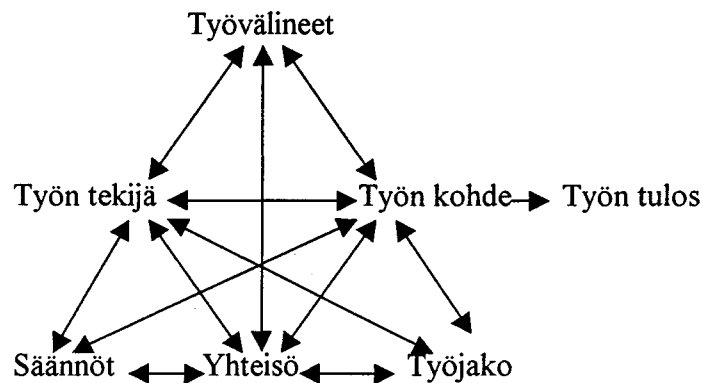
Teonsäätelyteorian mukaan ihmisellä on päässään suunnitelma, jota noudattaen hän etenee suorituksessaan (testaus - suoritus - testaus - lopetus). Yksittäinen suoritus - teko - ja sitä vastaava mentaalinen suunnitelma tai sisäinen malli on siis työn psykologinen perusyksikkö. Teoriassa erotetaan työsuorituksen kolme säätelyn tasoa: sensomotorinen, havainnollis-

käsitteellinen ja intellektuaalinen säätely. Intellektuaalisen säätelytason kehittyminen tekee mahdolliseksi siirtymisen `hetkellisestä` strategiasta `suunnittelevaan` strategiaan. Opettamalla suoritus siten, että sen pohjaksi muodostetaan korkealaatuinen ja tietoinen sisäinen malli voidaan olennaisesti kohottaa työsuorituksen laatua, vähentää virheitä ja lievittää suorituksen kuormittavuutta. (emt., 37.)

Teonsäätelyteoriaa on kritisoitu siitä, että se irrottaa teon, yksittäisen suorituksen työprosessin kokonaisuudesta. Tämä rajautuminen yksittäisiin tekoihin ja niiden kognitiivisen säätelyn parantamiseen johtaa työn mieltämiseen yksilökohtaisena ja epäyhteiskunnallisena, ristiriidattomana ja ikään kuin puhtaasti teknisenä tapahtumasarjana. (emt., 37; Toikka 1984, 85.) Kognitivistista suunnitelman käsitettä on kritisoitu puolestaan sillä perusteella, että suunnitelmat eivät suinkaan toimi tekojamme tiukasti säatelevinä ennakko-ohjelmina. Suunnitelmat ja tavoitteet ovat pikemminkin väljiä ja koko ajan muotoutuvia orientoitumisen välineitä kuin tekoja yksityiskohtaisesti määrääviä, valmiita ohjelmia. Suunnitelmat ja tavoitteet - tai orientaatioperustat - ovat luonteeltaan kulttuurisia representaatioita. Ne ovat ymmärrettävissä laajemmassa toimintaympäristössä, eivät ainoastaan teknisinä erillisten tekojen säätelyn ohjelmina. (emt., 38; Leontjev 1977.)

#### 4.4.2 Toimintajärjestelmä analyysiyksikkönä

L. S. Vygotski (1978) esittää ihmisen käyttäytymisen ja ns. korkeampien henkisten toimintojen analyysin yksiköksi välittyneen teon, jonka rakenteen hän on kiteyttänyt kolmion muotoon (kaavio 4).



Kaavio 4. Työtoiminnan yleinen malli (organisaation toimintajärjestelmän malli). (Engeström 1985.)

Työkalujen ja merkkien (esim. kieli) avulla ihminen moninkertaistaa ruumiilliset ja henkiset mahdollisuutensa ja muodostaa pysyvää, yhteiseen käyttöön kasautuvaa tietoa ja taitoa - kulttuuria. Työkalut ja merkit, kulttuurin esineet laajasti ymmärrettynä, yhtäältä säätelevät ja muokkaavat ihmistä, toisaalta antavat hänelle tavattomia vaikuttamisen ja luomisen mahdollisuuksia. Siten ne kirjaimellisesti tekevät ihmisestä yhteiskunnallisen olennon. Työkalun tai merkin (työvälineet) asettuminen tekijän ja kohteen väliin merkitsee, että ihminen voi säädellä omia tekojaan ulkoapäin. Syntyy reflektiivisyys, mahdollisuus tiedostaa itsensä, harkita ja arvioida tekojaan, sanojaan ja ajatuksiaan ulkoisia, kulttuurisia mittapuita käyttäen. (Engeström 1995, 40 - 42.)

Kaikki toimintajärjestelmän osatekijät ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa. Malliin on merkitty 'osakolmioihin' toimintajärjestelmän sisällä jatkuvasti käynnissä olevat keskeiset

prosessit: tuotanto, jako, vaihto ja kulutus. Näiden osaprosessien kautta toimintajärjestelmä, esimerkiksi tietty työpaikka, organisoituu, muokkaa ja uudistaa keskeytymättä itseään. Työn kolme peruselementtiä, kohde, tavoitteet ja välineistö, ovat jatkuvassa muutostilassa, vaikka muutos voi olla niin hidasta, ettei sitä havaitse. Muutos ei koskaan tule puhtaasti ulkoa tai ylhäältä. Työprosessia ei ole ilman toimivia työntekijöitä, vaan työntekijät luovat koko ajan omalla toiminnallaan reunaehdot ja ovat itse niiden osa. Tästä intressien ja näkökulmien moninaisuudesta - ei välttämättä ainoastaan erilaisuudesta ja erillisyydestä, vaan myös viestinnän ja vuorovaikutuksen sisällöstä riippuen - voi seurata sekä pirstalesoitumista että luovan vuoropuhelun mahdollisuuksia. Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että työtä ei voi käsittää erottamalla reunaehdot ja työntekijä jyrkästi toisistaan. Työ voidaan ymmärtää oikein vain työtoimintana, jossa työntekijät, työvälineet, työn kohde ja työn tulos ovat keskinäisessä systeemisessä riippuvuus- ja vuorovaikutussuhteessa. Kun tarkastelussa otetaan huomioon kollektiivinen ulottuvuus; yhteisö, työnjako ja säännöt, voidaan puhua toimintajärjestelmien verkostojen analysoimisesta. (Engeström 1995, 46-48; Isosomppi 1996, 82-83; Kääriäinen ym. 1997, 99; Virkkunen ym. 1999.) Sarala & Saralan mukaan toimintajärjestelmä sisältää organisaatiossa toimijat ja toimintaympäristön (kontekstin) sekä henkisen ja fyysisen miljöö. Siinä tekijät käyttävät työvälineitä (työkalut ja ajattelumallit) ja muokkaavat työn kohdetta (informaatio) haluamaansa muotoon. Työtoiminnalla pyritään johonkin tulokseen (työn määrä, laatu), joka näkyy muutoksina työn kohteessa. Yhteisö on se työyhteisö (virallinen tai epävirallinen), joka käsittelee samaa kohdetta ja pyrkii toiminnallaan yhteiseen tai samaan tulokseen. Jaolla tarkoitetaan työnjakoa (asema, valta, päätöksenteko, toiminta) eri henkilöiden kesken sekä työstä saatavaa palkkioiden jakoa. Säännöt (viralliset ja epäviralliset) määrittelevät työntekoa ja työkäyttäytymistä. Mallin systeemisyyden perusteella kaikki siihen kuuluvat osatekijät vaikuttavat toisiinsa. Esimerkiksi muutos palkkojen jakautumisessa merkitsee palkanjakoa määrittävän säännösten (virallisen ja epävirallisen) muuttumista, ja voi vaikuttaa työntekijöiden työmotivaatioon, tapaan käyttää työvälineitä jne. (Sarala & Sarala 1997, 14.)

#### 4.4.3 Kausaliteetti toimintajärjestelmässä

Toimintajärjestelmällä tarkoitetaan siis vakiintunutta, paikallisesti organisoitunutta toimintakäytäntöä. Vakiintuneisuus näkyy siinä, että on olemassa yhteisö, joka harjoittaa toimintaa, toimintaa varten on olemassa erityiset välineet, yhteisössä vakiintuneet säännöt ja toimintaa toteuttavan yhteisön sisäinen työnjako. Toimintajärjestelmän tärkein elementti on toiminnan kohde, se mihin asiaan tekijät pyrkivät vaikuttamaan ja minkä hyödyllisen tuloksen he pyrkivät saamaan aikaan. (Virkkunen ym. 1999, 17.)

Engeströmin mukaan toimintajärjestelmän malli johtaa tärkeisiin seuraamuksiin kausaliteettia, syy - seuraussuhteita, koskevissa metodologisissa ratkaisuissa. Kun analysoidaan toimintaa, syy-seuraussuhteet eivät ole ymmärrettävissä lineaarisina, yksisuuntaisina ja välittöminä (tekijä X aiheuttaa seurauksen Y). Toimintajärjestelmässä, esimerkiksi työorganisaatiossa, on usein vaikea tai mahdoton erottaa jonkin tekijän tai tapahtuman yksiselitteisiä, välittömiä seurauksia. Vastaavasti ongelmien tai ilmiöiden yksiselitteisiä syitä on usein tavattoman hankala määrittää. Tapahtumat kytkeytyvät toisiinsa toimintajärjestelmän kokonaisuuden kautta. Tätä tekojen ja seuraamusten arvaamattomuutta ja ristiriitaisuutta on luonnehdittu 'kausaalisen kudoksen' käsitteellä. Kudoksella viitataan tekojen ja tapahtumien monisuuntaiseen yhteenpunoutumiseen. (Engeström 1995, 52.)

Toimintajärjestelmä on suhteellisen itsenäinen kokonaisuus. Työssä tapahtuvat häiriöt, innovaatiot ja muutokset voidaan ymmärtää toimintajärjestelmän sisäisten jännitteiden tuloksina. Mikään ulkoa tuleva paine - olipa kyseessä uudet säädökset, budjetti tai markkinatilanteen muutos - ei vaikuta mekaanisesti tai suoraviivaisesti toimintajärjestelmään. Vaikutukset syntyvät siten, että toisesta toimintajärjestelmästä peräisin oleva tekijä tunkeutuu toimintajärjestelmään ja muuttuu sen sisäiseksi osatekijäksi. Esimerkiksi uudet säädökset vaikuttavat työpaikalla siten, että niille annetaan työpaikan omat paikalliset tulkinnat ja niitä ryhdytään soveltamaan (ja kiertämään ja muuntelemaan) työpaikan omina, sisäisinä sääntöinä. Näin ulkoiset muutospainet muuntautuvat toimintajärjestelmän sisäisiksi jännitteiksi. Tämä merkitsee sitä, että ongelmien syitä ja ratkaisumalleja on etsittävä toimintajärjestelmän sisäisistä

suhteista ja kytkennöistä toisiin toimintajärjestelmiin. Toimintajärjestelmään vaikuttavat ulkoiset voimat on niin ikään voitava määritellä, jotta niitä voidaan kriittisesti tarkastella. (emt., 52-53; Virkkunen ym. 1999, 17.)

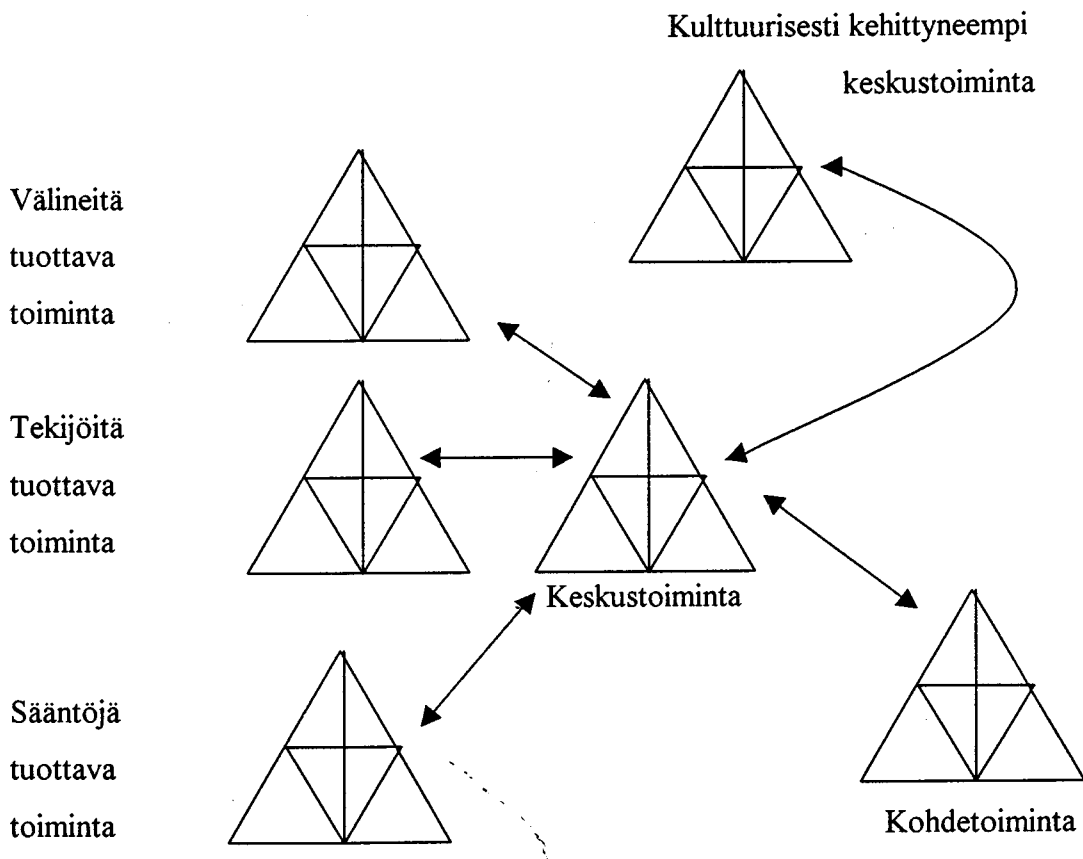
Toimintajärjestelmän sisäiset ristiriidat ilmenevät yksilöiden tekoihin liittyvinä vaikeuksina ja heihin kohdistuvina ristiriitaisina vaatimuksina. Nämä ristiriitaiset vaatimukset tulevat näkyviin yhtäältä työn kulun häiriöinä ja katkoksina, laatuvirheinä ja työn tehottomuutena sekä toisaalta yksilöiden työtaakan kohtuuttomuutena, ylivoimaisena kiireenä ja uupumuksena. Yksilöiden työssä näkyvien ongelmien voittaminen edellyttää niiden takana olevien toimintajärjestelmien sisäisten ristiriitojen ekspansiivista ratkaisemista (ks. tarkempi määritelmä myöhemmin), yhteisen toiminnan ja siinä käytettävien välineiden uudistamista. (Virkkunen ym. 1999, 18.)

#### 4.4.4 Toimintajärjestelmien verkot, kytkennät ja esimerkkisovellus

Tällainen tarkastelutapa johtaa näkemään yhteiskunnan toisiinsa kytkettyjen toimintajärjestelmien dynaamisena verkkona, ei staattisena pyramidina. Käytännön tutkimuksessa on usein järkevää lähteä liikkeelle tutkittavasta työstä 'keskustoimintana' ja edetä askelittain siihen kaikkien läheisimmässä yhteydessä olevien 'naapuritoimintojen' verkon rakentamiseen. Yleistetyssä muodossa tällaista verkkoa voidaan kuvata seuraavasti (kaavio 5.). (Engeström 1995, 53.)

*Verkon keskustoiminta* on esim. peruskoulussa annettava opetus (erityisoppilaat on integroitu vähäisessä määrin tai ei ollenkaan yleisopetukseen); opettajien työ (opettajanhuone), jota tekevät rehtori, luokanopettajat, yleisopetuksen erityisopettaja, erityisopettajat (erityisluokat), koulunkäyntiavustajat ja vanhemmat. *Kohdetoiminta* on tällöin oppilaiden opettaminen yleisopetuksessa ja erityisluokissa. *Välineitä* tuottavia toimintajärjestelmiä ovat esim. kasvatustieteellinen tutkimus (myös erityispedagogiikka), kustantamoiden oppikirjatuotanto, opetusteknologiaa valmistavat tahot - ja koulun johtaminen (johtamistoiminta ja johtamiskulttuuri) siltä osin kuin se tuottaa keskustoiminnalle välineitä. *Tekijöitä* tuottavia toiminta-

järjestelmiä ovat tyypillisesti oppilaitokset, jotka kouluttavat työntekijöitä kouluun (perus- ja jatkokoulutus). *Sääntöjä* tuottavia toimintajärjestelmiä koulun johto, kunnan koulutoimen johto ja muu paikallishallinto ja valtakunnallinen koulutoimen hallinto (sis. lainsäädäntö) sekä opettajien ammattijärjestöt ja erilaiset erityisoppilaisiin liittyvät järjestöt (esim. vammaisjärjestöt). (vrt.emt., 53.)



Kaavio 5. Toimintajärjestelmien verkko (Engeström 1995, 54).

Kulttuurisesti kehittyneempi keskustoiminta viittaa jonkin toisen paikkakunnan tai kulttuurin kouluun (tai vastaavaan toimintajärjestelmään), jossa nähdään piirteitä tai ratkaisuja, jotka



keskustoiminnan näkökulmasta ovat pitemmälle kehittyneitä kuin keskustoiminnan omat ominaisuudet. Kehittävässä työntutkimuksessa eri toimintajärjestelmien yhteenkytkentöjä ja verkkoja analysoitaessa yksilön toimintajärjestelmää käsitellään sisäisesti välittyneenä ja kontekstuaalisena. Ihmistä ei tarkastella abstraktina yksilönä vaan toiminnallisena kohteena, välineineen, sääntöineen jne. Tämä mahdollistaa myös erilaisten kytkentöjen monivaihteisen erittelyn.(emt., 54-58.)

#### 4.4.5 Ristiriidat

Engeströmin mukaan (1995, 62) verkkoyhteyksissään nähdyn toimintajärjestelmän ottaminen analyysiyksiköksi ei merkitse, että syy-seuraussuhteet mielletäisiin mielivaltaisina tai sattumanvaraisina. Erilaisten toiminnan norminmukaisesta, toistuvasta kulusta poikkeavien tapahtumien - häiriöiden, innovaatioiden, muutosten - perussyyt ovat löydettävissä toiminnan sisäisistä ristiriidoista, rakenteellisuontoisista jännitteistä toiminnan eri osatekijöiden sisällä ja välillä. Toimintajärjestelmän mallin avulla voidaan näin ollen eritellä tarkasti työn sisäisiä ristiriitoja ja sijoittaa ne toimintajärjestelmien verkkoon (kaavio 6).

Seuraavassa eritellään niitä ongelmakohtia, jotka liittyvät yritykseen yhdistää erityis- ja yleisopetusta. Tarkastelun kohteena ovat niin vammaiset oppilaat ja kuin myös muista syistä erityisopetusta tarvitsevat oppilaat.

Perustava *ensimmäisen asteen* ristiriita työn vaihtoarvo- ja käyttöarvopuolen, abstraktin ja konkreetin työn välillä vaikuttaa toimintajärjestelmän jokaisen osatekijän sisäisenä kaksinaisuusluonteena. Esimerkkinä tästä tässä tutkielmassa on koulussa vaikuttava kasvatustieteellisen tutkimuksen (pääosin erityispedagogiikka) tuottama tieto ja uusi näkemys integraatiosta (esim. inklusio), jossa lähtökohtana on, että kaikki oppilaat kuuluvat yhteiskuntaan ja ketään ei hylätä vamman laadun tai asteen perusteella. Yhteinen koulu kaikille -ideologia edellyttää koulun muuttamista yksilön, tässä jokaisen oppilaan tarpeita vastaavaksi. Inklusio on siis lähtökohdiltaan ennen kaikkia ihmisoikeuskysymys (YK:n Salamancan julistus 1994). Käytännössä inklusion toteuttaminen tarkoittaa sosiaalista integraatiota vammaisten

ja ei-vammaisten, jokaisen yksilön välillä, ympäristöllistä integraatiota, opetuksen integraatiota ja hallintorakenteiden integraatiota. Inklusio ei tarkoita erityisopetuksesta luopumista, vaan sen uudelleen järjestämistä. Erityisopetusta ei käsitetä paikkasidonnaisena, vaan se ymmärretään menetelmäkokonaisuutena. (Itkonen 1998, 4/98; Moberg 1998, 138.) Tämä tarkoittaa sitä, että yksilölliset opetustavoitteet sulautetaan koulun opetusjärjestelmään ja esimerkiksi kehitysvammaiset opiskelevat yleisopetuksen puolella muiden joukossa (ns. kaksijärjestelmän kritiikki). Tämä merkitsee sitä, että ne lapset, joilla on kehitysvamma, käyvät sitä koulua, jota he kävisivät myös ilman vammaa. (ks. myös Haaja 1997, 3/97.) Toisaalta koulun arjessa tänä päivänä toiminta perustuu usein perinteiseen integraationäkemykseen, jossa vammaiset osallistuvat yleisopetukseen epäsäännöllisemmin (retket, musiikkitunnit, erilaiset koulun juhlatilaisuudet ja muut yhteisesiintymiset). Tämä työn kaksinaisluonteen aiheuttama primaari ristiriita (koulussa tiedetään uudesta näkemyksestä, mutta toimitaan vanhan näkemyksen perusteella) on latentti - se aiheuttaa `kitkaa`, mutta sitä ei koeta kriisinä. Ensimmäisen asteen ristiriita on merkitty **tunnuksella 1** kaaviossa 6. (vrt. Engeström 1995, 62-63.)

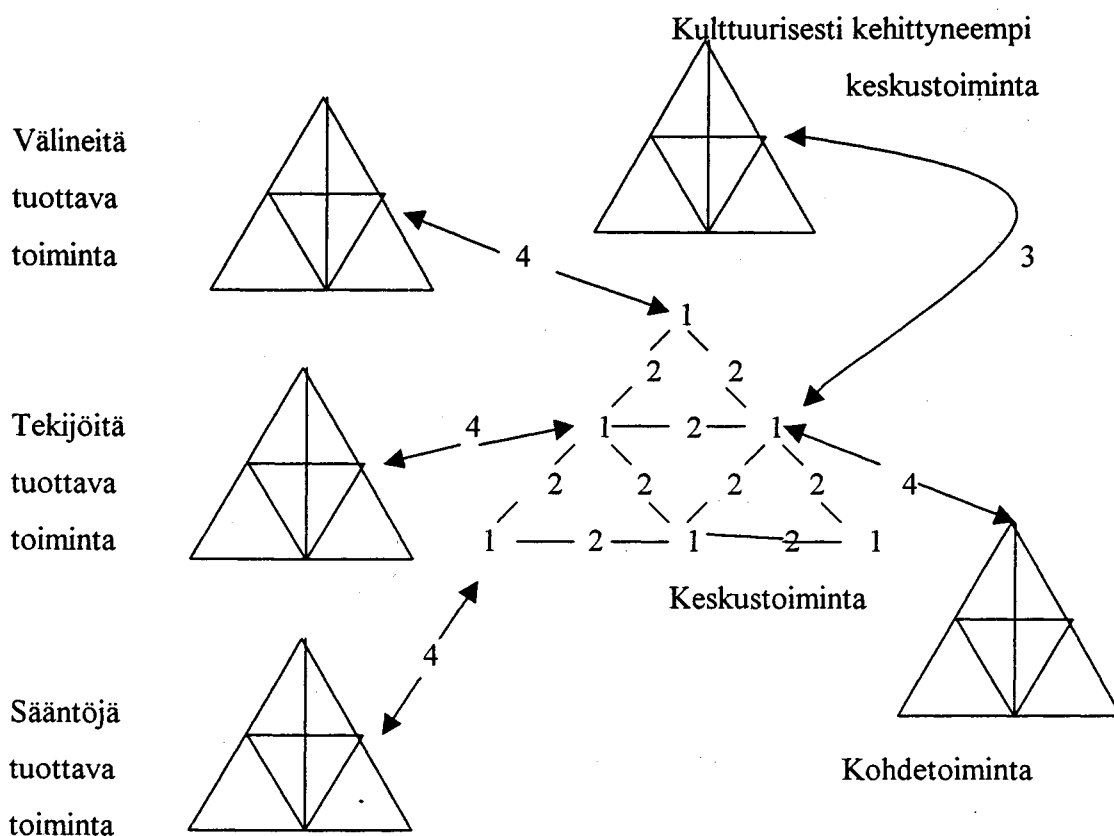
Kun työprosessiin tunkeutuu ulkopuolelta uusia aineksia, joku tai jotkut toimintajärjestelmän osatekijät muuttuvat laadullisesti, kun taas muut osatekijät pyrkivät jäämään ennalleen. On yleistä, että seurauksena on kärjistävä ristiriita muuttuneen osatekijän ja jonkun tai joidenkin entiselleen jääneiden osatekijöiden välillä. Integraation maailma voidaan käsittää rinnakkaismaailmaksi, josta silloin tällöin pistäydytään muuhun maailmaan. Mutta esim. inklusiossa maailma on tässä ja nyt, ja sen sisällä ovat kaikki vammaan, rotuun tai muuhun erilaisuuteen katsomatta. Inklusiota voidaan tarkastella täten myös asennekysymyksenä. Toteutuakseen se edellyttää roolimutoksia (kaikki opettajat), avoimuutta ”uutta” kohtaan, pitkälle menevää yhteistyöhalukkuutta ja erilaisuuksien hyväksymistä. (Itkonen 1998.) Uuden erityispedagogisen näkemyksen omaksuminen ja sen odotettavissa oleva `sisäänajo` työpaikalla voi johtaa aluksi akuutteihin konflikteihin integraatioon myönteisesti suhtautuvien ja syventämistä kannattavien ja toisaalta sitä vastustavien kanssa. Tämä voi siis merkitä ristiriitaa sääntöjen (lainsäädäntö ja keskushallinnon ohjeet) ja käytössä olevien työvälineiden (ajattelumallit) välillä, samoin esim. sääntöjen ja perinteisen kohteen/tuloksen (opetustyön kohde)

välillä. Niin ikään työnjakokysymykset voivat muodostua ongelmallisiksi; luokanopettajan ja erityisopettajan työhön voi kohdistua suuriakin muospaineita (suunnittelun osuus ja yhteistyömuodot ja -tavat). Tällaiset usein kriiseiksi kärjistyvät konfliktit ilmentävät *toisen asteen* ristiriitoja toimintajärjestelmän joidenkin osatekijöiden välillä. Näitä kuvataan **tunnuksella 2** kaaviossa 6. (vrt Engeström 1995, 63.)

Kun työprosessin toisen asteen ristiriitojen kärjistyminen johtaa toimintajärjestelmän kokonaisuuden uudelleenorganisointiin, luotu uusi toimintamalli ei suinkaan siirry käytäntöön vauhtomasti. Aikaisempi toimintatapa ei häviä, vaan jää kapinoimaan uutta vastaan. Esimerkiksi inklusion toteuttamisessa on useita aikaisempaa tapaa tehdä työtä muuttavia tekijöitä. Ensinnäkin inklusion tulee lähteä koulun kokonaistavoitteista, joihin kaikkien työntekijöiden (erityisesti opettajien) tulisi voida sitoutua. Tämä merkitsee aivan uudenlaista tapaa mieltää kokonaistavoitteen määritelmä ja edellyttää täten kultakin työyhteisön jäseneltä panostusta sen sisällön muotoilussa. Toiseksi on mietittävä, millä tavalla opetussuunnitelmia yksilöllistetään. Tällä tarkoitetaan oppilaan henkilökohtaisia oppimis- ja opetustavoitteita. Kolmanneksi erityisopettajan rooli muuttuu; hän ei ole työskentelyssään luokkaan, paikkaan sidottu (eräänlaisen tukijärjestelmän luominen). Neljänneksi tiimijäätelu ja -työ nousee keskeiseen asemaan työtapana ja näin ollen uudelleenorganisoinnin ehtona. Rehtorin, luokanopettajan, erityisopettajan, oppilaiden vanhempien, terapeuttien, kouluavustajien ja muiden asianomaisten tulisi löytää luonteva tapa jatkuvaan keskusteluyhteyteen ja suunnitteluun. (Haaja 1997, 3/97.) Tämä merkitsee valtavaa haastetta tavalle ymmärtää, mitä on koulun johtaminen ja käytännöille johtaa koulua (johtamistoiminta). Nykytilanteessa esimerkiksi pelkästään yhteisen ja säännöllisen suunnitteluajan löytäminen tuntuu perin haasteelliselta. *Kolmannen asteen* ristiriita on juuri tämä jännite suunnittelun uuden toimintatavan ja vanhan käytännön välillä. Sitä kuvataan **tunnuksella 3** kaaviossa 6. (vrt. Engeström 1995, 63.)

Kun uusi toimintatapa alkaa vakiintua, se joutuu ristiriitaan yhden tai useamman naapuritoimintajärjestelmän kanssa. Esimerkiksi inklusion toteuttaminen merkitsee haastetta yhtäällä koulun henkilökunnalle tarjottavalle jatkokoulutukselle (erityisesti opettajat) ja toisaalla luokanopettajien peruskoulutukselle (yliopistot). (Haaja 1997, 3/97.) Ongelmia voi tulla myös

hankittaessa ja hyväksikäytettäessä soveltuvaa opetusteknologiaa. Näitä ristiriitoja uudenlaisen keskustustoiminnan ja sen naapuritoimintojen välillä nimitetään tässä *neljännen asteen* ristiriidoksi. Niitä kuvataan **tunnuksella 4** kaaviossa 6. Ristiriidat hahmotetaan ekspansiivisen oppimissyklin eri vaiheiden liikkeellepaneovina voimina. (vrt. emt., 63-64.)



Kaavio 6. Toimintajärjestelmän ristiriidat (Engeström 1995, 63).

Engeströmin mukaan (1995, 64-67) toimintajärjestelmän ristiriitojen hahmottaminen perustuu historialliseen analyysiin. (ks. myös Isosomppi 1996, 82-85; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 98-101.) Tämän pohjalta ristiriidoista voidaan muodostaa ensimmäinen hypoteesi. Ristiriidat ovat jännitteitä vastakkaisiin suuntiin vetävien voimien välillä. Niiden ilmentyminen käytännössä näkyy poikkeamina normaalista, suunnitellun tai vakiintuneen 'käsikirjoituksen' mukaisesta toiminnan kulusta. Poikkeamat voivat olla yllättäviä häiriöitä tai tarkoituksellisia muutosyrityksiä ja innovaatioita. Ristiriitoja koskevaa hypoteesia testa-

taan, muokataan ja rikastetaan nykytoiminnan häiriöitä ja innovaatioita koskevan analyysin avulla.

Ristiriitojen arkisten ilmenemismuotojen tunnistamiseksi tarvitaan käsitys työn normaalista, suunnitelman tai tradition mukaisesta kulusta eli *käsikirjoituksesta*. Käsikirjoitus on vaihteellinen kuvaus tai ohje siitä, miten tapahtumien tulee edetä alkupisteestä loppupisteeseen. Kognitiivisessa psykologiassa käsikirjoituksella on tarkoitettu ihmisen yleistä tapaa jäsentää ja kuvata tyypillisiä, toistuvia tilanteita ja tapahtumaketjuja. Tämä ajatustapa tarkastelee käsikirjoituksia yksilön muistiin varastoituneina kaavoina, joiden avulla ihminen hahmottaa tilanteita ja ohjaa käyttäytymistään. Yhteistoiminnallisten työprosessien tutkimuksessa tämä yksilökeskeinen näkökulma ei riitä. Kysymys on siitä, kuinka käsikirjoitukset syntyvät ja kehittyvät, kuinka niitä omaksutaan, noudatetaan ja muutetaan työyhteisöissä. Käsikirjoitukset eivät siis 'sijaitse' niinkään yksilön päässä kuin työyhteisön vuorovaikutuksessa, jossa puolestaan heijastuvat toimintajärjestelmän rakenne ja ristiriidat. Ristiriitojen ilmenemismuotoina on kehittävän työntutkimuksen hankkeissa analysoitu häiriöitä, katkoksia, dilemmaa ja innovaatioita. (Engeström 1995, 65.)

*Häiriöt* ovat näkyviä diskoordinaatioita työn kulussa ja siihen sisältyvässä vuorovaikutuksessa. Ne ovat tahattomia poikkeamia käsikirjoituksesta. Häiriön alulle paneva osanottaja voi kyllä olla tietoinen aiheuttamastaan häiriöstä, mutta koko työyhteisön kannalta häiriöt ovat tahattomia. Ihmisten välisen vuorovaikutuksen häiriöt ovat tyypillisesti osanottajien välisiä ymmärtämisvaikeuksia, erimielisyyksiä, torjuntia ja vastaväitteitä tai jopa poistumisia vuorovaikutustilanteesta. *Katkokset* eivät puolestaan näy suoranaudessa vuorovaikutustilanteessa muuten kuin äänettömyytenä ja passiivisuutena. Katkos on este, kuilu tai aukko kahden tai useamman osanottajan välisessä tiedonkulussa ja yhteisymmärryksessä. Usein katkokset johtavat jossain vaiheessa avoimiin häiriöihin, väärinkäsityksiin ja erimielisyyksiin. Häiriöiden erittelyssä on tärkeää tunnistaa niihin mahdollisesti johtaneet katkokset. *Dilemmalla* tarkoitetaan osanottajan toiminnassa, puheessa ja ajattelussa vaikuttavaa ristiriitaisuutta, joka ilmenee epärointeina, varauksina ja keskenään yhteensopimattomina kannanottoina. Dilemmat ilmentävät jännitteitä ja ristiriitoja kyseisessä toimintajärjestelmässä. *Innovaatiot* ovat enem-

män tai vähemmän tietoisia aloitteita ylittää käsikirjoituksen rajat uudenlaisen idean tai ratkaisun tuottamiseksi. Innovaation toteutuminen, leviäminen ja vakiintuminen edellyttää yleensä, että aloite saa vastakaikua muilta työyhteisön jäseniltä. Yhden työntekijän innovaatioryitys saatetaan kokea myös häiriöksi. Vastaavasti häiriötilanne saattaa johtaa innovaatioon. Analyysissä ei olekaan tärkeintä vetää rajaa häiriön ja innovaation välille; tärkeää on ymmärtää häiriössä piilevät innovaatiomahdollisuudet. (emt., 65-67.)

#### 4.4.6 Toiminnan tutkimisen piirteet: konkreettisuus ja monitasoisuus

Engeströmin mukaan (1995, 73-74) toiminnan teorian piirissä keskustellaan siitä, tulisiko toiminta nähdä yleisenä selitysperiaatteena vai konkreettisen tutkimuksen kohteena. Kehittävän työntutkimuksen harjoittajat ovat nähneet toiminnan sekä konkreettisenä tutkimuskohdeena että teoreettisena selitysperiaatteena. Tämä tarkoittaa samanaikaista konkreettisen toimintojen empiristä tutkimusta ja toiminnan teorian kehittelyä. Käytännön tutkimuksen kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että kiinnostuksen keskiössä ovat paikallisesti ja ajallisesti konkreetit toimintajärjestelmät - työprosessit, organisaatiot ja instituutiot. Aineiston osalta tämä merkitsee mahdollisimman monipuolisen ja monitasoisen aineiston kuvaamista ja erittelyä.

Edellä esitetty teoreettinen kuvaus (malli) korostaa työyhteisön omaa panosta työnsä kehittäjänä. Uudet toimintatavat suunnitellaan itse ja oppiminen tapahtuu työpaikalla. Uudet toimintamallit suunnitellaan ja toteutetaan kaksisuuntaisesti, samaan aikaan alhaalta ylös ja ylhäältä alas. Näkemys asettaa koulutoimen johdon (laajasti ymmärrettynä) suurten haasteiden eteen. Samalla mallin avulla voidaan hahmottaa myös muita ongelmakohtia, jotka eivät suoranaisesti liity työyhteisön omaan päätäntävaltaan.

#### 4.5 Kehittävän työntutkimuksen mallin realistisuus

Kehittävän työntutkimuksen malli ja sen edellä kuvattu sovellus haastaa huomamaan ja pohtimaan niitä eri tekijöitä, jotka liittyvät uudenlaisen tilanteen hallitsemiseen. Miten luodaan uusi,

muuttuneita olosuhteita vastaava toimintatapa, jossa toiminnan tarkoitus ja tulokset nähdään entistä kokonaisvaltaisemmin?

Käytännössä voidaan kysyä, miten koulu puuttuu tai ratkaisee esimerkiksi vammaisen oppilaan tai oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen asettaman haasteen. Autoritaarisen kontrollin koventaminen (ei-toivottu käyttäytyminen) tai oppilaan automaattinen ohjaaminen erityisluokalle (vammainen) on yksi mahdollisuus. Toinen mahdollisuus (ks. malli) on kohdata oppilas yksilönä oppimisympäristössään ja ymmärtää syntyneet ristiriidat siten, että lähtökohdaksi otetaan työn ja työyhteisön kehittäminen. Tällöin oppimisympäristö nousee kehittämistyön kohteeksi ja koulun ristiriidat ymmärretään myös historiallisesti rakentuneiksi. Kehittämistyön kannalta on tärkeää ymmärtää niin koulua muokannut historiallinen kehitys kuin myös kouluväen oma merkitys koulun rakenteiden luoja ja ylläpitäjänä. (ks. myöhemmin ekspansiivinen oppiminen).

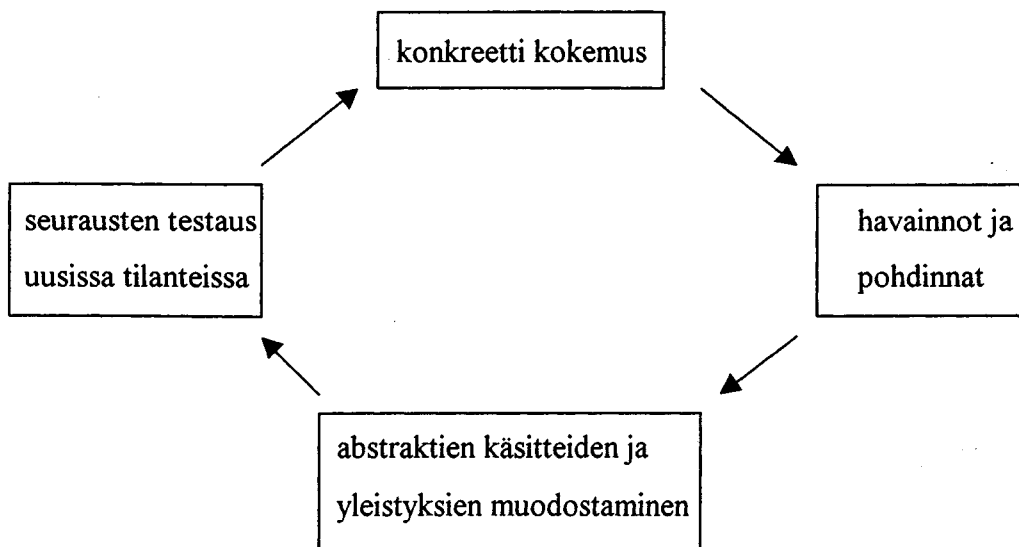
## 5 Kokemusoppimisesta ekspansiiviseen oppimiseen

### 5.1 Kokemusoppimisen mallit

Oppimisteoriat ovat perinteisesti rakentuneet kokemuksen käsitteelle. Oppiminen mielletään kokemuksen kartuttamiseksi ja työstämiseksi ja yleisimmät oppimisen kuvaukset lähtevät ns. oppimiskäyristä. Näissä tietyn suorituksen oppimisen etenemistä kuvataan ajan ja suorituskertojen funktiona siten, että suorituksen paraneminen on aluksi nopeaa, mutta hidastuu vähitellen lähes olemattomaksi. (Engeström 1995, 75.)

Engeströmin (1995, 76 –78) mukaan oppimiskäyriin perustuva tutkimus on teoreettisesti hyvin rajoittunutta. Uudemmat kokemusoppimisen teoriat ovat kunnianhimoisempia. Esimerkiksi Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) kokemusoppimisen mallissa asiantuntijuus saavutetaan etenemällä pitkän ajan kuluessa suoraviivaisesti tiettyjen vaiheiden läpi (eksperttiys). Lyhyemmän aikavälin kokemusoppimista on selitetty toistuvina kehinä eli sykleinä. Kolbin (1984) kehämallissa lähtökohtana on konkreettinen kokemus tässä ja nyt, joita toisessa vaiheessa havainnoidaan ja pohdiskellaan. Tämän jälkeen on abstraktien käsitteiden ja yleistysten muodostaminen. Lopulta on vuorossa muodostuneen kokonaiskäsitteiden testaaminen uusissa tilanteissa ja toimiviksi todettujen skeemojen liittäminen aikaisempaan tietorakenteeseen. Mallin mukaan käsitteet ja yleistykset syntyvät, kun yksilö pohtii eli reflektoi kokemuksiaan (kaavio 7).





Kaavio 7. Kolbin oppimisen malli (Kolb 1984).

Engeströmin mukaan (1995, 77-78) mallin avainongelmana on, mistä ja millä tavoin uuden käsitteen tai uuden kehyksen ainekset saadaan. Kun ainekset uuteen käsitteeseen tai kehykseen saadaan mielikuvien, esimerkkien jne. muodossa varastoidusta kokemuksista ja kokemusoppimisen kehä on siten suljettu, uuden oivaltaminen selittyy aikaisemmalla kokemuksella.

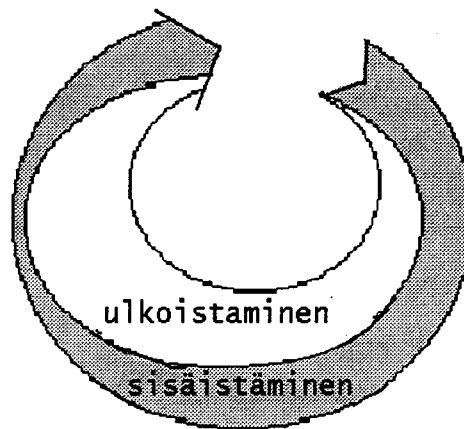
Kokemusoppimisen malleista oppimisen yhteisöllistä ja kontekstuaalista luonnetta korostavissa teorioissa oppiminen ymmärretään osallistumisena yhteisölliseen toimintaan. Tällöin oppimista ei tarvitse motivoida erillisillä palkkioilla ja rangaistuksilla - oppimisen edut ovat välittömästi koettavissa. Yhteisössä esiintyy vähän suoranaista opettamista, mutta paljon oppimista. Kolmen tyyppiset tekijät edistävät tällaista käytäntöä. Ensinnäkin yhteisön on tarjottava uusille jäsenilleen monipuoliset mahdollisuudet osallistua ja edetä vähemmän tärkeistä tehtävistä ydintehtäviin siten, että he muodostavat kokonaiskuvan toiminnasta. Toiseksi yhteisön on turvattava runsas ja monipuolinen vaakasuuntainen vuorovaikutus jäsentensä välillä. Kolmanneksi yhteisön teknologioiden, sääntöjen ja organisaation tulee olla 'läpinäkyviä', avoimia osanottajien tutkiskelulle. Kokemus hahmotetaan näin ennen kaikkia

vuorovaikutuksena ja vuoropuheluna yhteisössä (yhteisen osallistumisen prosessi). (emt., 77.)

Engeström katsoo (1995,77), että kokemusoppimisen mallit yhdessä herättävät kysymyksen: Jos kokemuksen karttuminen riittää turvaamaan myös uusien käsitteiden ja yleistysten tuottamisen, miksi niin monet organisaatiot ovat pysähtyneet paikalleen ja kriisiytyneet innovatiivisuuden puuttuessa, vaikka niillä on erittäin pitkä ja runsas kokemus ?

## 5.2 Ekspansiivisen oppimisen rakenne

Ekspansiivisen oppimisen oleellinen tunnuspiirre on, että oppimisen kohteena on kokonainen toimintajärjestelmä ja sen laadullinen muutos. Tämä merkitsee, että oppimisprosessi on luonteeltaan kollektiivinen ja pitkäkestoinen tapahtuma. Se ei ole suoraviivainen, ainutkertainen ja ennalta määrättyyn ja ylhäältä annettuun kehitystavoitteeseen etenevä. Toisaalta se ei myöskään toistu yhä uudelleen samanlaisena, suljettuna kehänä. Ekspansiivinen sykli on avoin sykli tai spiraali, joka johtaa toimintajärjestelmän laadulliseen muuttumiseen. Kaaviossa 8 syklin alkuvaihetta (vakiintunut toimintatapa) hallitsee sisäistäminen, vallitsevan toimintakulttuurin omaksuminen etenkin kokemusoppimisen avulla. Siitä poikkeavat uudet ajatukset, välineet, ja työtavat esiintyvät ensin yksilöllisinä poikkeamina, pääosin ja tarkoituksella huomaamatta jäävinä häiriöinä ja innovaatioina. Vähitellen vallitsevan toimintatavan häiriöt ja arvostelu lisääntyvät; ulkoistaminen alkaa vahvistua, toiminnalle haetaan intensiivisesti uutta mallia ja lopulta ulkoistaminen saa hallitsevan aseman. Kun uutta toimintamallia sovelletaan käytäntöön, sen sisäistäminen saa vähitellen jälleen yhä suuremman merkityksen. (Engeström 1995, 88-89.)



Kaavio 8. Sisäistämisen ja ulkoistamisen suhteet ekspansiivisessa syklissä (Engeström 1995, 89).

Ekspansiivisessa syklissä ensimmäinen vaihe on *tarvetila*. Toimintajärjestelmän tasolla tämä merkitsee erillisiä kitkatilanteita ja vielä vailla selvää kohdetta ja suuntaa olevaa tarvetta saada aikaan muutos. Tälle vaiheelle on ominaista epämääräinen tyytymättömyys, joka usein kohdistetaan henkilöihin tai henkilöryhmiin toimintajärjestelmän rakenteellisten piirteiden asemasta. Tällöin ikään kuin haetaan muutoksen sisältöä (ks. toimintajärjestelmän ensimmäisen asteen ristiriita). Koulun tasolla ja erityisoppilaan (esim. vammainen tai käyttäytymishäiriöinen) osalta tämä tarkoittaa esimerkiksi ristiriitaa, joka aiheutuu yhtäällä opettajien erilaisista valmiuksista toteuttaa integraatiota tällä hetkellä ja toisaalta siitä tietoisuudesta (esim. erityispedagogiikan tuottama tieto, jonka sisältö opettajalle henkilökohtaisella tasolla on kuitenkin epämääräinen tai koululaitoksen ylimmän johdon ja koululainsäädännön integraatiomyönteisyys), mitä integraation toteuttaminen merkitsee koko koulun ja oman opetustyön kannalta tulevaisuudessa. (vrt. emt., 90.)

*Kaksoissidos* puolestaan merkitsee vaihetta, jossa toimintajärjestelmän joidenkin osatekijöiden on muodostunut kärjistyvä ristiriita. Työyhteisön jäsenten kannalta tämä merkitsee toistuvia 'mahdottomia tehtäviä' ja epäonnistumisia. Heidän tyytymättömyytensä suuntautuu

selvärajaisempiin kohteisiin (ks. toimintajärjestelmän toisen asteen ristiriita). Koulun tasolla tämä tarkoittaa edellä kuvatun (1. asteen) ristiriidan syventymistä. Koulussa toteutettu integraatio on pääosin perustunut opettajien omaan valintaan ja päätökseen ja sen toteuttaminen on ollut enemmän tai vähemmän suunnittelematonta (esim. vammaisen `pistäytyminen muuhun maailmaan'). Integraation (tai inklusion) toteutuminen puolestaan edellyttää huolellista suunnittelua, koko koulun (myös oppilaiden) ja kaikkien opettajien sitoutumista, vanhempien suurempaa panostusta ja opetustapahtumaan (laajassa mielessä) osallistuvien kattavaa yhteistyötä. (Haaja 1997, 3/97; Itkonen 1998.) Esimerkiksi oppilaan häiritsevän käyttäytymisen osalta ongelmat nähdään usein oppilaan tai hänen kotinsa ongelmina, jolloin toimenpiteet kohdistetaan oppilaaseen. Ongelmat ratkaistaan opettajakeskeisesti, ruutiininomaisesti ja rangaistuksin sen sijaan, että keskityttäisiin oppimisympäristön muuttamiseen (koulun säännöt ja opetusmenetelmät eli koulunpitoa koskevat perususkomukset).

Kaksoissidoksen ekspansiivinen ratkaiseminen edellyttää analyysia, ristiriidan saamista käsitteelliseen hallintaan. Tämä puolestaan edellyttää, että työyhteisön jäsenten käyttöön saadaan välineitä ja menetelmiä, joilla toisen asteen ristiriitoja konkreettisia, elämyksellisiä ilmenemismuotoja, voidaan systemaattisesti tallentaa ja eritellä. (vrt. Engeström 1995, 90.)

*Uuden kohteen ja motiivin hahmottaminen sekä uuden toimintamallin muodostaminen* merkitsevät vaihetta, jossa työyhteisön jäsenet hahmottavat ja suunnittelevat uuden ratkaisun nykyvaiheen ristiriitoihin. Uusi toimintamalli ei ole vain kokoelma korjauksia, vaan laadullisesti uusi kokonaisuus. Sen keskiössä on uusi käsitys työn kohteesta, ts. siitä, mitä työssä tuotetaan ja miksi. Esimerkiksi inklusion toteuttaminen perustuu ajatukseen demokraattisesta yhteisöstä, jossa jokaisella on oikeus oppia (YK 1975 ja 1994). Koulussa tämä edellyttää uudenlaista yhteisvastuullisuutta, joka perustuu erilaisuuden hyväksymiseen. Engeströmin mukaan (emt., 90-91) juuri kohteen (omaan) uudelleenahmottamiseen perustuu uuden toimintamallin motivoiva voima. Tämän vaiheeseen liittyy olennaisena osana *uusien strategisten työvälineiden* ja osin edellisiin liittyen *työnjako- ja yhteistoimintamuotojen* kehittäminen (organisoinnin muoto).

*Uuden toimintamallin soveltaminen ja yleistäminen* merkitsee edellisessä vaiheessa ideoiden ja suunnitelmien tasolla luodun toimintamallin ottamista käyttöön arkityössä. Tämä tapahtuu ensin strategisten osaratkaisujen kokeiluna ja yleistyy asteittain koko toimintajärjestelmän kattavaksi muutokseksi. Tässä vaiheessa syntyy häiriöitä ja konflikteja, joita usein nimitetään muutosvastarinnaksi. Ne ilmentävät edellä luonnehdittuja kolmannen asteen ristiriitoja entisen toimintatavan ja uuden toimintamallin välillä. Näiden ristiriitojen ratkominen käytännössä johtaa uuden toimintamallin muuttumiseen. Tämä merkitsee niin kompromisseja ja perääntymisiä kuin uusia, suunniteltua omaperäisempiä ja radikaalimpia oivalluksia ja käytännön ratkaisuja. (Engeström emt., 91.) Integraation toteuttamisen kannalta kiinnostuksen keskiössä on mahdollisimman hyvin työyhteisön jäsenten (erilaiset täydentävät taidot) välistä yhteistyötä tukeva johtamisjärjestelmä, jonka tulisi kannustaa sitoutumaan yhteiseen päämäärään, sallia erilaiset toimintatavat ja edellyttää osallistujilta yhteisvastuuta toiminnastaan ja suorituksestaan. Sarala & Saralan mukaan (1998) tiimityöskentelyn periaatteita ovat *yhteisvastuun korostaminen*, mikä tarkoittaa sitä, että tiimissä suunnittelu ja tavoitteenasettelu, toteutus ja tekeminen sekä arviointi tehdään yhdessä. Yhteisvastuu asetettujen tavoitteiden suhteen on aivan keskeisessä asemassa. Tätä kautta tiimin tulisi kehittyä panokseltaan ja asiantuntemukseltaan suuremmaksi kuin tiimin yksittäisten jäsenten yhteenlaskettu osaaminen. *Avoin työskentelyilmapiiri* tiimin työskentelyssä merkitsee ongelmien käsittelyssä avointa, vapaata ja luottamuksellista toimintatapaa (jatkuva kommunikointi). Tavoitteena on koko tiimin osallistuminen ja sitoutuminen. *Suorituskeskeisyys ja kurinalaisuus* merkitsee sitä, tiimit kokoontuvat säännöllisesti, niihin osallistuvat kaikki ja sovitut asiat kirjataan. Tehtävät suoritetaan tavoitteiden ja yhdessä sovitun työnjaon mukaisesti. *Tiimille* nimetään tai valitaan *vetäjä*. Vetäjän tehtävänä on huolehtia tiimin toiminnan jatkuvuudesta. Johtajuus on kuitenkin yhteisvastuullista, joten tiimin vetäjälle ei voida siirtää vastuun kantamista yksistään. (ks. myös Onnela 1998.)

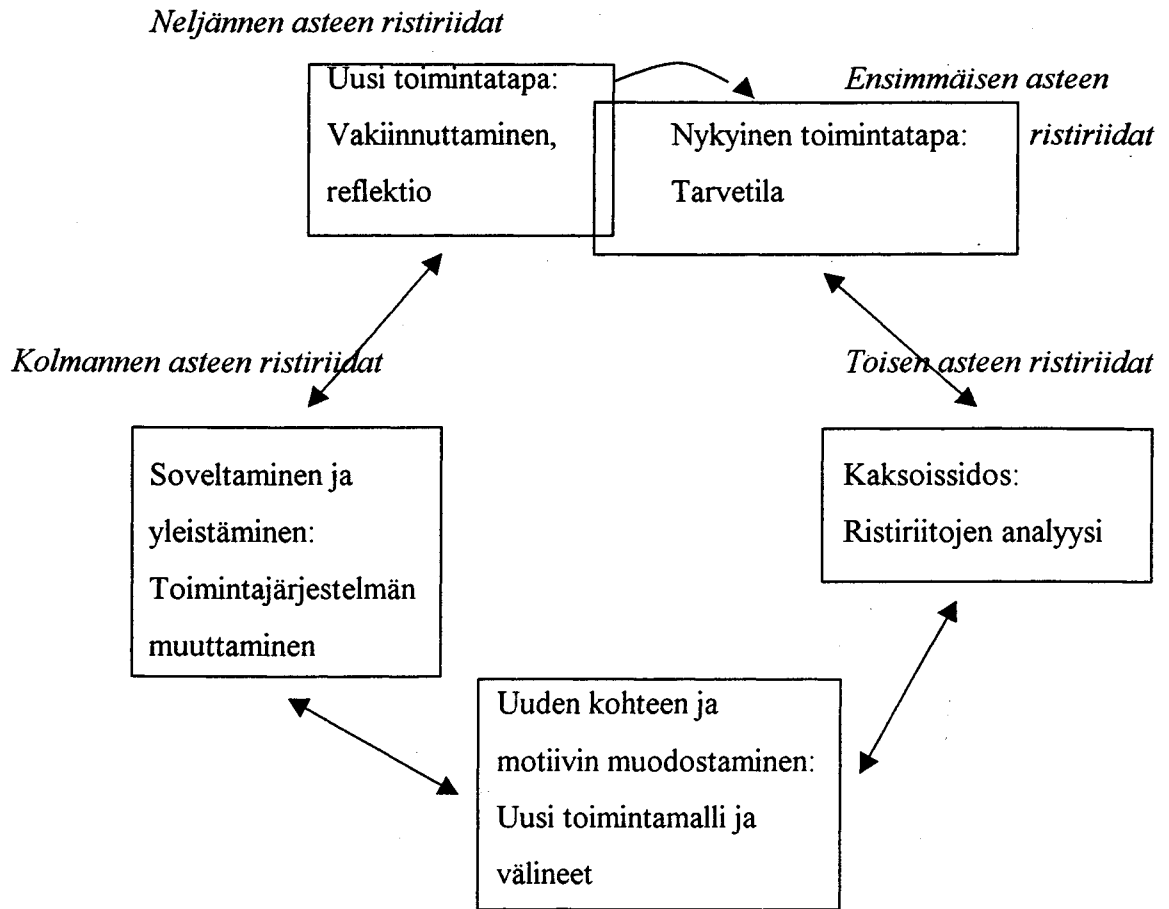
*Uuden toimintatavan vakiinnuttaminen ja arviointi* merkitsevät siirtymistä tilaan, jossa uusia käytäntöjä noudatetaan systemaattisesti. Uudet käytännöt vahvistuvat, kun tietoisesti tehtyjen ratkaisujen ympärille alkaa muodostua uudenlaisia sosiaalisen kanssakäymisen muotoja, symboleja, ajattelutapoja ja tottumuksia. Tässä vaiheessa työyhteisön sisältä esitetty kritiikki

voi koskea paitsi omaa sisäistä muutosta niin myös työyhteisön lähimpiä naapureita ja yhteistyökumppaneita (ks. neljännen asteen ristiriita). (Engeström 1995, 91.)

Työyhteisön sisällä tiimityöskentelyyn siirtyminen on prosessi; jäsenten valmiuksista riippuen usein pitkäkin. Se edellyttää monilta uudenlaista osaamista ja kehittymistä tiiviissä vuorovaikutusprosessissa. Tiimi onkin nähtävä ns. oppivan organisaation perusyksikkönä ja tiimityöskentely jatkuvana oppimisprosessina. (Sarala & Sarala 1998.) Naapureita ja yhteistyökumppaneita koskeva kritiikki voi koskea niin annettavaa opettajien peruskoulutusta kuin myös jatkokoulutusta. Tällöin ydinkysymyksenä on, tarjoaako annettu perus- tai jatkokoulutus opettajalle riittävät valmiudet kohdata luokassaan esim. vammaisen oppilas. Edelleen voidaan kysyä, onko opettajalla käytössään tarkoituksenmukaista opetusteknologiaa ja osaako hän käyttää sitä. Samoin voidaan kysyä, onko opetustyön muu resurssointi riittävää ja onko avustava henkilökunta pätevää. Avustajien pitäisi olla riittävästi koulutettuja ja myös pysyviä eikä sattumanvaraisesta ammatista valittuja työllisyyskoulutettuja, jotka hoitavat tehtäviä maassa harjoitettavan työllisyyspolitiikan ehdoin tietyn määräajan. Saavatko he työstään riittävästi palkkaa? Edelleen voidaan kysyä, miten yhteistyö toimii luokkamuotoiseen erityisopetukseen tottuneiden erityisopettajien kanssa?

Jos henkisistä ja materiaalisista resursseista ei riittävässä määrin huolehdita, on vaarana kaikkien oppilaiden opetuksen taantuminen (huom. kuntien säästöpainet ja erityisluokkamuotoisen erityisopetuksen karsiminen). Lopuksi kritiikki voi koskea kunnan tai valtion opetuksesta vastaavien tahojen määrittelemiä hallinnollisia jakoja (esim. päiväkodeissa annettava esiopetus, joka on sosiaalisektorin alaista toimintaa ja alkuopetus, joka on sivistystoimen alainen) tai päätöksiä työajoista. Viimeksi mainitulla tarkoitetaan kysymystä opettajien työajoista (esim. kysymys opettajien kokonaistyöajasta) ja siihen liittyen palkkauksesta sekä toisaalta työn muuttumisesta enemmän suunnittelua vaativaksi.

Engeströmin mukaan (1995, 91) ristiriidoista muodostuu ainekset seuraavan kehityssyklin aloittaville uusille ensimmäisen asteen ja toisen asteen ristiriidoille. (ks. kaavio 9.)



Kaavio 9. Ekspansiivisen oppimissyklin vaiheet (Engeström 1995, 92).

Koko ekspansiivisen oppimisen sykliä voidaan myös nimittää toiminnan lähikehityksen vyöhykkeen muotoutumiseksi ja läpäisemiseksi. Kysymys on kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian keskeisestä käsitteestä ja sen uudelleentulkinnasta. Vygotskin mukaan itse lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan välimatkaa itsenäisen ongelmaratkaisun määrittämän aktuaalisen kehitystason ja aikuisen opastuksella tai osaavampien toverien kanssa yhteistyössä tapahtuvan ongelmaratkaisun määrittämän potentiaalisen kehitystason välillä. Kokonaisen kollektiivisen toimintajärjestelmän tasolla lähikehityksen vyöhyke merkitsee välimatkaa valitsevan epätyytyttäväksi koetun toimintatavan ja sen ristiriitoihin ratkaisun tuovan, historiallisesti mahdollisen uuden toimintatavan välillä. Siirtymä uuteen toimintatapaan ei välttä-

mättä merkitse yksiselitteistä siirtymää historiallisesta työtyypistä toiseen, esim. työn byrokrattisesta organisointityypistä tiimi- ja verkostotyypiseen organisaatioon. On muistettava, että reaaliossa organisaatiossa eivät yleensäkaan esiinny puhtaina, vaan vanhan ja uuden kerrostuneina yhdistelminä. (Engeström 1995, 94.)

Ekspansiivisessa oppimissyklissä pienistä, yksilö- ja tilannekohtaisista häiriöistä ja innovaatioista kasvaa uusi kollektiivinen rakenne. Tämä tarkoittaa ennen kaikkea toiminnan kohteen ja motiivin laajentamista. Syklissä asetetaan kyseenalaiseksi ja hahmotetaan uudelleen se, mihin toiminnalla pyritään, mitä tuotetaan ja miksi. Tähän liittyy työyhteisön jäsenten totuttujen toimenkuvien rajojen ylittäminen, uudenlaisten ammattikunta- ja sektorirajat rikkovien tehtävähdistelmien, yhteistyösuhteiden ja vuorovaikutteisen asiantuntijuuden kokonaisuuksien muodostuminen. (emt., 99.)

### 5.3 Yhteenvetoa

Yrjö Engeströmin (1985, 1999) kehittälemässä ekspansiivisen oppimisen teoriassa ajatuksena on kytkeä oppiminen muutoksen hallintaan. Teoria pyrkii selittämään, miten ihmisten yhteisöt voivat laajentaa toimintamahdollisuuksiaan, oppia sellaista, mitä vielä ei ole - eli toimimaan uudella tavalla.

Tässä työssä on tarkoituksena hahmottaa niitä ongelmakohtia, jotka liittyvät erityisopetuksen organisoinnin muuttamiseen muuttuneita olosuhteita vastaavaksi (uusi toimintatapa). Esitehtyn perusteella voidaan arvioida, että uusi toimintatapa perustuu entistä enemmän toiminnan tarkoituksen ja tavoitteiden entistä laajempaan ymmärtämiseen, jossa erilaiset organisaatorajat tulisi voida ylittää (oppilaan yhteinen hallinta). Toiseksi oppilaan ohjaamisen tulee perustua pitkäjänteiseen ja joustavaan suunnitteluun, jossa aidolla eri asianomaisten vuoropuhelulla on keskeinen sija (yhteiset välineet ja yhteinen kieli). Tämä merkitsee kattavamman yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutteisen asiantuntijuuden syntymistä. Kolmanneksi muutoksen hallinnassa ja oppimisessa keskiössä ovat itse työnsä kehityshistoriaa, häiriöitä, ristiriitoja ja uusia haasteita analysoivat työyhteisöt. Perinteisesti suuret muutoksen on



suunniteltu ylhäältä käsin. Nyt uudet toimintamallit suunnitellaan ja toteutetaan kaksisuuntaisesti, alhaalta ylös ja ylhäältä alas. Uuden toimintatavan suunnittelu ja oppiminen nivoutuvat yhteen ja tapahtuvat työpaikalla (koulussa).

## 6 Toimintatutkimuksesta kehittävään tutkimukseen: teorian testaaminen simuloimalla

### 6.1 Muutostavoite hypoteesinä

Kehittävän työntutkimuksen edessä on seuraava ongelma. Yhtäältä ilman muutoksen tavoitteita kehitykselle ja interventioiden arvioimiselle ei ole mittapuita. Toisaalta toimintatutkimuksen eri suuntauksissa kehityksen tavoiteltu suunta on määritelty eettis-normatiivisesti, mikä tekee avoimista kysymyksenasetteluista lähtevän aidon tutkimuksen vaikeaksi. (Engeström 1995, 120.)

Engeströmin (1995, 120) mukaan Meadin ehdottama työhypoteesin käsite on hyvä lähtökohta edellä todetun ongelman ratkaisemiseen. Se ensinnäkin torjuu normatiivisen `valmiiden tavoitteiden` asettelun: jokainen yritys suunnata käyttäytymistä tulevaa maailmaa koskevan valmiin idean avulla on väistämättä paitsi tuomittu epäonnistumaan myös turmiollinen. Toiseksi työhypoteesin käsite vaatii hypoteesien asettelua ja testaamista huolimatta niiden epätäydellisyydestä ja alituisen korjattavasta luonteesta. Kehittävän työntutkimuksen työhypoteesin (kehityshypoteesi) osalta määrittely viittaa pitkäaikaisten muutosprosessien tutkimiseen ja samalla siihen, että hypoteesi itse kehittyy prosessin aikana.

Työhypoteesin *ensimmäinen olomuoto* on tyypillisesti toimintajärjestelmän historiallisten kehitysvaiheiden eli `kerrostumien` ja nykyvaiheen ristiriitojen kuvaus. Sen avulla tunnistetaan ja tulkitaan ne toiminnan kriittiset alueet, joihin muutosponnistukset on ennen muuta kohdennettava. Työhypoteesin *toinen olomuoto* on toiminnan lähikehityksen vyöhykkeen kuvaus. Sen avulla jäsennetään vaihtoehtoisten kehityssuuntien kenttä, jolla muutosta koskevat valinnat on tehtävä. Työhypoteesin *kolmas olomuoto* on ristiriitojen ratkaisemiseksi ja lähikehityksen vyöhykkeellä etenemiseksi muodostetun uuden toimintamallin kuvaus. Sen avulla kuvataan tavoitellun uuden toimintatavan rakenteellinen kokonaisuus. Uuden toimintamallin kuvaus ei useinkaan jää yleisen kokonaishahmon varaan, vaan eriytyy konkreetiksi osa-

ratkaisuksi, uusiksi työvälineiksi, yhteistyömuodoiksi jne. Työhypoteesin kolmanteen olomuotoon kuuluu tarkentuvien osahypoteesien tuottaminen uuden toimintamallin konkretisoimiseksi ja sen toteuttamisen kannalta strategisten osaratkaisujen tunnistamiseksi. (emt., 121.)

## 6.2 Kehittävän työntutkimuksen etenemisvaiheet (simulointi)

Engeströmin mukaan (1995, 126) edellä kuvattua ekspansiivisen oppimissyklin mallia voidaan käyttää kehittävän työntutkimuksen vaiheistuksen pohjana. Tutkimuksen tehtävänä on tällöin sysätä sykliä eteenpäin interventioilla eli väliintuloilla. Toisin sanoen tutkimuksen tehtävänä on a) tuottaa työntekijöille `peiliksi` konkreettista havaintoaineistoa omasta työstään, siinä esiintyvistä häiriöistä ja uutta ennakoivista ratkaisuista, b) asettaa heille tehtäviä työnsä, so. tuotetun havaintoaineiston, analysoimiseksi ja uuden toimintamallin muodostamiseksi ja soveltamiseksi sekä c) muovata ja tarjota työntekijöille käsitteellisiä välineitä niiden tehtävien suorittamiseksi. Interventioiden näkökulmasta koko kehittävän työntutkimuksen prosessia voidaan luonnehtia uuden tyyppiseksi koulutusprosessiksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on hahmottaa teoriassa (simulointi) erityisopetuksen integroimista osaksi normaalimuotoista opetusta. Tarkastelun lähtökohtana on erityisopetusta tarvitsevan oppilaan integroinnin edellytysten hahmottaminen yleisellä tasolla ja vammaisen oppilaan tarkastelu erikseen koulun kehittämistoiminnan yleisten ehtojen kuvaamiseksi ja toimintajärjestelmien osalta erityisesti. Tarkoituksena yhtäältä on rekisteröidä ja tallentaa oppimissyklin eri vaiheiden tapahtumia sekä analysoida niistä koottavaa aineistoa koko prosessin ymmärtämiseksi. Yhtäältä malli ymmärretään tässä hyvin yleisen tason käsitteelliseksi työvälineeksi. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ekspansiivinen oppiminen ja kehittävän työntutkimuksen syklimallit ovat käsitteellinen kehys suppeidenkin, vain jonkin osavaiheen käsittävien tapahtumaketjujen ja interventioiden hahmottamiseksi. Toisaalta tarkoituksena on rakentaa kokonaiskuvaa toisiinsa kytkeytyvistä toimintajärjestelmien verkosta, jossa jokainen toimintajärjestelmä erikseen sisältää itsessään koko yhteiskunnan ja kulttuurin yleiset ristiriidat ja kehitysmahdollisuudet. Kiinnostuksen kohteena on useampien toimintajärjestelmien

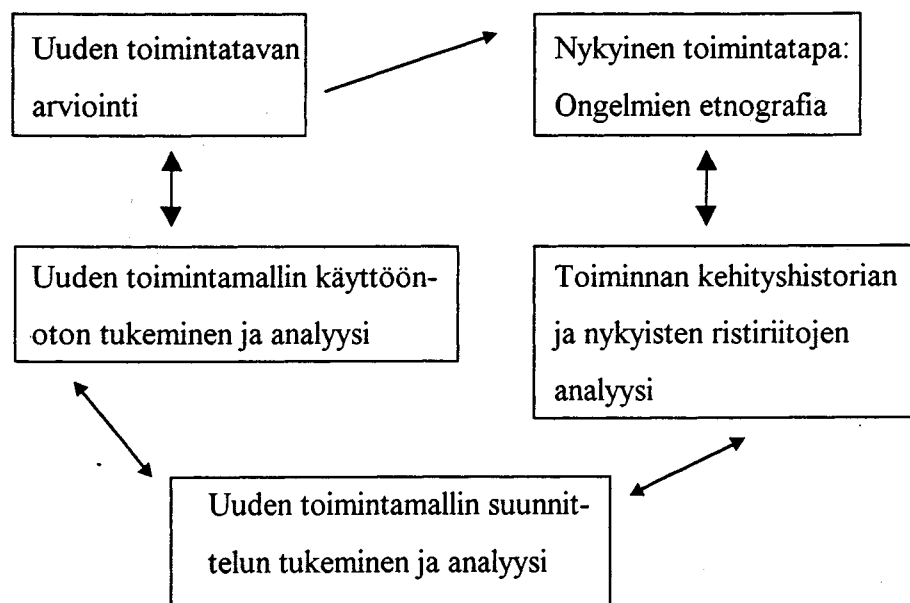
väliset dialogiset suhteet (Engeström 1995, 233). Syklimallien avulla voidaan jäsentää, missä muutosprosessin vaiheessa kulloinkin ollaan ja mikä merkitys (interventioilla) on. Usein kehittävän työtutkimuksen käytännön hankkeet ovat käynnistyneet vaiheessa, jossa toimintajärjestelmä on kriisissä. Tällöin tutkimuksen ja interventioiden painopiste on syklin alkuvaiheessa, toiminnan ristiriitojen analyysissa ja uuden toimintamallin muodostamisessa. Toisaalta on hankkeita, jotka käynnistyvät vaiheessa, jossa toimintajärjestelmään on jo luotu uusi toimintamalli ja sitä ryhdytään ottamaan käyttöön. (emt., 128-129.)

Metodologisena ohjenuorana oppimissykli on vaativampi kuin tavanomaiset organisatiomuutosten konsultointipaketit tai perinteiset työn piirteiden mittaustekniikat. Tämä johtuu siitä, että syklimalli pyrkii vastaamaan (painottaa) toimintajärjestelmien laadullisten muutosten todellista mutkikkuutta ja monivaiheisuutta (kulttuurin muuttaminen). Syklimallin toteutuksessa `kevyt` ääripää on työtoiminnan laadullisten muutosten jonkin vaiheen seuraaminen ja analysointi syklimallin avulla ilman tutkijan suorittamia väliintuloja. `Raskas` ääripää on koko muutosprosessin läpivieminen siten, että tutkija on mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa kaikkia interventioita ja muutostratkaisuja. (emt., 129-130.)

Tässä työssä näkökulma lähestyy ajatuksellisesti `kevyen` ääripään mallia, joskin tarkastelussa seurataan ja eritellään työtoiminnan laadullisia muutoksia useassa eri vaiheessa. Koska tarkastelutapa on teoreettinen (simulointi), ei työssä arvioida ja pohdita tämänkään vuoksi interventioiden toteuttamismahdollisuuksia, ainakaan kovin konkreettisesti.

### 6.3 Ongelmien perusteiden tarkastelua

Kaaviossa 10 mainitaan kehittävän työntutkimuksen syklin ensimmäisenä vaiheena työtoiminnan etnografinen kuvaaminen eli ongelmien etnografia. Tutkimuksen kannalta tämän vaiheen tuotoksia ovat kehittävän toiminnan 'alkutilan' ja sen ilmiöongelmien kuvaus sekä tutkittavan toimintajärjestelmän rajaaminen. 'Alkutila on suhteellinen käsite, jonka sisältö riippuu siitä, missä kehityssyklin vaiheessa tutkimus (tarkastelu) käynnistetään. (Engeström 1995,130.)



Kaavio 10. Kehittävän työntutkimuksen vaiheet (Engeström 1995, 128).

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on erityisopetuksen sulauttaminen yleisopetukseen (yleiset ehdot) ja joissakin tapauksissa vammaisten oppilaiden osuuden tarkempi pohdinta integrointia toteutettaessa (inkluisio). Ongelmien etnografian kannalta keskeinen kysymys on, toteutuuko koulutuksessa tasa-arvo ja pystytäänkö ylipäätään takaamaan kaikille

sivistykselliset, sosiaaliset ja taloudelliset perusoikeudet tasavertaisesti (syrjimättömyyden periaate). (Virtanen 1998, 14.)

YK:n yleisohjeiden pohjalta laaditun suomalaisen ohjelman ”Kohti yhteiskuntaa kaikille” mukaan päämääränä on luoda edellytykset esimerkiksi vammaisten ihmisten täysvaltaistumiselle suomalaisessa yhteiskunnassa niin, että heillä on mahdollisuus itsenäiseen elämään, tasavertaisuuteen ihmissuhteissa ja täyteen osallistumiseen. Perusoikeusuudistuksessa (hallitusmuoto) tavoite on niin ikään kirjattuna ja tarkemmin julkisen vallan velvoitteista on säädetty peruskoululaissa sekä erityisopetusta koskevilla yksityiskohtaisissa säännöksissä. Uuden perusopetuslain tärkein yksittäinen painotus on se, että kaikille erityisopetukseen siirretyille oppilaille on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOPS. (Virtanen 1998, 16.) Tämä tarkoittaa yksittäiselle oppilaalle tehtyä oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaa. HOPS tai oikeammin HOIKS ei ole paperi, joka tekaistaan rutiininomaisesti lukuvuoden alkulämmittelyksi. Päinvastoin. Se edellyttää perusteellista asennemuutosta opettaja-, menetelmä- ja oppimateriaalijohtoisesta opetustavasta oppijakeskeiseen oppimisen organisoimiseen. HOIKS on opettajan ja oppilaan välinen sopimus oppimisen tavoitteista, keinoista ja seurannasta. Molempien osapuolten, sekä opettajan että oppilaan (ja myös vanhempien), on todella pystyttävä hyväksymään HOIKS-sopimus. Sen laatimiseen osallistuvat opettaja ja oppilaan lisäksi muita oppilasta ja hänen tilannettaan tuntevia asiantuntijoita (esim. koulunkäyntiavustaja, puheterapeutti, psykologi, lääkintävöimistelija). Tämä on sitä tarpeellisempaa, mitä vähemmän oppilas itse kykenee esimerkiksi kehityksellisen tasonsa perusteella tunnistamaan tai verbalisoimaan tilannettaan tai mahdollista tulevaisuuttaan. (Ikonen 1998, 216-228.)

Toinen perusopetuslaissa erityisopetuksen kannalta tärkeä kohta on se, että oppimisen seurantaan ja arviointiin tulee kiinnittää erityistä huomiota, sillä oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Arvioinnilla ohjataan ja kannustetaan oppilasta ja pyritään kehittämään hänen edellytyksiään itsearviointiin. (Virtanen 1998, 16.) Arvioinnissa HOIKS-työryhmällä on tärkeä osuutensa. (Ikonen 1998, 228.)

Kolmas erityisopetukselle tärkeä seikka perusopetuslaissa on se, että lain mukaan pitää tehdä myös koulutuksen ja sen vaikuttavuuden arviointia niin, että se johtaa koulun kehittämiseen ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi kohdistuu mm. opetussuunnitelmaan, oppimistuloksiin sekä oppimaan oppimiseen, kommunikaatioon ja itsensä kehittämisen valmiuksiin. Arvioinnissa HOIKS:eilla on tärkeä osuutensa. (Virtanen 1998, 16.)

Opetushallituksen ylitarkastaja Pirkko Virtasen mukaan (1998, 17-19) uusi perusopetuslaki parantaa edelleen integraatiomahdollisuuksia. (ks. myös Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996, 593.) Opetuksen järjestelyt ovat tähän saakka olleet segregoivia (harvat erityisopetuksen oppilaat opiskelevat yleisopetuksen ryhmissä) mm. siksi, että koulu ei ole pystynyt kohtaamaan oppilaiden yksilöllisyyttä riittävässä määrin. Tämä tarkoittaa sitä, että uudistukseen koululaitoksen on kyettävä joustamaan työkäytännöissään. Tämä puolestaan tarkoittaa ennen kaikkea sitä, muutosvaatimus siirtyy oppilaasta oppimisympäristöön. Koulussa tarvitaan osaamiseen kannustamista niin, että jokaisella on rohkeutta vaikuttaa koulua koskevaan päätöksentekoon. Tämä taas asettaa vaatimuksia kehittää oppilaitosten toimintakulttuuria. Muutoin halua ja kykyä koulun kehittämiseen ja sitoutumista uudistamiseen on vaikea saavuttaa.

### 6.3.1 Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden dynaamiseen avaamiseen: johdatus uudenlaiseen lähestymistapaan ymmärtää vammaisten opettaminen

Toinen tämän tutkimuksen ja ongelmien etnografian kannalta kiinnostava ja koulun kehittämistyön lähtökohtia määrittävä ja havainnollistava kysymys on vammaisuuden määrittely. Koulun (toimintajärjestelmä) nykyisien ja tulevaisuudessa esiin tulevien ongelmien ymmärtämiseksi (nykyisen toimintatavan ongelmat) hahmotetaan seuraavassa sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuvia ajatuksia vammaisuudesta. Ajatuksien avulla on tarkoituksena kuvata niitä koulun toimintajärjestelmään vaikuttavia näkökohtia, jotka ikään kuin luovat paineita muuttaa tapaa kohdata oppilaan yksilöllisyys (erityisoppilaan, tässä vammaisen, koulunkäynnin järjestäminen).

Sosiaaliseen konstruktionismiin sisältyvien suuntausten yhteisenä lähtöoletuksena on, että ihmisten kielenkäyttö ei ainoastaan heijasta ja kuvaa maailmaa, vaan myös luo ja rakentaa sitä. Olennaista todellisuuden rakentamisessa on sosiaalinen vuorovaikutus sekä jaetut merkitykset, joiden kautta koko ympäröivä todellisuus tulee tulkituksi. Lähestymistavan mukaan todellisuutta koskeva tieto ei pohjautu ihmisten synnynnäisiin, rationaaliin ajatteluprosesseihin eikä objektiivisiin, todellisuutta kopioiviin havaintoihin. Näin ollen vammaisuuden, normaalisuuden, terveyden ja sairauden käsitteet eivät ole kiinteitä eivätkä absoluuttisia, eikä niiden pohjana ole viime kädessä mitkään universaalisti hyväksytyt, lääketieteellisesti määritellyt normaalisuuden kriteerit (aikaan, paikkaan ja määrittelijöihin sitoutuneita). Vammaisuutta luovat ja/tai estävät ennen kaikkea sosiaalisesti luodut olosuhteet ja järjestelyt sekä ilmiöille annettavat sosiaaliset merkitykset, joiden avulla vammaisuudesta rakennetaan erilaisia moraalisia, biologisia, taloudellisia, yksilöllisiä ja sosiaalisia tulkintoja. (Vehkakoski 1998, 90.)

Kahden viime vuosikymmenen ajan hallinneessa vammaisuuden sosiaalisessa mallissa vammaiset ihmiset kuvataan vähemmistöiksi, jonka heikko työllisyystilanne sekä huono taloudellinen ja koulutuksellinen asema perustuvat ensisijaisesti yhteisön epäoikeudenmukaiseen erotteluun. Mallissa korostetaan, ettei vammaisuus ole patologinen yksilön ominaisuus, vaan sosiaalisten instituutioiden ja rakennetun ympäristön synnyttämä tila. Mallin mukaan vammaisuus koostuu kolmesta eri tekijästä: 1) fyysisestä tai psyykkisestä erilaisuudesta, 2) kokemuksesta ulkoisesti asetetuista rajoituksista sekä 3) itsensä tunnistamisesta vammaiseksi ihmiseksi. Tämä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että kykenemättömyys kävellä on yksilön fyysinen ominaisuus, kun taas liikkumisen estyminen aiheuttaa vammaisuutta, joka voitaisiin estää pyörätuolien hankinnalla, riittävän leveillä oviaukoilla sekä liuskojen ja hissien asentamisella. Vammaisten ihmisten kohtaamien ongelmien ajatellaan siis syntyvän siksi, että sekä sosiaaliset instituutiot ja kulttuuriset käytännöt että niiden fyysiset ilmentymät on rakennettu käsittelemään pienempää määrää variaatioita kuin mitä tietyssä yhteisössä ilmenee. (Vehkakoski 1998, 92.)



Toinen sosiaalisen konstruktionismin perinteestä syntynyt sovellus on kielenkäytön yksityiskohtaiseen erittelyyn pyrkivät diskurssianalyttiset lähestymistavat. Näiden lähestymistapojen mukaan kielenkäyttö on itsessään seurauksia tuottava osa sosiaalista todellisuutta. Sanat, leimat ja ihmisille annetut nimet ohjaavat tarkkaavaisuuden merkittyjen ihmisten joihinkin puoliin sekä jäsentävät sitä, mitä ihmiset ajattelevat toisista ihmisistä ja miten he toimivat heitä kohtaan. Erilaiset puhuvat rakentavat vammaisuutta erilaisilla tavoilla ja määrittelevät vammaiset ihmiset eri tavoilla sosiaalisiksi subjekteiksi. (Vehkakoski 1998, 93.)

Erityiskasvatuksessa professionaalinen auktoriteetti näkyy ennen kaikkea diagnoosien ja arviointien tekemisessä sekä yksilökeskeiseen toimintamalliin pohjautuvassa korjaavassa pedagogiikassa. Löytääkseen parhaimman mahdollisen menetelmän opettaa, kuntouttaa ja sosiaalistaa vammaisia lapsia erityiskasvattajien täytyy ensin tunnistaa heidän yksilölliset tarpeensa sekä parhaat tavat kohdata sellaiset tarpeet. Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja yhteisön normatiivisten odotusten kohtaamisesta seuraa, että ihmisiä *luokitellaan* vammaisiksi ja kohdellaan vammaisina eniten juuri kouluvuosien aikana. Koska kaikkien samanikäisten lasten odotetaan ymmärtävän samat asiat suunnilleen samanikäisinä ja samassa järjestyksessä, nykyisessä koulujärjestelmässä vallitsee usein sekä tiukat normaalisuuden kriteerit, hienosyinen arviointijärjestelmä ja tehokas seulonta että niistä johtuen enemmän poikkeavuutta, jota täytyy käsitellä erityistoimin. (Vehkakoski 1998, 95.)

Diagnosoinnin vaarana on syyttää epäonnistumisista aina yksipuolisesti oppilasta, vaikka tilanteeseen vaikuttaisivat myös käytetyt opetusmenetelmät, opettajan ja oppilaan vuorovaikutus, apuvälineiden saatavuus sekä koko joukko muita rakenteellisia ja kulttuurisia tekijöitä (oppimisympäristö laajasti ymmärrettynä). Sosiaalisen mallin ratkaisuna professionaaliseen valtaan on lisätä vammaisten ihmisten kontrollia, aktiivisuutta ja päätösvaltaa heitä itseään koskevissa asioissa. Heille annetaan mahdollisuus kertoa tarpeistaan, toiveistaan ja ongelmien syistä, ja ammatti-ihmisten tehtävänä on maksimoida ihmisten kapasiteetit ja vahvuudet. Tällöin ammatti-ihmiset eivät määrää asiakkaita mihinkään ennalta määrättyyn toimintakäytäntöön valmiiksi laaditun hoito-, kuntoutus- tai opetussuunnitelman pohjalta, vaan toimivat lähinnä konsultteina. (Vehkakoski 1998, 95-96.)

Erityisopetuksessa opetus ja sen arviointi perustuvat ihmisen normaalia kehitystä ja oppimista osoittavien teorioiden sovelluksiin. Mallit heijastavat erityisopetuksen käsityksiä vammaisen lapsen hyvästä elämästä ja oikeasta oppimisesta sekä näitä vastaavista toimista. *Normalisaation* tavoite joutuu kritisoitavaksi vammaisuuden sosiaalisessa mallissa, jossa korostetaan vammaisten ihmisten hyväksymistä sellaisina kuin he ovat, huolimatta siitä, sopivatko he aina yhteiskunnan asettamiin esioletuksiin. Näkemys arvostelee mm. niitä erityisopetuksen toimintakäytäntöjä, joissa vammaisen riippumattomuus määritellään itsehoidoksi ja joissa suorituksia arvioidaan yksilöllisesti ja joissa vastavuoroiseen auttamiseen ja ryhmätoimintaan rohkaiseminen väistyy kilpailukeskeisen individualismin tieltä. Vammaiselle ihmiselle itselleen riippumattomuus saattaa merkitä kykyä hallita omaa elämää ja tehdä itse sitä koskevia päätöksiä, tarvittiinpa asian toteuttamiseen toisten ihmisten apua tai ei. Näin ollen riippumattomuus on enemmänkin tunne oman elämän hallinnasta kuin kuvaus fyysisten toimintojen suorittamisesta. Koska kaikki ihmiset ovat väistämättä vastavuoroisesti toisistaan riippuvaisia, vammaisten ihmisten ei voida välttämättä pitää ominaisuutena, joka erottaisi heidät laadullisesti muista ihmisistä. (Vehkakoski 1998, 96-97.)

Erityiskasvatusta on kritisoitu myös vammaisten ihmisten elämän eristämisestä muiden ihmisten elämästä. *Segregaation* periaatteen ja oppilaiden luokittelun pohjana olevan ajattelutavan mukaan koulun ongelmien syynä on *lapsen poikkeavuus*, joka määritellään suhteessa vallitsevaan normaalin yksilön malliin. Poikkeavien oppilaiden ajatellaan eroavan siinä määrin muista oppilaista, ettei yleisopetus pysty hoitamaan heidän opetustaan. Siksi heidät pitää erottaa omiksi, opetuksen kannalta mahdollisimman samanlaisiksi ryhmiksi. Erottamista perustellaan kunkin oppilasryhmän erityisillä tarpeilla. (Vehkakoski 1998, 97.)

Tarvepohjainen toimintamalli ja pyrkimys ns. erityisten tarpeiden kohtaamiseen synnyttävät helposti vammaisuuden kehän: mitä enemmän oppilailla ajatellaan olevan erityisiä tarpeita, sitä enemmän muita ihmisiä tarvitaan kohtaamaan näitä tarpeita. Mitä enemmän oppilaiden elämää säätelevät erilaiset ammatti-ihmiset, sitä passiivisempia ja apaattisempia oppilaista tulee. Mitä riippuvaisimmiksi taas oppilaat tulevat toisten avusta, sitä enemmän heillä on

erityisiä tarpeita. Tuottamalla tällä tavoin koulutuksellisesti ja sosiaalisesti vammaisia nuoria erityiskasvatusjärjestelmä luo virheellistä uskomusta vammaisten ihmisten riittämättömyydestä ja huollettavuudesta. Näin ollen se laillistaa syrjinnän useilla sosiaalisen elämän alueilla ja ikään kuin olettaa vammaisten ihmisten olevan riippuvia, sairaita ja työkyvyttömiä jopa silloin, kun he ovat täysin terveitä. (Vehkakoski 1998, 97.)

Sosiaalisessa mallissa korostetavan täyden integraation edellytyksenä ei pitäisi olla vammaisten ihmisten normalisoituminen, vaan yhteisön (koko toimintajärjestelmä) normalisoiminen ottamaan vastaan erilaiset ihmiset. Näkemyksen mukaan ihmisten erilaisuuden ja kykyjen vaihtelevuuden nähdään olevan normaalia, minkä vuoksi on syrjivää, että vammaisiksi luokiteltujen lasten täytyy ansaista oikeus osallistua yleisopetukseen, kun taas toisten oppilaiden osallistumista siihen ei rajoiteta. Mallissa painotetaan, etteivät kaikki oppilaat, joilla on samoja ominaisuuksia, tarvitse välttämättä samoja opetussuunnitelmia ja samanlaista mukauttamista. Jos oppilaat ryhmitellään heidän vammaisuutensa pohjalta, vaarana kasvatuksellisten tarpeiden esittäminen asetetun nimikkeen eikä yksittäisen oppilaan kehitystarpeiden perusteella. Siksi erityiskasvatuksessa korostettavan yksilöllisyyden kohtaaminen tulisi tarkoittaa ennen kaikkea yhteisön vastaan tulemistä esimerkiksi vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käytön, mukautettujen opetussuunnitelmien, erilaisten tukipalvelujen sekä esteettömien rakennusten suunnittelun muodossa. (Vehkakoski 1998, 98.)

Vehkakosken mukaan (1998, 98-99) diskurssianalyysin tavoitteena voi olla alistavien puhe-  
tapojen paljastaminen sekä erityiskasvatuksen ammatillisissa käytännöissä esiintyvän *kielellisen vuorovaikutuksen* analyysi. Se voi tuoda esille tapoja, joilla erityiskasvatus tuottaa poikkeavuuden ja vammaisuuden määritelmiä sekä perustelee olemassaoloaan. Esimerkiksi vähemmistöjä koskevat tekstit ja puhutavat ovat usein päältä katsottuna hyvinkin suvaitsevaisia, ymmärtäviä ja hyväksyviä, vaikka ne rakentaisivatkin lähemmin tarkasteltuna eriarvoisia suhteita ihmisten välille. Esimerkiksi täyden integraation kannattajien mielestä oppilaat ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia, eikä heitä tule jaotella normaaleihin ja normista poikkeaviin oppilaisiin minkään fyysisen, älyllisen, psykologisen tai sosiaalisen ominaisuuden perusteella. Kaikenlaisiin yksittäisiin ominaisuuksiin pohjautuvien määritelmien ajatellaan yk-

sinkertaistavan ihmisten monimutkaisuuden ja lyövän laimin oppilaiden ainutlaatuisen yksilöllisyyden.

Erityiskasvatusta toteutetaan tänä päivänä määrällisesti laajana peruskoulun osana, ja pienetkin kasvatukselliset erot pyritään diagnosoimaan yhä varhaisemmassa vaiheessa. Tällöin vaarana on, että oppilaista tulee passiivisia tarkkailun ja luokittelun kohteita, kun taas erityisopettajat ovat asiantuntijoita, päätöksentekijöitä ja ratkaisevia toimijoita. Jännite tulee esille esimerkiksi jokaisen oppilaan yksilöllisyyden ja erilaisuuden tunnustamisen sekä poikkeavuuden objektiivisten, ylhäältä päin annettujen kriteereiden välillä. Tällöin yksilöllisyys sallitaan vain tiettyyn rajaan saakka: kun raja ylitetään, yksilöllisyys luokitellaan poikkeavuudeksi, johon täytyy puuttua. Poikkeavuuteen puuttumiseksi kehitettyjen menetelmien yksilöllisyys taas on saattanut merkitä sosiaalisuuden unohtamista silloin, kun yksilölliset tarpeet on pyritty kohtaamaan segregoidussa ympäristössä. (Vehkakoski 1998, 99.)

Vammaisuuden sosiaalisen luonteen korostamisesta on selviä seurauksia erityispedagogiikkaan. Mikäli vammaisuus nähdään materiaalien esteiden seurauksena tai kielellisenä ilmiönä, perinteiset lääketieteelliseen ja psykologiseen ajatteluun pohjautuvat luokitukset kyseenalaistuvat. Sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvien mallien tarkoituksena on poistaa yhteiskunnallista epäoikeudenmukaisuutta toisaalta materiaalisia esteitä poistamalla (sosiaalinen malli ) ja toisaalta symbolien uudelleenluomisen kautta (diskurssianalyttinen lähestymistapa). (Vehkakoski 1998,99.)

Vehkakosken mukaan (1998, 99-100) näkemys sosiaalisuudesta ei tarkoita sitä, että fyysistä erilaisuutta kuvaavat ilmaisut ja lääketieteellinen terminologia pitäisi poistaa kielenkäytöstä, vaan pikemminkin erilaisten nimitysten sivumerkitysten muuttamista ja niiden kielteisten funktioiden poistamista. Integraation näkökulmasta sosiaalisuuden korostaminen ei tarkoita integraation automaattista soveltuvuutta kaikille vammaisille, sillä ei-vammaisten yhteiskuntaan integroitumisen sijaan jotkut vammaiset ihmiset ehkä valitsevat mielummin oman, erillisen sosiaalisen elämän. Tavoitteeksi voidaan kuitenkin mieltää, että jokaisella ihmisellä voisi

olla täysi mahdollisuus sekä kehittää kykyjään ja taitojaan että toimia yhteisössä, jossa hän voi kokea olevansa täysimääräisesti hyväksytty.

Vehmaksen mukaan (1998, 115-120) on tärkeää ymmärtää vammaisuus tilana, joka koostuu yksilöllisten ja yhteisöllisten käytänteiden kohtaamisesta. Yksilön hyvinvointi ei ole riippuvainen ainoastaan hänen suhteestaan ympäröivään yhteisöön. Useat inhimillisen hyvinvoinnin keskeiset osatekijät ovat vaikeasti kehitysvammaisten henkilöiden saavuttamattomissa: syvät persoonalliset ja sosiaaliset suhteet, luovuus ja sitä seuraavat saavutukset sekä reflektointikyky. Tämä tarkoittaa siis sitä, että tällaiset henkilöt eivät kykene saavuttamaan monia hyvän elämän saavutuksia - jossain harvoissa tapauksissa he eivät kykene saavuttamaan kenties yhtäkään hyvän elämän ulottuvuutta.

Sosiaalisen konstruktionismin näkemyksiä voidaan joltain osin kritisoida. Esimerkiksi vammaisuudesta aiheutuvat käytännön rajoitukset eivät ole aina yhteisöllisten käytänteiden synnyttämiä, eikä niitä voida aina poistaa tai vähentää ainoastaan yhteisöä muuttamalla. Tämäkin perusteella voidaan päätellä, että perinteiset yksilöön kohdistuvat parannus- ja kuntoutuskäytänteet sinänsä ovat oikeutettuja. (Vehmas 1998, 108-109.)

Sosiaaliskonstruktivistista vammaisuuden selitysmallia arvioitaessa on ymmärrettävä sen siihen selkeästi sisältyvä normatiivinen lataus. Tämä korostaa vammaisuuden yhteisöllistä luonnetta ei pelkästään siksi, että sen nähtäisiin selittävän faktisesti, mistä vammaisuudessa on kyse, vaan koska se näkee vammaisten henkilöiden yhteiskunnallisen aseman kohentumisen ehtona yhteisöllisten käytänteiden muuttamisen. Tämä ei onnistu, ellei yhteisö tiedosta omaa, ensisijaista osuuttaan vammaisuuden luomisessa. (Vehmas 1998, 119-120.)

Tässä tutkimuksessa koulu toimintajärjestelmineen ymmärretään merkittävänä tekijänä yhteisöllisten käytänteiden muutosprosessissa. Näin ollen kiinnostuksen keskiössä ovat koulun itsensä nykyisen toimintatavan puutteet (kulttuuri) ja toisaalta uuden toimivamman toimintajärjestelmän ja mallin luominen.

Käytännössä tämä tarkoittaa huomion suuntaamista yhteisön jäsenten vuorovaikutukseen ja tehtyihin tilannemäärittelyihin. Puutteet ja ongelmat löytyvätkin sovituista säännöistä ja menettelytavoista pikemmin kuin oppilaan faktisista piirteistä tai toiminnoista. Näkemys pakottaa uudelleen määrittelemään vallitsevia käytänteitä eli lähtökohtaisesti koulun rakenteet ja vallitsevat työkäytännöt tulevat arvioitaviksi. Tässä kohdin on korostettava, ettei muutos tapahdu nopeasti (yhteisö oppii hitaasti).

### 6.3.2 Historiallinen analyysi

Kehittävän työntutkimuksen syklin toisena vaiheena on toiminnan kehityshistorian ja nykyisten ristiriitojen analyysi (Kaavio 7). Vaiheessa voidaan erottaa kolme askelta: historiallinen analyysi, nykytoiminnan analyysi ja lähikehityksen vyöhykkeen hahmottelu. (Engeström 1995, 135.)

Kehittävässä työntutkimuksessa koko kehityssykli nähdään yhtenä historiallisena jaksona. Jakso alkaa vakiintuneen toimintatavan häiriintymisestä. Toiminnan kriisiytyminen ja uuden toimintamallin muodostaminen sijoittuvat syklin keskivaiheille. Uusi toimintamalli ei synny tyhjästä vaan se työstetään aikaisemman toiminnan sisällä, ratkaisuksi sen toiminnan ristiriitoihin, usein pitkällisen ja mutkikkaan ponnistelun kautta. (emt., 136.)

Historiallisten muutosten selittämisen kannalta olennainen ristiriita (toinen aste) on jännite kahden eri suuntiin vetävän toimintajärjestelmän osatekijän välillä. Ristiriitoihin päästään käsiä kokoamalla, systematisoimalla ja tulkitsemalla ongelmia, häiriöitä, konflikteja, innovaatioita ja koettuja muospaineita. (emt., 136.)

Engeströmin mukaan (1995, 137-139) historialliset analyysit on hyödyllistä tehdä rinnan sekä yleisellä, alan tai ammatin valtakunnallista kehitystä koskevalla tasolla että paikallisella, kyseisen työpaikan tai organisaation kehitystä koskevalla tasolla. Paikallinen analyysi varmistaa konkreettisuuden. Yleinen analyysi taas auttaa näkemään paikallisten erityispiirteiden rajoittuneisuuden tai omintakeisuuden ja vertaamaan niitä muualla toteutuneisiin vaihtoe-

toihin. Tarkoituksena on, että analyysin kohteena on aina jonkun toimintajärjestelmän toimijan tai toimijaryhmän näkökulma. Työyhteisössä, jossa on monta toimijaryhmää, analyysi on hyödyllistä tehdä eri ryhmien näkökulmista. Näiden toisiaan täydentävien kehityshistorioiden pohjalta voidaan tehdä synteesi, yhteenveto koko moniammatillisen toimintajärjestelmän kehityksestä. Viime kädessä tuloksena on hahmotelma työn nykyisistä ristiriidoista. Tämä puolestaan antaa mahdollisuuden tulkita työyhteisössä rinnakkain ilmeneviä erilaisia käytäntöjä, ajattelutapoja, välineitä jne. eri kehitysvaiheista peräisin olevina 'kerrostumina'. Esimerkiksi nykyisissä ristiriidoissa on usein kyse siitä, että jokin toiminnan osatekijä (esim. työn kohde) on muuttunut, ikään kuin kehittynyt muiden edelle, jolloin jotkin muut osatekijät (esim. välineet tai säännöt) joutuvat konfliktiin sen kanssa. Historiallinen kerrostuneisuus usein kärjistää näitä ristiriitoja, mutta samalla paljastaa ituja tai yrityksiä niiden ratkaisemiseksi. Esimerkiksi välineiden jäätyä jälkeen kohteen kehityksestä joiden työntekijöiden perinteinen tapa käyttää välineitä kärjistää tätä ristiriitaa, kun taas joidenkin toisten työntekijöiden yritykset käyttää välineitä uudella tavalla viitoittavat tietä uudenlaisten välineiden kehittämiseen (välineet voidaan ymmärtää tässä esim. ajatusmalleina, joiden avulla työ nähdään, mielletään ja tehdään).

### 6.3.3 Toiminnan nykyisten ristiriitojen analyysi

Ensimmäisen työhypoteesin sisältämä kuvaus työtoiminnan nykyisistä ristiriidoista perustuu siis historialliseen analyysiin. Ristiriidat ymmärretään vielä yleisluontoisesti ja alustavasti. Nykyisen toiminnan analyysi osoittaa, miten ristiriidat ilmenevät käytännössä. Samalla se merkitsee historiallisen hypoteesin testaamista ja kehittelyä. Tässä vaiheessa ollaan nimenomaan kiinnostuneita ristiriitojen ilmenemismuodoista; erilaisista häiriötekijöistä ja innovaatioista. Yleinen lähtökohta on, että toimintajärjestelmän toiminnassa esiintyviä häiriöitä, dilemmoja, katkoksia ja innovaatioita voidaan eritellä ja tulkita toimintajärjestelmän rakenteellisten ristiriitojen ilmauksina. (Engeström 1995, 139-144.)

### 6.3.4 Lähikehityksen vyöhykkeen kuvaus

Toiminnan nykyisten ristiriitojen tunnistaminen merkitsee, että toiminnan lähikehityksen vyöhyke rajataan alueeksi, jolla kyseisten ristiriitojen ratkaiseminen tapahtuu. Mitkä tahansa uudistukset tai muutokset toiminnassa eivät siis ole lähikehityksen vyöhykkeen ratkaisuja; ne voivat olla korjauksia, jotka eivät merkitse toiminnan kokonaisuuden laadullista kehitystä. Kehityksessä on kyse ristiriitojen ratkaisemisesta. (Engeström 1995, 144.)

Lähikehityksen vyöhykkeen kuvaus on kehittävän työntutkimuksen työhypoteesin toinen olomuoto. Tätä hypoteesia rikastetaan ja testataan rakentamalla uusi toimintamalli ristiriitojen ratkaisemiseksi. (emt., 146.)

## 6.4 Opettajat ja integraatio

Mikään yksittäinen aihe ei ole ollut yhtä pitkään ja yhtä voimakkaasti esillä 1970-luvulta lähtien erityiskasvatusta koskevassa keskustelussa kuin ns. integraatiokysymys. Keskustelulle on tyypillistä integraation käsitteen erilaiset tulkinnat ja eri osapuolten omista intresseistä kiinnipitäminen. Tämä ei koske ainoastaan yleistä keskustelua, vaan myös erityispedagogiikan edustajien kannanottoja. Tässä kappaleessa on tarkoituksena selkeyttää edelleen integraatio -käsitettä sekä kuvata kahden ammattiryhmän, erityisopettajien ja yleisopettajien käsityksiä integraatiosta ja siihen liittyvistä kysymyksistä. Opettajien käsitykset viime kädessä ratkaisevat sen, miten valmiita he ovat sitoutumaan sen tavoitteluun. Se puolestaan on integraation edistymisen välttämätön edellytys. (Moberg 1998, 136-137.)

### 6.4.1 Integraatio -termin määrittelyä

Integraatio erityiskasvatuksen yhteydessä tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna niin, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskoulua. Idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee hyvin kaikkia koulutettavia. Yksi ja sama koulu pystyy tällöin



ottamaan huomioon koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset. Perimmäisenä tavoitteena tässä ajattelussa on ollut luoda yhden, kaikille yhteisen koulun avulla pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittämiseksi. (Moberg 1998, 137.)

Integraatioajattelun syntyyn ja kehittymiseen ovat vaikuttaneet toisaalta erillisen (segregoidun) erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset ja toisaalta ne muutokset, joita on tapahtunut oppimista, oppilaiden erilaisuutta ja yksilöiden tasa-arvoa koskevissa käsitelmissä. Pedagogisen tehottomuuden ohella segregoitua erityisopetusta on syytetty siitä, että se leimaa oppilaansa kielteisesti ja edistää koulutuksellista ja yhteiskunnallista syrjäytymistä. Kun samanaikaisesti länsimaissa ovat voimistuneet kaikkien ihmisten ihmisarvon kunnioittamista koskevat vaatimukset, on integraation tavoittelulle syntynyt moraalinen perusta. (Moberg 1998, 137.)

Mobergin mukaan (1998, 138) erilaisten oppilaiden fyysinen sijoittaminen yhteen ei ole integraation päämäärä, mutta fyysinen yhdessä olo koulussa edistää mahdollisuuksia kaikkien osapuolen yhteisiin toimintoihin ja sosiaalisen integraation kehittymiseen koulussa sekä myöhemmin koulun jälkeisessä aikuiselämässä. Kouluaikana todellinen tavoite on sosiaalisen integraation edistäminen. Koulun jälkeen sosiaalisen integraation ohella korostuu tavoitteena yhteiskunnallinen integraatio.

Viimeaikaisessa kansainvälisessä integraatiokeskustelussa, jossa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämisyrittäminen on nähty ensisijaisesti yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden tavoittelun välineenä, on myös korostettu todellisen integraation prosessi- ja päämääräluonnetta ja sitä, että tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan suuria rakenteellisia ja pedagogisia muutoksia nykyisessä koulutusjärjestelmässä (koko toimintajärjestelmien verkko). Integraatio poliittisena käsitteenä puolestaan ymmärretään demokraattisiin ihanteisiin pohjautuvana toivottuna tilana, jota kohti koko yhteiskunnassa ja sen koululaitoksessa tulisi pyrkiä. Käsite voidaan nähdä myös *laadullisena* piirteenä sellaisessa prosessissa, joka johtaa toivottuun tilaan. Näin käsitettynä integraatio ei suoranaisesti liity siihen, mitä pitäisi tehdä joillekin eri-

tyisopetusta tarvitseville oppilaille, vaan siihen, mitä pitäisi tehdä kasvatusympäristöissä (tai oppimisympäristössä) ja yhteisöissä yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymiseksi ja yhteisön yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi. (Moberg 1998, 139.)

Tässä tutkimuksessa integraatio ymmärretään nimenomaan laadullisena käsitteenä. Tarkoituksena on hahmottaa niitä muutospaineita, joita integraation toteuttaminen aiheuttaa kasvatusympäristössä (toimintajärjestelmien verkko) yleensä ja kasvatustyötä tekevissä organisaatioissa (yksittäinen toimintajärjestelmä) erityisesti.

#### 6.4.2 Integraatio – puolesta vai vastaan

Opettajat, jotka työssään joutuvat konkreettisesti vastaamaan oppilaittensa kasvatuksellisten erityistarpeiden kohtaamisesta, arvioivat integraatiota mielummin opetuksellisesta kuin yhteiskuntapoliittisesta perspektiivistä. Heidän huolenaiheensa on toisaalta se, miten hyvin oppilaiden yksilölliset edellytykset ja kasvatukselliset tarpeet tulevat huomioonotetuiksi ja toisaalta se, miten heidän ammattitaitonsa riittää erilaisissa vaihtoehtoisissa ratkaisuissa. Erityisopettajilla on professionsa edustajina taipumus korostaa opettajien erityisosaamisen vaatimusta sekä oppilaiden erityisyyttä ja oikeutta saada laadukasta erityisopetusta erityiskoulutettujen opettajien johdolla. Yleisopettajat ja aineenopettajat puolestaan epäilevät oman koulutuksensa ja taitojensa sekä yleisopetuksen resurssien riittävyyttä tilanteessa, jossa ”hankalia” tai ”vaikeasti opetettavia” oppilaita ei siirretäkään enää pois heidän luokistaan. (Moberg 1998, 139.)

Inklusiivisessa kasvatuksessa kaikki oppilaat, vaikeimmin vammaiset mukaan luettuna, käyvät yhdessä ikätovereiden kanssa sitä lähintä koulua, jota kävisivät silloinkin, jos heillä ei olisi kasvatuksellisia erityistarpeita. Opetuksesta vastaa tällöin yleisopettaja ja tarvittavista erityisopetus- ja muista palveluista päättää yksilöllisistä opetusohjelmista vastaava työryhmä. Mobergin mukaan (1998, 141) integraation syvin olemus (sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation tavoittelu) on varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Tämän vuoksi

ei ole tarpeen käyttää erikseen inklusio -termiä. Tällöin on kuitenkin tärkeää ymmärtää integraatio muuna kuin pelkkänä sijoitusratkaisuna tai fyysisenä yhdessäolona.

Luokkamuotoista erityisopetusta on perinteisesti perusteltu seuraavasti (Moberg 1998, 141):

1. Osa oppilaista eroaa enemmistöstä niin paljon, että enemmistölle tarkoitettu yleinen opetus ei tyydytä heidän erityistarpeitaan.
2. Kaikki opettajat eivät kykene opettamaan kaikkia oppilaita. Erityisopettajilta vaaditaan erityiskoulutuksen antamaa erityisosaamista.
3. Erityisopetuksen antaminen edellyttää erityisopetusta tarvitsevien identifiointia ja nimeämistä.
4. Tehokas yksilöllinen opetus edellyttää eräissä tapauksissa erillään annettavaa opetusta. Oppilaalla on tällöin oikeus saada opetusta erityisluokassa.
5. Opetuksen laatu on tärkeämpi kuin opetuksen paikka.

Integraatioideologiaa on puolestaan perusteltu seuraavasti (Moberg 1998, 142):

1. Oppilaat ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Kaikkia voidaan opettaa samojen yleisperiaatteiden mukaan, eikä erillistä erityisopetusta tarvita lainkaan.
2. Hyvä opettaja kykenee opettamaan kaikkia oppilaita riittävän yksilöllisesti. Erityisopettajakoulutusta ei tarvita.
3. Ketään ei tarvitse leimata erityiseksi erityisopetusta varten. Erityisopetuksen organisoiminen on kallista.
4. Kaikki oppilaat voivat saada hyvän opetuksen tavallisissa luokissa. Eristäminen ikätove-reista on ihmisarvoa alentavaa, eikä se kuulu vapautta ja tasa-arvoa edustavaan yhteisöön.
5. Erillään annettava opetus on aina diskriminoivaa. Näin opetuksen paikka on olennaisempaa kuin opetuksen laatu.

Erityisoppilaita ja erityisopetusta on viime aikoina yhä useammin alettu tarkastella yksilöpato-logisen (edellä) näkökulman sijaan yhteisön patologian näkökulmasta. Tällöin integraation

tavoittelu edellyttää ihmisoikeuksien turvaamisesta lähtevää ympäröivän yhteisön ja kouluorganisaation rakenteiden ja opetuksen menetelmien muuttamista. Tämä tarkoittaa uudenlaista ajattelua ja muutoksia ainakin opetussuunnitelmaan, tapaan toteuttaa opetusta, mieltää uudella tavalla opettajien keskinäinen yhteistyö, johtamistoimintaan, johtamiskulttuuriin, opettajien perus- ja jatkokoulutukseen jne. (Sapon - Shevin 1995, 9, 11.)

Vaughn ja Schumm (1995, 264 – 270) ovat koonneet sellaisia tekijöitä, jotka olennaisesti vaikuttavat vastuullisen ja toimivan integraation taustalla:

1. Opetuksen näkökulman tulee olla oppilaskeskeinen eikä ympäristökeskeinen.
2. Opettajien osallistuminen integraatioon on tuleen perustua omaan valintaan ja päätökseen.
3. Luokka tulee varustaa tarkoituksenmukaisilla resursseilla.
4. Integraatiossa tarvittavien mallien ja toiminnan tulee olla kyseisen koulun tarpeisiin liittyviä.
5. Opetukseen liittyviä palveluja tulee olla saatavilla ja niitä on voitava käyttää joustavasti.
6. Opetuksessa käytettäviä palveluja ja niiden tarkoituksenmukaisuutta on arvioitava jatkuvasti.
7. Opettajien ja muiden opetustyössä olevien henkilöiden koulutuksen tulee olla jatkuvaa.
8. Opettajien ja muiden opetustyössä olevien avainhenkilöiden tulee käydä jatkuvaa keskustelua integraatioon liittyvästä filosofiasta.
9. Opetussuunnitelmaa ja opetusta tulee kehittää ja jalostaa siten, että se vastaa kaikkien oppilaiden tarpeisiin.

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiossa on siis kysymys paljon laajemmasta asiasta kuin pelkästään erilaisten oppilaiden yhdessä opettamisesta. Kysymys on ainakin kaikkien yksilöiden hyvästä, oikeudenmukaisesta ja ihmisarvoisesta kohtelusta koulutuksessa ja kouluorganisaation kehittämisestä palvelemaan tämän tavoitteen saavuttamista. (Moberg 1998, 142-143.)

Tietysti voidaan myös kysyä, miten oppilaan sijoittaminen vaikuttaa heidän oppimistuloksiinsa. Onko sijoittumisella oppilaalle tiedollisia vaikutuksia ja mitkä ovat sijoituspaikan sosiaaliset vaikutukset? Jälkimmäisellä tarkoitetaan sellaisia asioita kuin ystävyysuhteet, oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja itsetunnon kehitys.

#### 6.4.3 Erityisopetuksen oppimisympäristöistä

Segregoidussa erityisopetuksessa olleiden oppilaiden osuus koko ikäluokasta on pysynyt suunnilleen samana (2-3 %) kolmekymmentä vuotta, se on jopa lisääntynyt hiukan viime vuosina. Tämä tarkoittaa sitä, että ylimmän kouluhallinnon kannattama integraatioideologia ei ole johtanut tavoiteltuun lopputulokseen. Osa-aikainen erityisopetus on toki lisääntynyt, mutta se ei ole tapahtunut erityisluokkaopetusta vähentämällä. Luokkamuotoisella erityisopetuksella on vahvat historialliset juuret, mikä yhdessä yhteiskunnassa voimakkaina vaikuttavien segregoivien voimien (esim. vapaan kilpailun ihannointi, taloudellisen tuloksen maksimointi, yksilön vapauden korostaminen) kanssa pönkittää vanhaa järjestelmää. (Moberg 1998, 143; Happonen 1998, 2.)

Oppilaiden yksilöllisten opetuksellisten tarpeiden kohtaamisen helppous tai vaikeus riippuu paitsi yleisopetuksen kyvystä selviytyä heterogeenisen oppilasjoukon opetustehtävästä myös tarpeiden laadusta ja määrästä. Yleisopetuksen kannalta ”helppoja” oppilaita ovat puhehäiriöiset ja lukihäiriöiset oppilaat, jotka käyvät koulua tavallisissa luokissa, joista he poistuvat vain hetkeksi saamaan erityisopetusta. Myös valtaosa näkövammaisista oppilaista opiskelee yleisopetuksen opetusryhmissä. Kehitysvammaisten oppilaiden koulunkäynti tavallisissa luokissa on edelleen varsin harvinaista. Selvästi yleisempää on heidän opiskelunsa omissa opetusryhmissä kuitenkin fyysisesti samoissa kouluissa kuin muutkin oppilaat. Fyysinen sijoittuminen vastaa hyvin opettajien käsityksiä erityisoppilaista ja heidän mahdollisuuksistaan saada hyvää opetusta tavallisissa luokissa. Sekä vamman vaikeusaste että ongelman tyyppi säätelevät sitä, mitä segregoituja oppimisympäristöjä oppilaille suositellaan. Opetuksen häiritseminen ja oppimisen vaikeudet ovat selvimmin niitä ongelmia, joiden perusteella opettajat suosittelevat osalle oppilaista erillistä erityisopetusta. Luokanopettajat ovat fyysisen integ-

roinnin hyväksymisessä erityisopettajia kriittisempiä. Erityisen epäileviä integroinnin suhteen he ovat kehitysvammaisia ja häiriköiviä oppilaita kohtaan. (Moberg 1998, 144-146.)

#### 6.4.4 Integraation tavoittelu opettajien silmin

Kuten jo aiemmin on todettu, integraatiossa on kysymys ainakin poliittisesta vallankäytöstä, yhteiskunnallisista arvopäämääristä, erilaisten kasvatettavien oikeudenmukaisesta kohtelusta ja kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta. Integraation kehittymisen edellytyksiin voidaan näin ollen sisällyttää ainakin seuraavat tekijät: 1) asenteelliset tekijät, 2) hallinnolliset tekijät, 3) lainsäädännölliset tekijät ja 4) pedagogiset tekijät. (Moberg 1998, 147.)

Seuraavassa tarkastellaan pääosin asenteellisia ja pedagogisia tekijöitä sellaisina kuin ne näyttäytyvät opetustapahtumassa mukana olevien opettajien näkökulmasta ja heidän ilmaisevana. Tarkastelu perustuu Sakari Mobergin tutkimukseen (1998) ja Häkkinen & Vanhatalo pro gradu -tutkielmaan (1997). Hallinnollisia ja lainsäädännöllisiä tekijöitä on käsitelty tässä tutkimuksessa jo aiemmin ja niihin palataan uudelleen tutkielmassa tuonnempana.

Integraatioon suhtautuminen voidaan (Moberg 1998, 148) tutkimusten tulosten mukaan kuvata eri ulottuvuuden avulla. Vaihtelua käsityksiin seuraavassa syntyy sen mukaan,

- 1) missä määrin integraatio nähdään oikeudenmukaisuutta ja ihmisten tasa-arvoista kohtelua edustavana pyrkimyksenä (oikeus ja tasa-arvo),
- 2) miten hyvin opetuksen tavallisessa luokassa arvioidaan toimivan silloin, kun mukana on myös vaikeasti sopeutumattomia ja häiriköiviä oppilaita (häiritsevyyden sieto),
- 3) miten hyvin yleisopettajien uskotaan selviytyvän erityisoppilaiden opetuksesta (yleisopettajien taidot),
- 4) miten riittäviksi yleisopetuksen resurssit ja tarvittava henkilökunta arvioidaan kohdattaessa kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet (yleisopetuksen resurssit) sekä sen mukaan

5) miten hyvin yleisopetuksen uskotaan kykenevän kohtaamaan vaikeasti vammaisten oppilaiden kasvatukselliset erityistarpeet (vaikeimmin vammaistenkin mukaanotto).

Tulosten mukaan opettajien yleinen suhtautuminen integraatioon ja sen tavoitteluun on yleisesti ottaen varsin kriittinen. Lisäksi voidaan todeta, että luokanopettajat ovat kriittisempiä kuin erityisopettajat. Yleisopettajien ja erityisopettajien käsitysten eroja voidaan pitää merkkinä nykyisestä kaksitahoisesta koulutusjärjestelmästä, jossa pääjärjestelmän toiminnan kannalta hankalat oppilaat on siirretty erilliseen erityisopetukseen, josta vastaavat erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat. Kahden järjestelmän vallitessa molemmat opettajaryhmät korostavat mahdollisesti omia professioitaan ja sitä palvelevaa koulutusta. Molemmat ryhmät näkevät ehkä integraation tavoittelun vain muutoksena, jota on helppo vastustaa, niin kuin mitä tahansa muutosta totutuissa rutiineissa. Toisaalta kasvatuksellisten erityistarpeiden laatu ja määrä (vamman tyyppi ja vaikeusaste) ovat tekijöitä, joista osaltaan riippuu opettajien käsitys integraation toimivuudesta. Vaikeimmin tavallisiin luokkiin hyväksyttävänä oppilaina opettajat pitävät yleisesti kehitysvammaisia ja sopeutumattomia / käyttäytymishäiriöisiä oppilaita. (Moberg 1998, 153-154.)

Integraatioideologian mukaan tulisi pystyä kohtaamaan hyvin kaikkien oppilaiden kasvatukselliset tarpeet. Edellä esiteltyjen tulosten pääkohtien mukaan näyttää kuitenkin siltä, ettei suomalainen yleisopetus täytä mainittua vaatimusta; luokanopettajat itse pitävät taitojaan riittämättöminä ja vaativat erityiskoulutettuja opettajia vammaisille lapsille. Näin siitäkkin huolimatta, että on ainakin jossain määrin näyttöä siitä, että vammaisten oppilaiden opiskelu tavallisissa luokissa on tuloksellisempaa kuin erityisluokilla opiskelu koulusaavutuksilla ja sosiaalisella kehitymisellä mitattuna, kunhan opiskelulle on turvattu riittävät resurssit ja siihen on sitouduttu. (Moberg 1998, 154-155; Saloviita 1999, 27-29.)

Samalla kun tutkimustulokset tuovat esiin sen, että yksilöllistä opetusta tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen tavalliseen opetusryhmään ei automaattisesti johda hyvään tulokseen, on Mobergin mukaan (1998, 155) kysyttävä erillisen erityisopetuksen tuloksellisuutta. Tällöin arvioitaviksi tulee lakisääteisen erityisopetuksen henkilökohtaisien opetussuunnitelmien toi-

mivuus ja yleensä annettavan opetuksen taso (esim. oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen). Joka tapauksessa integraation edistäminen (hyvä opetus kaikille) vaatii koululta monia asioita, ei vähiten opetukseen osallistuvien opettajien asiaan uskomista ja heidän koulutuksensa uudistamista.

### 6.5 Yhteenvetoa ja tulevaisuuden haasteita

Vaikka erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensulauttamista (integraatiota) on pyritty edistämään Suomessa jo pitkään, erilliset erityiskoulut ja -luokat ovat säilyttäneet asemansa. (Happonen 1998, 2; Moberg 1998, 155.) Keskushallinnon, yliopisto-opetuksen tai yksittäisten integraatiota kannattavien opettajien ajama muutos on ollut hidasta. Tulevaisuudessa ylemmän tason ohjannan voi kuitenkin arvioida vahvistuvan. Tällä tarkoitetaan uutta koululainsäädäntöä perusteluineen.

Todellinen muutos edellyttää opetusta toteuttavien ja toteuttamiseen vaikuttavien (myös paikalliset päätöksentekijät ja viranomaiset), erityisesti opettajien, hyväksymistä ja sitoutumista. Tällä hetkellä varsin harvat opettajat pitävät kaikkien oppilaiden mukaanottoa tavallisin luokkiin järkevänä. Osa-aikainenkin fyysinen integraatio nähdään käytännössä vaikeasti toteutettavana erityisesti vaikeimmin vammaisten oppilaiden osalta. (Moberg 1998, 155.)

Integraation toteuttamisen mahdollisuuksia voidaan tarkastella seuraavien kriteerien kautta:

- 1) miten paljon aikaa tarvitaan opetuksen suunnitteluun,
- 2) miten järjestetään opettajien perus- ja jatkokoulutus,
- 3) miten mitoitetaan henkilöstöresurssit,
- 4) miten mitoitetaan materiaaliset resurssit,
- 5) mikä on sopiva luokkakoko sekä
- 6) miten esim. vamman vaikeusaste otetaan huomioon.



Kuten aiemmin on todettu, kaikkien oppilaiden hyvän opetuksen turvaaminen tavallisessa luokassa riippuu paitsi opettajien asenteesta myös opettajien osaamisesta ja siten myös opettajankoulutuksesta. Luokanopettajat ja erityisopettajat on perinteisesti koulutettu vain omiin ammattitehtäviinsä, mikä on korostunut koululaitoksesamme myös osaksi fyysisenä erilläänolona. Luokanopettajat ovat jo koulutuksensa yhteydessä oppineet, ettei heidän tarvitse opettaa tiettyjä oppilaita. (Moberg 1998, 157.)

Tällä hetkellä suomalaisessa luokanopettajan koulutuksessa erityispedagogisen oppiaineen osuus on hyvin vaatimaton. Tilanne on sama aineenopettajien koulutuksen osalta. Vastavasti myös erityisopettajakoulutus kaipaa nykyistä enemmän integroidun erityisopetuksen tehokkaaseen toteuttamiseen valmentavia sisältöjä. Tarve voidaan määritellä koskemaan yksilöllisten oppimistarpeiden kohtaamisessa tarvittavia valmiuksia. Lisäksi opettajat tarvitsevat koulutusta eriasteiseen yhteisopetukseen ja yhteistyöhön toisten ammattilaisten kanssa (esim. työnjakokysymykset). (Moberg 1998, 157.)

Integraation tavoittelun ja tulevan kehityksen arvioinnin taustalla on yhteiskunnallinen peruskysymys siitä, mihin suuntaan ja miten yhteiskunnan ja sitä edustavan koululaitoksen tulokinnat koulutettavien erilaisuudesta ja koulutuksellisesta tasa-arvosta muuttuvat. Koulun, joka edustaa tasa-arvoa korostavaa ideologiaa (integraatioajattelu), pitäisi pyrkiä vastustamaan kaikkea oppilaiden diskriminointia. Täten ongelmat, joita syntyy sijoitettaessa erityisopetusta tarvitsevia oppilaita yleisopetusryhmiin, johtuvat ensisijaisesti koulun puutteellisista edellytyksistä. Näin ollen koulun ja sen opetuksen on kehityttävä sellaiseksi, että erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiota voidaan perustella paitsi yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden edistämällä myös laadukkaalla, kaikille hyvällä opetuksella. (Moberg 1998, 158.)

Lisäperusteluja tasa-arvoa korostavan ideologian puolesta saadaan, kun pohditaan esimerkiksi oppilaan häiriökäyttäytymisen syitä. Useinhan vaikeuksien sanotaan johtuvan perheiden taloudellisesta ja sosiaalisesta ahdingosta. Pitäisikö häiritsevän oppilaan kantaa yksin vastuu perheensä vaikeuksista?

Mikä voi siis olla koulun rooli? Missä määrin luokka- tai kouluyhteisöön liittyvät syyt ovat häiriökäyttäytymisen taustalla? On ilmeistä, että kouluyhteisön ongelmat ja toimenpiteet heijastuvat oppilaiden käyttäytymiseen.

Useat tekijät, kuten ”oppilasaineksen vaikeutuminen”, luokkakokojen kasvu ja vanhempien voimistuvat vaatimukset häiriköiden siirtämisestä pois normaaliopetuksesta, lisäävät koulujen ja opettajien paineita vaatia uusia erityisluokkia. Koulutuspolitiikan päättäjien ja koulujen on tiedostettava, mitä riskejä tuki tällaiselle näkemykselle sisältää.

## 6.6 Uusi toimintamalli

Kehittyvässä työntutkimuksessa uuden toimintamallin suunnittelu voidaan organisoida eri tavoin. Yksi mahdollinen tapa on, että organisaation johto ja kyseisen työyhteisön asiantuntijat suunnittelevat uuden mallin, jota muokataan ja tarkennetaan, kun sitä käsitellään ja opiskellaan työntekijöiden kanssa. Toinen tapa on se, että asianomaisen työyhteisön työntekijät suppeammalla tai laajemmalla joukolla suunnittelevat uuden mallin asiantuntijoiden pyydessä prosessin avustajina tai seuraajina. Molemmat em. organisointitavat voidaan toteuttaa joko yhden työpaikan sisällä tai vuoropuhelussa tai yhteisessä kehittämisverkossa muiden vastaavaa muutosprosessia läpivievien työpaikkojen kanssa. (Engeström 1995, 146.)

Uuden toimintamallin suunnittelu voi myös tähdätä koko toimintatavan perusteelliseen muuttamiseen tai muutoksen käynnistämiseen yhden tai useamman strategisen osaratkaisun tai -kokeilun avulla. Joka tapauksessa koko toimintatavan muuttaminen ei toteudu äkkinäisenä ja kertakaikkisena käänteenä, vaan osa-askelten kautta. (emt., 147.)

Uuden toimintamallin muodostamisessa tarvitaan useita toisiaan täydentäviä tapoja kuvata malli sekä muunnella, konkretisoida ja koetella sitä. Usein uusi toimintamalli on kuvattu toimintajärjestelmän kolmiomallin avulla. Tällaista mallia on täydennetty ja konkretisoitu eri tavoin, esim. mallittamalla yksityiskohtaisemmin uuden toimintatavan edellyttämää organisaatiota ja ohjausta, uutta työn kohdetta tai uuden toimintatavan vaatimia välineitä. (emt., 147.)

Engeströmin mukaan (1995, 148-149) uuden toimintamallin muodostamisessa tarvitaan samanaikaisesti kokonaisvaltaisuutta ja konkreettisuutta. Näitä ei ole helppo sovittaa yhteen. Toiminnan kokonaismallit pyrkivät olemaan abstrakteja; konkreetit simulaatiot taas pyrkivät olemaan kapea-alaisia. Uusia mahdollisuuksia onkin ehkä löydettävissä esimerkiksi simulaatioista, joissa uusien välineiden lisäksi kokeillaan ja kehitellään uusia työnjaollisia ratkaisuja ja sääntöjä. Pidemmälle menevä ratkaisu on kokonaisten uutta toimintamallia kehittelevien ja soveltavien pilottiyksiköiden tai 'kokeiluverstaiden' (lue tässä: kokeilukoulujen) käyttäminen. (emt., 149.)

Uusi toimintamalli on kehittämissyklin työhypoteesin kolmas olomuoto. Sitä testataan ja rikastetaan ottamalla se käyttöön työtoiminnan arjessa. Käyttöönottoon liittyvät toiminnan kehityksen kolmannen asteen ristiriidat eli törmäykset uuden ja vanhan toimintatavan välillä. Uusi toimintamalli on sekä mahdollisuuksien että uhkien lähde. Näiden ristiriitojen ratkomisen kautta uusi malli muuttuu uudeksi käytännöksi. Käyttöönotto on tavallaan intensiivisintä uuden luomisen vaihetta kehityssyklissä. Sen aikana uusi toimintamalli laajenee, vakiintuu ja alkaa versota ulokkeita eri suuntiin. Käyttöönottovaiheessa erityisen kiinnostuksen kohteena ovat ensinnäkin häiriöt, dilemmat, katkokset ja innovaatiot, jotka syntyvät uuden ja vanhan mallin välisistä ristiriidoista. Niiden avulla voidaan seurata uuden mallin muuntumista. Muuntumiseen sisältyy sekä paluuta vanhaan että uuden mallin ekspansiivista muuntumista suunniteltua rohkeammaksi. Toinen kiinnostava kohde ovat uuden mallin vakiinnuttamiset, laajentumat ja ulokkeet. (emt., 149.)

Uuden toimintatavan vakiintuminen mahdollistaa sen arvioimisen. Arvioinnilla on kolme päätehtävää. Ensinnäkin arviointi kohdistuu uuden toimintatavan konkreetteihin vaikutuksiin eli siihen, kuinka se on ratkaissut aiemman toimintatavan ristiriidat (vrt. työhypoteesin ensimmäinen olomuoto). Toiseksi arviointi kohdistuu siihen, kuinka oletettu lähikehityksen vyöhyke ja suunniteltu uusi toimintamalli ovat toteutuneet ja kuinka niitä tulee tarkistaa (vrt. työhypoteesin toinen ja kolmas olomuoto). Kolmanneksi arviointi kohdistuu itse kehittämissprosessiin, syklin ja siihen liittyvien (interventioiden) läpivientitapaan. (emt., 150.)

Arvioitaessa uuden toimintatavan vaikutuksia eli aiempien ristiriitojen ratkeamista kiinnostavimmat muutokset ilmenevät usein kokonaan uusien tehtävien, suoritusten ja välineiden sekä niihin liittyvien yhteistyömuotojen ja sääntöjen syntymisenä. Tällöin arvioinnin tulee huolella eritellä 'alkutilanteen' ja 'lopputilanteen' tehtävät ja suoritukset ja vertailla niiden laadullisia piirteitä. (emt., 150.)

Arvioitaessa sitä kuinka oletettu lähikehityksen vyöhyke ja suunniteltu uusi toimintamalli ovat toteutuneet ja kuinka niitä tulee tarkistaa, nousee konkreettien vaikutusten tasolta koko toimintajärjestelmän muutoksen mallittamisen tasolle. Tällainen saavutetun muutoksen kokonaisarviointi edellyttää vertailua laaditun uuden mallin ja sen reaalisen toteutumisen välillä. Tällöin huomataan usein, että malli on joiltakin osiltaan toteutunut puutteellisesti tai eri tavoin kuin odotettiin. Huomio parhaassa tapauksessa voi johtaa tarkentuneeseen näkemykseen lähikehityksen vyöhykkeestä ja uudesta toimintamallista (esim. yhteistoiminnalliset kysymykset). (emt., 153.)

Kun arvioidaan itse kehittämisprosessin, syklin ja siihen liittyvien interventioiden läpivientitapaa, analysoidaan itse asiassa viimeisimmän kehityssyklin historiaa. Tämän arviointitehtävän suorittaminen muistuttaa toimintajärjestelmän historiallisen analyysin toteuttamista. Tässä kohdin on tärkeää, että arviointi suunnataan täsmällisesti määriteltymiin kohteisiin ja siinä käytetään tietoisesti valittuja kriteerejä. Kohteiden rajaamiseksi voidaan laatia kooste syklin päävaiheita kuvaavista aineistoista. (emt., 154.)

#### 6.6.1 Erityisopetuksen ideologinen legitimaatio

Berger ja Luckmanin mukaan sosiaalisten instituutioiden jatkuva olemassaolo vaatii niiden selittämistä ja oikeuttamista ulkomaailmalle. Tuo oikeuttamis- ja legitimaatioprosessi etenee suureksi osaksi spontaanisti ja huomaamattomasti. Sen yhden tason muodostavat itsestäänselvyyksiksi vakiintuneet teoreettiset oletukset, jotka tarjoavat perustelun organisaation toimintatavoille. Tällaisia teoreettisia oletuksia voidaan jäljittää myös erityiskasvatuksen vakiintuneiden organisaatioiden takaa. (Saloviita 1998, 164.)

Asiakkaan ja asiantuntijan välisenä suhteena erityiskasvatukselle on ominaista vallankäytön epätasainen jakautuminen. Kun kysymys on epäsymmetrisiin valtasuhteisiin perustuvien käytäntöjen oikeuttamisesta, oikeuttamisperusteita voi kutsua myös legitimaatioideologiaksi. Thompsonin mukaan (1984, 131) ideologia toimii pääasiassa kolmella, toisiinsa kietoutuneella tavalla: legitimaationa eli oikeuttamisena, dissimulaationa eli kätkemisenä ja reifikaationa eli luonnollistajana. Ensinnäkin ideologia legitimoii tiettyjen henkilöiden tai ryhmien auktoriteetin ja maailmankatsomuksen, toiseksi se kätkee näkyvistä vallankäytön, joka palvelee legitimoitujen ryhmien etuja ja kolmanneksi se saa legitimoidun maailmankatsomuksen näyttämään luonnolliselta itsestäänselvyydeltä. (Saloviita 1998, 164.)

Erityisopetuksen valtiollisessa legitimaatiossa erityisopetuksen oikeuttamisen lähtökohtina ovat kansalaisten yhdenvertaisuus lain edessä ja perustuslain takaama kaikkien oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Erityisopetus on organisaatiomuoto, jonka avulla kaikki oppilaat on symbolisesti liitetty ja integroitu yhteisen perusopetuksen piiriin. Kuten aiemmin on todettu, Suomi on toisaalta yhtynyt vielä pitemmälle meneviin kansainvälisiin julistuksiin koulutuksen tasa-arvon toteuttamisesta. Niissä Suomi on yhtynyt vaatimuksiin kouluintegraation toteuttamisesta siten, että erityisluokat lakkautetaan ja erityisopetus sulautetaan yleisopetukseen. (Saloviita 1998, 168.)

Suomi on peruskoululainsäädännössään ja koulutoimen keskushallinnon tasolla sitoutunut kouluintegraatioon. (ks. HE 86/1997; Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996; Lummelahti 1993.) Virallista erityisopetuksen legitimaatiodiskurssia voi tältä pohjalta nimittää vaikkapa integraatioideologiaksi. Sen mukaan integraatio on jo toteutunut, koska normaaliluokka on aina ensisijainen vaihtoehto.

Erityisopetuksen professionaalisessa legitimaatiossa integraatio tulkinta on konkreettisempi ja toisenlainen. Opettajien ammatillisten järjestöjen hyväksymissä teksteissä (OAJ 1990; SEL 1995, 1999) integraatio ei esiinny toteutuneena asiantilana, vaan osittain vastakkainasetteluna, jossa erityisopetukseen diagnosoitu oppilas halutaan syystä tai toisesta sijoittaa normaaliin luokkaan. Edelleen opettajaprofession käymässä keskustelussa integraatio esitetään peri-

aatteessa myönteisenä asiana. Integraatio ilmenee eri oppilasryhmien toistensa hyväksymisenä, myönteisinä vuorovaikutus- ja ystävyysuhteina sekä mahdollisuuksien, oikeuksien ja velvollisuuksien yhdenmukaistamisena. (OAJ 1990; Laaksola 1998, 5.) Toteuttamisen tasolla integraatio muuttuu myös fyysiseksi sijoitusratkaisuksi, joka eri tavoin vaikeuttaa oppilaan ja opettajan arkityötä. (OAJ 1990; SEL 1995.)

Tietysti on niin, että eri ammattijärjestöjen kuulukin valvoa mm. kuntatyönantajaa sen suhteen, ettei integraatoratkaisun päätavoitteena ole säästöt. Edelleen ammattijärjestön on mietittävä sitä, saako opettaja tekemästään työstä riittävän korvauksen ja onko opetuksen resurssointi riittävällä tasolla.

#### 6.6.2 Uusi legitimaatiodiskurssi: haasteet

Skrtic analysoi koulua käyttäen hyväkseen Mintzbergin jaottelua ammatillisiin ja konebyrokraatioihin. Byrokraatiat pyrkivät tehokkaaseen ja rationaaliseen toimintaan yhdenmukaistamalla ja vakioimalla käytänteitään. Teknisen rationaalisuuspyrkimyksen pohjalta byrokraatiat kehittävät vakioratkaisuja tilanteisiin, jotka toistuvat samanlaisina. Konebyrokraatiat käsittelevät yksinkertaisia työtehtäviä, jotka formalisoidaan niin, että suoritus voi tapahtua rutiinimaisesti.

Ammatillisten byrokraatioiden tehtävät ovat puolestaan monimutkaisia ja vaihtelevia. Työtehtävien vakioinnin pohjan muodostavat ammatin yhtenäisiin pätevyysvaatimuksiin pohjautuvat yhtäläiset taidot ja työssä noudatettu yhtäläinen eettinen ohjeisto, ei niinkään työsuoritusten vakiointi. Kuitenkin myös ammatilliset organisaatiot toimivat jäykästi. Sisäisessä työjaossa samanlaiset tehtävät siirretään mieluiten samojen henkilöiden suoritettavaksi. Asiakkaita luokitellaan heidän yhtäläisten ominaisuuksiensa, piirteidensä perusteella tavoitteena mahdollisimman yhdenmukainen asiakaskunta kullekin työntekijälle.

Ainutkertaisten tilanteiden ratkaisemiseen byrokraatioiden toimintatavat eivät riitä. Siihen tarvitaan ongelmaratkaisuorganisaatioita, kun taas byrokraatiat ovat suoritusorganisaatioita - ne

yrittävät puristaa jokaisen yksilöllisen kappaleen samaan muottiin. Jos se ei onnistu, kappale hylätään. Organisaatioiden pyrkimys rationaalisuuteen työntää myös kouluorganisaatiota kohti konebyrokratian tunnusmerkkejä (työn rationalisointi, työprosessin standardointi, työntekijöiden toiminnan formalisointi. (Skrtic 1991, 163.)

Kouluorganisaation byrokraattisessa rakenteessa oppilaiden erilaisuus aiheuttaa toimintahäiriöitä. Kouluorganisaatio ei rakenteeltaan pysty vastaamaan sille annettuun haasteeseen kaikkien lasten kasvattajana. Seurauksena on tarpeiltaan erilaisten oppilaiden diagnosointi poikkeaviksi ja heidän sulkemisensa koulun ulkopuolelle, erityisluokkaan (ns. symbolinen integrointi). Näin itse koulun ei ole tarvinnut muuttaa toimintaansa. Tältä pohjalta sekä erityisopetus että oppilaan poikkeavuus voidaan nähdä patologisen kouluorganisaation luomuksina. (Skrtic 1991, 160-161; 178-179.)

Erityisopetuksen kehitystä on edellä tarkasteltu byrokraattisen kouluorganisaation sivutuotteena, seurauksena koulun symbolisesta mukautumisesta yhteiskunnan asettamaan vaatimukseen koko ikäluokan kouluttamisesta. Seuraavassa mukaan tuodaan erityisopetuksen kehittymiseen olennaisesti vaikuttava ammatillisten etujen näkökulma. (ks. Saloviita 1998, 176.) Näkökulman mukaan erityisopetus helpottaa tavallisen opettajan työtä, koska se antaa opettajalle mahdollisuuden laillisella ja hyväksyttävällä tavalla poistaa luokasta hankaliksi koetut oppilaat. Erityisopettajat saavat toisaalta elantonsa siitä, että oppilaita diagnosoidaan pedagogisesti poikkeaviksi. Mitä enemmän poikkeavuutta, sitä enemmän työtilaisuuksia. Näkökulma pitää sisällään myös muut lukuisat ammattiryhmät, jotka osallistuvat poikkeavuuden määrittelyyn.

Karilan mukaan (1998) opettajaprofession valta-asema koululaitoksessa on viime vuosina vain lujittunut. Huomio on kouluintegraation etenemisen kannalta ongelmallinen. Vaikka integraatioasia otettaisiin opettajankoulutuksessa jatkossa nykyistä voimakkaammin huomioon, ei tieto välttämättä siirry opetuskäytäntöihin. Opettajat eivät niinkään omaksu toimintatapojaan yliopistossa annetusta tieteellisestä koulutuksesta. He oppivat työskentelytapansa

sosiaalistumalla koulumaailmassa ( tai koulussa) vallitseviin normeihin ja omaksumalla talon tavat. (Skrtic 1991.)

Sahlberg arvostelee (1997, 15) individualistista käsitystä, jonka mukaan koulun muuttuminen tapahtuisi yksittäisen opettajan tasolla. Individualististen kehittämisprojektien kohtalona on päinvastoin koulun palautuminen ennalleen projektien päättymisen jälkeen. Näin ollen koulun muuttumisen ehtona ovat pikemminkin muutokset kouluorganisaation (toimintajärjestelmä) normatiivisissa toimintatavoissa, koulunpitoa koskevien peruskomusten muuttamisesta. Kyse on siis pohjimmiltaan uusista normeista eikä tiedosta.

Erityisopetuksen sulautuminen yleisopetukseen vaatii koulun perusteellista uudistumista oppilaskeskeisen kasvatuksen suuntaan. Näin merkittävät muutokset eivät voi toteutua yksistään opettajaprofession sisäisen kehityksen varassa, vaan niihin vaaditaan voimia koululaitoksen ulkopuolelta, muusta yhteiskunnasta ( koko toimintajärjestelmän verkko). (Saloviita 1998, 178-179.)

### 6.6.3 Yhteenvetoa

Suomi on useissa yhteyksissä ilmoittanut tahtonsa edistää kaikkien lasten opetusta integroidussa ympäristössä. Tämä merkitsee sitä, että luokkamuotoista erityisopetusta ei pitäisi lisätä, päinvastoin. Tavoitteena voisi sen sijaan olla erilaisten yksilöllisten ja yhteisöllisten keinojen kehittäminen, joiden avulla kaikki voisivat olla yhteisessä koulussa. Opettajat tarvitsevat nykyistä enemmän erityispedagogista osaamista ja voimakasta sosiaalista tukea (yhteiskunta). Kouluja olisi tuettava siirtymään odottavasta yhteistyöstä aktiiviseen yhteistoimintaan eri osapuolten kanssa. Aivan keskeisellä sijalla on koulujen omien yhteisöllisten toimintatapojen ja -muotojen kehittäminen.



## 7 "Uusi koulu" - metafora vai totta?

Seuraavassa on tarkoituksena havainnollistaa *yhteenvetomaisesti* sitä, miten perinteisessä yleisopetuksen koulussa kohdataan oppilaiden yksilöllisyys (erityisoppilaan/-opetuksen asettama haaste) ja näin vaikutetaan segregoivien erityiskasvatuksellisten palvelujen tarpeeseen ja erityisoppilaiden määrään. Lisäksi tavoitteena on hahmottaa uudistuvan koulun ehtoja ja mahdollisuuksia kohdata oppilaiden yksilöllisyys mahdollisimman vähällä segregoinnilla. Edelleen tarkastellaan, voiko ja mahdollistaako oppivan organisaation (uusi toimintajärjestelmä) idea näkemään toisin / uudistamaan yleisopetuksen koulun kulttuuria ja muuttamaan erityispedagogiikan asemaa koulutusjärjestelmässä. Pohdinnan keskiössä on ajatus, että retoriikka voi muuttua todellisuudeksi vain, jos työyhteisön perustavat uskomukset (kulttuuri) muuttuvat (ekspansiivinen oppimissykli).

### 7.1 Retoriikkaa vai todellista toimintaa: lähtökohtatilanne

Peruskoulutuksen tehtävänä on ohjata oppilas oppimaan ikätasonsa ja edellytystensä mukaisesti; oppilaan yksilöllisyys tulee ottaa huomioon. Yksilöllisyyden kohtaaminen on osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi, ja koulutus onkin jaettu ns. kaksoisjärjestelmään: yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Laajasti ajateltuna kaksoisjärjestelmäajattelua tukevat kaikki ne toiminnot, jotka johtavat oppilaan poistamiseen yleisopetuksen ryhmästä. Tällöin ongelmia ei ratkaista siinä tilanteessa ja paikassa, jossa ne ilmenevät. Palvelut eivät tule oppilaan luo, vaan oppilas menee palveluiden luo. (Naukkari 1998, 182-183.)

Erityisopetus on kehittynyt vähitellen yleisopetuksen rinnalle omaksi järjestelmäkseen. Sillä on oma hallinto, omat instituutiot ja omat pätevyudet. Sillä on myös oma retoriikka; puhutaan oppilaan erityistarpeista ikään kuin jokaisella oppilaalla ei olisi erityistarpeita. Lisäksi normalisaatioretoriikkaa käyttäen voidaan ajatella, että ns. erityisoppilaalla, kuten kaikilla oppilailla, on vain yksilöllisiä tarpeita eikä erityistarpeita. (Naukkari 1998, 183.)

Koulutus ja oppimiskeskustelussa on selvästi havaittava ristiriita retoriikan ja käytännön toimien välillä. se, mitä työtapoja työntekijä sanoo kannattavansa, poikkeaa suuresti siitä, miten hän toimii käytännössä. ( Naukkarinen 1998, 183.)

Oppilasta aktiivisena toimijana korostava konstruktiiivinen suuntaus on poliittisesti korrekti tapa ajatella oppimisesta, mutta se ei tahdo saada paikkaa peruskoulussa. Reflektioivaa ammatillisuutta pidetään poliittisesti korrektina opettajan koulutuksessa ja työssä, mutta reflektioisuus siirtyy erittäin hitaasti osaksi opettajan ammatillisuutta. Systemistä, vuorovaikutussuhteita korostavaa ajattelua pidetään poliittisesti korrektina työyhteisön ongelmaratkaisussa ja toiminnan kehittämisessä. Systemisyys siirtyy kuitenkin hitaasti, jos ollenkaan, osaksi yleisopetuksen koulujen arkipäivää. (Naukkarinen 1998, 183-184.)

## 7.2 Perinteinen vai uudistuva koulu?

Koulun kehittämisessä on yhä enemmän siirrytty rationalistisesta suunnittelusta painottamaan työyhteisön jäsenten aktiivista roolia oman todellisuutensa rakentajina eli konstruoijina. Nykyään painotetaan työyhteisön jäsenten uskomuksia ja sen myötä koulun kulttuurin merkitystä. (mm. Sahlberg 1996; Senge 1990, 1994; Skrtic 1991.)

Seuraavassa uudistuvaa koulua kuvataan sosiaalisen konstruktivismiin tiedonkäsitystä ja ajatuksia vasten. Todellisuuden nähdään rakentuvan ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä. Uudistuvassa koulussa tämä tarkoittaa sitä, että kasvattajat sisäistävät todellisuuden sosiaalisesti konstruoiduksi ja siten yhä enemmän ymmärtävät koulun todellisuuden oman työyhteisön rakenteiden ja omien työkäytäntöjen kautta luoduksi. Koulun kehittämisen kannalta tämä tarkoittaa sen miettimistä, miten opettaja voisi tiedostaa omat subjektiiviset, toimintansa kannalta merkitykselliset uskomukset ja myös sen, mitä merkityksiä hän uskomuksiinsa pohjautuen antaa työnsä kannalta keskeisille asioille. Yksi keskeinen johtopäätös on, että ilman työntekijöiden uskomusten muuttumista ei koulussa voi tapahtua suuria muutoksia, koska muutos vaatii koulun kulttuurin muutosta. Perinteiseen kouluun verrattuna ja koulun uudistumisen kannalta ratkaisevaksi kysymykseksi ymmärre-

tään ns. tilanteen uudelleenmäärittely eli ongelmien tai kehittämistyön oppimisympäristösidonnaisuus (Naukkarinen 1998,1999; 184; Sahlberg 1996; Engeström 1995.)

Koulun kulttuurilla on siis ratkaiseva merkitys oppilaan yksilöllisyyden kohtaamista edistävänä tai estävänä tekijänä. Oppimiskäsitys, kasvattajan ammatillisuus ja kouluyhteisön ongelmaratkaisutavat vaikuttavat keskeisesti siihen, miten hyvin yleisopetuksen koulun kulttuuri kohtaa oppilaiden yksilöllisyyden. Kiinnostuksen keskiössä on siis oppimisympäristö.

*Perinteisessä koulussa* kulttuuri kohtaa oppilaan yksilöllisyyden huonosti ja ”tuottaa” suhteellisesti paljon segregoivien palvelujen tarvetta ja erityisoppilaita. Tällaisen koulun kulttuurille on ominaista behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen ammatillisuus ja yksilödiagnostinen ongelmaratkaisu. Koulun kulttuurin voi näiden uskomusten perusteella ajatella heijastavan positivistista tiedonkäsitystä. (Naukkarinen 1998, 186.) Miettisen mukaan (1990, 63) perinteisen koulun kulttuurin muotoutumiseen ovat vaikuttaneet Taylorin (1914) tieteellisen liikkeenjohdon oppi, behavioristinen psykologia ja positivistinen kasvatussociologian suuntaus. Kaikki nämä ovat olleet rationalisoidun opetustyön synnyn taustalla. Perinteistä koulua muokanneeseen positivismiin ovat puolestaan vaikuttaneet seuraavat oletukset:

\* Sosiaalisen kontrollin, ihmisten ja sosiaalisten instituutioiden muokkaaminen siten, että tehokkaasti ja häiriöttä toimiva yhteiskunta on mahdollinen.

\* Menetelmänä on filosofisen spekuloinnin sijaan olemassa olevien ilmiöiden tarkka mittaus sellaisena kuin tosiasialla ovat.

\* Rationalisoidun opetustyön mallin pohjalta on kehitelty myös ne käytännön työvälineet ja työnjako, joiden avulla koulun työn järjestäminen ja kehittäminen on tapahtunut. (Miettinen 1990, 63.)

*Uudistuvassa koulussa* tavoitteena on, että kulttuuri kohtaa paremmin oppilaan yksilöllisyyden ja ”tuottaa” suhteellisesti vähemmän segregoivien palvelujen tarvetta ja erityisoppilaita. Uudistuvan koulun kulttuurille on ominaista konstruktivistinen oppimiskäsitys, refleктоiva ammatillisuus ja systeeminen ongelmaratkaisu. Uskomustensa perusteella tällaisen koulun toiminta heijastaa sosiaalisen konstruktionismin tiedonkäsitystä.

Aiemmin koulutusjärjestelmässä oli helpompaa kohdata oppilaiden yksilöllisyys, koska opettajan tehtävä oli selkeämmin määrätty nojautumaan opettajakeskeisiin behaviorismin ja opetusteknologian ideoihin. Opettajan professionaalinen autonomia ja valta olivat lähes kiistattomia ja yhteiskunnalliset muutokset suhteellisen vähäisiä. (Naukkarinen 1998, 188; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Sahlberg 1996.)

Nykyisin positivistiseen tiedonkäsitykseen perustuva ammatillisuus on uskottavuuskriisissä, koska ammatilliset ongelmat ovat tulleet entistä monimutkaisemmiksi. Keskeistä nykykoulussa on työyhteisön kyky sietää arvoristiriitoja sekä epävarmoja ja yllätyksellisiä tilanteita. Behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen ammatillisuus ja yksilödiagnostinen ongelmaratkaisu eivät enää riitä kohtaamaan oppilaiden yksilöllisyyttä nykypäivän yhteiskunnassa, jossa koululta odotetaan entistä enemmän monimuotoisuutta ja joustavuutta. Kun entiset yleisopetuksen keinot eivät riitä, yleisopetus ”tuottaa” segregoivien palvelujen tarvetta siirtämällä oppilaan erityispedagogisen palvelujärjestelmän huomaan. (Naukkarinen 1998, 188.)

Seuraavassa positivistinen tiedonkäsitys käsitetään lähinnä siitä näkökulmasta, että sen käytäntöjen nähdään vaikuttavan koulussa melkoisen vahvana (ks. Sahlberg 1996). Tällä tarkoitetaan sitä, että koulun käytänteet koko toimintajärjestelmän tasolla toimivat usein perustaltaan yhä positivistisen tiedonkäsityksen varassa. Tällä ei tarkoiteta sitä, etteikö opetus monissa yksittäistapauksissa ja usean koulun ja opettajan kohdalla olisi uudistunut melkoisesti.

Perinteisen koulun yksi keskeinen piirre on ottaa oppilas toiminnan kohteeksi ilman, että oppilaalla on paljon mahdollisuuksia olla aktiivinen toimija, subjekti. Behavioristiseen oppimis-

käsitykseen kuuluu tietty mekaaninen järjestelmällisyys, esimerkkeinä opittavan aineksen osittaminen ja tarkka tuntisuunnitelma. Opittavat asiat ja oppijan käyttäytyminen pirstoutuvat yksinkertaisiin alkeisosiin. Tiedonkäsitys on empiristinen, ja se saattaa muokata oppijasta passiivisen havaintojen ja faktojen käsittelijän tai yksinkertaisten reaktioiden toistajan. Käsitys oppimisesta on selkeä, ja se muistuttaa arkikäsitystä oppimisesta. Selkeyttä lisää opettajakeskeisyys, jossa oppijan aktiivinen tiedon prosessointi ei useinkaan ole tärkeää. On tavallista, että oppija ja opettaja ovat sosiaalisesti etäällä toisistaan. Naukkarinen 1998, 189; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 197-200.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä on keskeisellä sijalla oppilaan konstruktiot ympäröivästä todellisuudesta, esim. opittavasta tietopohjasta. Tämä yksilöllinen oppimisprosessi auttaa työyhteisöä kohtaamaan oppilaan yksilöllisyyden. Kun oppimisympäristössä ei edetä joustamattomasti, vaan oppilaiden ja opettajan vuorovaikutuksessa syntyneiden konstruktioiden ehdoilla, pystytään toiminnassa kohtaamaan paremmin yllätyksellisyys. Yksilöllinen oppimisprosessi luo opettajalle tilannesidonnaisia haasteita, ja sosiaalinen vuorovaikutus on keskeinen oppimisprosessin osa. (Naukkarinen 1998, 189; Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

Naukkarinen (1998, 190) osoittaa Schöniä (1983, 3-20) mukaillen, että teknis-rationaalisen ammatillisuuden perinteen mukaan opettaja-oppilas-suhde on asiantuntija-asiakas-suhde; kasvattaja pysyttelee etäisenä tunnesuhteessaan oppilaaseen pitäytyen asiantuntijan roolissa. Asiantuntijan ja asiakkaan välillä on selkeä valta-alistussuhde. Teknis-rationaalisessa ammatillisuudessa ”ammatillinen toiminta on välineellistä ongelmaratkaisua, joka on tehty kurinalaiseksi soveltamalla tieteellistä teoriaa ja tekniikkaa”. Perustutkimus ja soveltava tutkimus luovat asiantuntijalle pohjan, jonka varassa hän voi harjoittaa ammattiaan. Käytännön taidoilla ja tilanteiden hallinnalla on alempi status. Ihmisen kokemus ja käytännön taidot ovat alisteisia tieteelliselle tiedolle; käytäntö on alisteinen teorialle. Kasvattajalla on tietty faktapohja, johon hänen toimintansa nojaa. Hankalat tilanteet on ratkaistavissa viittaamalla faktoihin. Ongelmalliseksi tulee kuitenkin se, että kurinalaisella faktojen soveltamisella kasvattaja ei onnistu ratkaisemaan monimutkaisia käytännön tilanteita.

Naukkarinen korostaa, että teknis-rationaalinen ammatillisuus ei staattisuutensa vuoksi pysty riittävässä määrin käsittelemään ammattiin kuuluvia epämääräisiä piirteitä, kuten epävarmuutta, ainutlaatuisuutta tai arvoristiriitoja. Yleisopetukseen sovellettuna tämä merkitsee sitä, että työyhteisön jäsenten ammatillisuus ei pysty riittävässä määrin jäykkyytensä vuoksi kohtaamaan oppilaan yksilöllisyyttä eikä oppimisympäristön yllättäviä tapahtumia. Tällöin ne tilanteet, joihin staattinen ongelmaratkaisu ei riitä, ratkaistaan poistamalla oppilas luokasta, siirtämällä oppilas osa-aikaiseen erityisopetukseen tai pysyvämmiin erityisopetukseen. (Naukkarinen 1998, 190, Schön 1983, 14.)

Schön tarkastelee (1983) kolmea tapaa, joilla profession haltija (tässä opettaja) toimii kasvatustilanteessa: spontaanisti ”piilotietäminen”, refleктоimalla toiminnan aikana ja aiemman toiminnan reflektointi.

”Piilotietämisellä” kasvatustyössä tarkoitetaan sitä, että kasvattaja rakentaa ammattikäytäntönsä tiettyjen, työssä kohtaamien tilanteiden varaan. Hänelle kehittyy odotuksien, mielikuvien ja tekniikoiden valikoima, jolla hän pystyy ennakoimaan tilanteita ja toimimaan niissä. Jos ammattikäytännöt pysyvät vakaina, kasvattaja kohtaa yhä vähemmän yllättäviä tilanteita. ”Piilotietäminen tulee yhä tiedostamattommaksi, spontaanimmaksi ja automaattisemmaksi. Tästä taas on kahdenlaisia seurauksia. Yhtäältä automatisoituminen vapauttaa kasvattajan voimia muihin tehtäviin. Toisaalta erikoistuminen voi johtaa rajoittuneisiin työkäytäntöihin. Kun työkäytännöt tulevat yhä toistuvammiksi, kasvattaja saattaa yhä vähemmän pohtia työkäytäntöjään. Kasvattaja voi huomata ajautuneensa virhetoimintoihin, joista ei pääse irti. Toimintojen jäykkyydellä ja rajoittuneisuudella saattaa olla epäedullista merkitystä oppilaiden kannalta. Yleisopetuksessa opettaja saattaa välttämättä haluta siirtää erityisopetukseen oppilaan, jonka yksilöllisyyden kohtaaminen vaatii niin paljon, että opettajan ”piilotietäminen” ei enää riitä. (Naukkarinen 1998, 191; Schön 1983, 60-61.)

Schönin mukaan (1983, 61) epäedullinen erikoistuminen johtuu siitä, että kasvattaja on ”ylioppinut” työnsä eikä enää kyseenalaista toimintojaan. Tässä kohdin Schön tarjoaa kasvattajan avuksi reflektointia. (ks. myös Rauste-von Wright, von Wright 1994; Ojanen 1996.)

Kasvattajan tulisi pystyä tarkastelemaan työtään ja ottamaan vastuuta työnsä kehittämisestä itsearvioinnin avulla. Hänen tulisi pohtia ja arvioida oman työnsä taustafilosofiaa: omia ja koko oppimisympäristön (toimintajärjestelmän) työkäytänteisiin liittyviä arvoja, uskomuksia ja etiikkaa. Reflektoinnin avulla opettaja voi tiedostaa ja kritisoida erikoistumisen rutinoittamia työkäytäntöjään, rohkaistua kohtaamaan ainutkertaisia tilanteita ja ymmärtää niitä uudella tavalla.

Yksilödiagnostisen ongelmaratkaisun perinne pohjautuu lääketieteelliseen ja differentiaali-psykologiseen näkökulmaan. Oppilaan oireiden nähdään suurelta osin johtuvan hänen ominaisuuksistaan (esim. perimästä, älykkyydestä, moraalista). Oppilaassa havaitut oireet diagnosoidaan ja diagnoosin pohjalta oppilas voidaan luokitella, jotta sopivat ratkaisut voitaisiin toteuttaa. (Naukkarinen 1998, 192.)

Yksilödiagnosointiin liittyy kiinteästi puutteellisuuksia korostava arviointi. Oppilaan tilanne hahmotetaan enemmän hänen heikkouksiensa kuin vahvuuksiensa perusteella. Puutteellisuksien diagnosoinnin ja luokittelun kautta saadaan mm. erityisopetuspalveluja. Oppimisympäristöä ei ”diagnosoida” eli oppilaan käyttäytymisen sopeuttamiseen yhteisöön sopivaksi ei niinkään kiinnitetä huomiota eli oppilasta ei arvioida kontekstissaan. Yksilödiagnostisen ongelmaratkaisun voi myös nähdä koulu yhteisön (kaikki työntekijät) yrityksenä lievitää diagnosoinnin, luokittelun ja segregoinnin avulla omaa ammatillista epämukavuuttaan. (Naukkarinen 1998, 192.)

Naukkarisen mukaan yksilödiagnostinen ongelmaratkaisu heijastaa perinteisiä erityispedagogisia uskomuksia oppilaan patologiasta (ks. aiemmin tarkka määritelmä). Yleisopetuksessa on tavallista, että yksilödiagnostinen ongelmaratkaisu tulee pelastukseksi yllättävään tilanteeseen. Tällöin tilanne on oppilaan ongelma, erityispedagoginen ratkaisu on oppilaan siirtäminen pois yleisopetuksen puolelta, samalla kun oppimisympäristöä ei arvioida sen tarkemmin. (Naukkarinen 1999.)

Senge käsittelee (1994, 104) oppivaa organisaatiota systeemisen ajattelun näkökulmasta. Tässä yhteydessä hän erittelee ”organisaation oppimisvaikeuksia”, joista yksi taakan siirto. Sengen mukaan (1994, 104) perustava ongelma saa aikaan oireita, jotka vaativat huomiota. Ihmisten on kuitenkin vaikea osoittaa, missä ongelma on joko siksi, että ongelma on vaikeasti hahmotettavissa tai siksi, että ongelman kohtaaminen vaatii paljon. Niinpä ihmiset ”siirtävät taakan”, joka ongelmosta on koitunut, hoitaen sen toisilla ratkaisuuilla - hyvää tarkoittavilla, helpoilla korjaavilla toimilla. Valitettavasti voi käydä niin, että helpoimmat ’ratkaisut’ vain parantavat oireet ja jättävät perustavan ongelman muuttamatta. Perustava ongelma tulee huomaamatta yhä pahemmaksi, koska oireet näyttävät hälvenevän ja systeemi (organisaatio) menettää kyvykkyyden perustavan ongelman ratkaisemiseen.

Naukkarisen mukaan (1998, 193) ”taakan siirtoa” voi verrata perinteisen yleisopetuksen koulun tapaan kohdata oppilaan yksilöllisyys. Perustava ongelma on positivistisesta tiedonkäsityksestä kumpuavat koulun käytänteet, jotka ovat kurinalaisia ja jäykkiä. Seurauksena voi olla, että tietyt jäykkyyteen ja kurinalaisuuteen sopeutumattomat oppilaat alkavat oireilla ja vaatia huomiota. Tällöin yllätyksiä huonosti sietävän koulun autoritaarisella sosiaalisella kontrollilla ylläpidetty tasapaino saattaa järkkäytyä. Opettajien on vaikea osoittaa, missä ongelma on. Tämä siksi, että itsereflektiotaitoja ei ainakaan riittävässä määrin ole eikä ongelmaa siten hahmoteta, tai että koulun sääntöihin tai vuorovaikutussuhteisiin liittyvien ongelmien kohtaaminen koetaan vaikeaksi tai työlääksi. Niinpä opettajat ”siirtävät taakan” hyvää tarkoittavilla, helpoilla korjaavilla toimilla, jotka näyttävät tehokailta. Perinteisessä koulussa näitä toimia ovat esimerkiksi oppilaan puhuttelu, sopimuksen tekeminen oppilaan kanssa, jälki-istunnon antaminen, spontaani segregatio (”oppilas ulos luokasta”) ja pysyvämpi segregatio (siirto erityisluokkaan). Nämä oppilaaseen kohdistuvat ratkaisut poistavat oireet väliaikaisesti. Koulun kurinalaiset ja jäykät työkäytänteet jäävät muuttamatta, koska oireiden poistaminen poistaa myös tarpeen perustavampaan, työkäytänteitä muuttavaan ongelmaratkaisuun (toimintatavan arvointia ei ole olemassa).

Jäykkien ja kurinalaisten työkäytänteiden ongelma tulee jatkuvasti pahemmaksi, jos käytänteitä ei muuteta. Niitä ei edes ajatella muutettavan, jos työkäytänteisiin ei kuulu itsereflektio,



joka auttaisi työntekijöitä tiedostamaan niiden muuttamisen tarpeen. Muuttamisen tarve saattaa poistua myös siksi, että oppilaiden oireet näyttävät hälvenevän. Itsereflektiivinen työkäytänteiden miettiminen ei tule osaksi koulun kulttuuria, koska ”taakan siirrosta” on tullut itseään vahvistava kehä. Koulun kulttuurille on tullut ominaiseksi yksilödiagnostinen ongelmaratkaisu.

Sengen mukaan (1994, 108) erityinen ”taakan siirron” muoto on ”tavoitteiden murentaminen”. Kun työntekijän kohtaaman tilanteen ja työntekijän tavoitteiden välillä on kuilu, työntekijällä on kaksi tapaa toimia: joko parantaa tilannetta tavoitteita vastaavaksi tai ”murentaa tavoitteita”. Naukkarisen mukaan (1998, 194) yleisopetukseen sovellettuna tämä näkyy mm. siinä, että opettajat saattavat ”murentaa” käyttäytymis- tai oppimistavoitteita tiettyjen oppilaiden kohdalla. Oppilaan oppimisvaikeuksista johtuva häiriökäyttäytyminen saatetaan jättää huomioitta ja oppilaan kanssa ”yritetään jotenkin jaksaa” lukukauden loppuun. Tätä voi pitää yleisopetuksen integratiivisena mutta puutteellisena tapana kohdata oppilaan yksilöllisyys.

Käytännössä koulun toimintatapana on usein yrittää ratkaista esim. häiriökäyttäytyjän ongelmat siirtämällä oppilas pois opetusryhmästä. Luokkaan on saatava työrauha. Muutosvaatimus kohdistuu oppilaaseen. Aitoon vuoropuheluun oppilaan vanhempien, muiden opettajien, tukiverkoston ja oppilaan oman luokan kanssa ei tahdo löytyä riittävästi aikaa. Usein kyse on varmasti myös siitä, ettei ymmärretä etsiä tai pohtia tilannetta eri vuorovaikutuskanavien (-systeemien) kannalta.

### 7.3 Systeminen ajattelu koulussa

Uudistuvassa koulussa keskeistä on vuorovaikutuksellisuus ja se, että oppilas on subjekti, aktiivinen toimija. Systeminen näkemys on tällaisessa koulussa ”sateenvarjona” oppimisen, ammatillisuuden ja ongelmaratkaisun yllä. Systeminen näkemys on tapahtumien tarkastelua siinä yhteydessä, kontekstissa, missä ne esiintyvät ja huomion keskittämistä yhteyksiin ja osien välisiin suhteisiin yksilöllisten piirteiden sijasta. Systemisen näkemyksen avainkäsitteitä ovat sen vuoksi kokonaisuus, organisoituminen ja vuorovaikutusmallit. (Laaksonen & Wie-

gand 1989, 27.) Toimenpiteet kohdistetaan oppilas-opettajasuhteisiin, koulun sääntöihin ja menettelytapoihin. Koulussa painopiste ongelmaratkaisussa siirtyy yksilön syyllistämisestä ja muuttamisesta kouluyhteisössä vallitseviin vuorovaikutuksen pelisääntöihin. Muutosvaatimus siis siirtyy oppilaasta oppimisympäristöön. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 188-176.)

Systeemiteoria on tullut koko ajan monimutkaisemmaksi, ja sitä on entistä helpompi soveltaa monimutkaisiin sosiaalisiin ilmiöihin, esim. kouluorganisaatioon. Systemin rakenteiden sijasta otetaan yhä enemmän huomioon systeemin itsearviointi. Ihmisten tulee tiedostaa systeemin ja ympäristön suhde sekä pystyä käyttämään tietoja hyväkseen. (Sahlberg 1996.) Suuntauksen taustalla on entistä selvemmin sosiaalinen konstruktionismi: ainoa todellisuus, jonka tiedämme, syntyy havaintojen tekijän ja havaittavan kohteen välisessä vuorovaikutuksessa. Tärkeää ovat systeemin ihmisten konstruktio systeemistä ja se, mitä ihmiset näillä konstruktioilla tekevät systeemin hyväksi. (Naukkariinen 1998, 195.)

Systeemisessä ajattelussa lähtökohta on ongelmatilanteen uudelleenmäärittely. Yleisopetuksessa esimerkiksi "häirikköoppilaan" tilanne pyritään määrittelemään niin, että oireet voidaan nähdä myönteisenä merkinä kouluyhteisön vuorovaikutussuhteiden kehittymisen tarpeesta. Ongelmaratkaisussa ei korosteta menneisyyttä, vaan lähdetään liikkeelle nykyisestä tilanteesta. Henkilökunnan työssä säilyy paremmin optimismi ja mielekkyys, kun oppilaan ongelmallinen menneisyys ei synnytä toivottomuuden värittämiä ennakkokäsityksiä. Kun lisäksi huomioidaan kaikkien asianomaisien näkökulmat (myös oppilaiden näkökulma), helpottaa se organisaation sosiaalisen kontrollin muuttumista autoritaarisesta demokraattiseksi. Ongelmatilanteen näkeminen myönteisenä kertoo oppivasta organisaatiosta (oppiva koulu); organisaatio haluaa oppia virheistään ja muuttua. (Naukkariinen 1998, 196; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 168-176.)

#### 7.4 Oppiva organisaatio ja oppijan yksilöllisyyden kohtaaminen

Uudistuvan koulun idea kytkeytyy luontevasti Sengen (1990) ajatuksiin oppivasta organisaatiosta. (ks. myös Sahlberg 1996; Sarala & Sarala 1997; Salo & Kuittinen 1998.) Oppivan organisaation käsite on ollut käytössä 1960-luvulta lähtien, mutta kouluorganisaatioon käsitettä on sovellettu vasta 1990-luvulla. (Sahlberg 1996.)

Sengen (1990) oppiva organisaatio -jaottelun mukaan (ks. tarkempi jaottelu aiemmin) *yhteisen vision muodostaminen* pönkittää organisaation mukana olevan pitkän tähtäimen sitoutumista. Vision tulee perustua työntekijän aitoon sitoutumiseen ja osallistumishalukkuuteen, ei pelkkään kuuliaisuuteen johtajaa kohtaan tai akuutin kriisin ratkaisemiseen. Ajatuksena on, että koulu murtautuu ulos perinteisestä professiobyrokratian löyhästä yhteisöllisyydestä, jossa ammatillistumista ja erikoistumisesta johtuva työtehtävien standardoituminen tekevät työntekijöiden yhteistyön vaikeaksi. (Naukkari 1998, 197.)

Sahlbergin (1996, 212) mukaan merkittävä koulun kehittämisen ongelma onkin ollut käsitys koulusta byrokraattisena ja hierarkkisena (suljettuna) organisaationa. Monissa tapauksissa näyttää lisäksi siltä, että koulua ei ole ymmärretty edes organisaationa vaan joukkona omaa työtään tekeviä yksilöitä, joiden keskinäisen sosiaaliseen yhteisöllisyyteen ei ole juurikaan kiinnitetty huomiota. Deweyn viisaus, että koulu ei ole nuoren valmistamista elämään vaan että koulu on itsessään osa elämää, näyttää harvemmin toteutuvan.

*Mentaaliset mallit* ovat ”syvälle juurtuneita oletuksia, yleistyksiä tai jopa kuvia tai mielikuvia, jotka vaikuttavat siihen, miten ymmärrämme maailmaa tai miten toimimme. Edellä tarkemmin kuvatut behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen kasvattajan ammatillisuus ja yksilödiagnostinen ongelmaratkaisu ovat esimerkkejä tällaisesta syvään juurtuneista tavoista ajatella (ks. myös positivistinen tiedonkäsitys). Usein työntekijä ei ole tietoinen mentaalisista malleistaan. Ne tulisikin tiedostaa. Täten itsereflektio on tärkeä oppivan organisaation osatekijä. Mentaaliset mallit auttavat luomaan sellaisen avoimuuden, jonka avulla näemme puutteet tavassamme hahmottaa ympäristöämme (Naukkari 1998, 197-198.)

Sahlbergin (1996, 206-207) mukaan reflektion merkitys korostuu silloin, kun muutos ja kehitys ymmärretään kokemuksellisen oppimisen kaltaisina syklisinä prosesseina, jossa tieto ja toiminta ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa. Reflektiolla on tässä prosessissa tietoa ja käsitteitä konstruoiva merkitys. Oman ajattelu ja toiminnan pohtimisen ja analysoimisen avulla voidaan ymmärtää muutoksen kannalta oleellisia uskomuksia tai käsityksiä. Tietoiseksi tuleminen puolestaan auttaa ymmärtämään omaa käyttäytymistä ja muuttamaan sitä.

Koulun kehittämisen näkökulmasta on tärkeää, että reflektio kohdistuu niin kouluorganisaation kulttuurin eri osa-alueisiin, kuten valtaan, normeihin, arvoihin ja toimintatapoihin kuin myös koulussa toimivien yksilöiden orientaatioihin, eli uskomuksiin, käsityksiin ja arvostuksiin. Reflektio on siis koulukulttuurin sisällön analysoimisen ja muuttamisen keino. (Sahlberg 1996, 213.)

Oppivassa organisaatiossa *yhdessä oppiminen* auttaa työyhteisöä tiedostamaan laajempia rakenteita pelkkien yksilörakenteiden sijasta. Positivistiseen tiedonkäsitykseen perustuvat tapa ajatella koulutuksesta ja työkäytänteet sekä koulun professiobyrokraattinen luonne pitävät yllä kasvattajan autonomiaa, johon ei juurikaan kuulu ammatillinen yhteistyö kollegoiden kanssa. Oppivassa organisaatiossa yritetään dialogin avulla yhdessä oppia paljastamaan ne vuorovaikutusrakenteet, jotka heikentävät organisationaalista oppimista. Jos näitä rakenteita ei paljasteta, yhdessä oppiminen yhä heikentyy, mutta jos ne oikealla tavalla paljastetaan, oppiminen voi tehostua. (Naukkari 1998, 198.)

Yhdessä oppiminen ja siihen läheisesti liittyvä tiimityö ( ks. myöh. tarkemmin) sisältää koulun kehittämistyön kannalta paljon mahdollisuuksia. Hankalien ja monimutkaisten ongelmien ratkaiseminen tiimissä on työssä kehittymisen (työssä oppimisen) kannalta suuri mahdollisuus. Usein konfliktit koetaan uhiksi, minkä vuoksi asiat mieluiten hoidetaan yksin. Tämän seurauksena opettaja ( työyhteisö) ei opi aitoa, kriittistä dialogia. Koulun vuorovaikutusrakenteet eivät myöskään uudistu. Voidaan aiheellisesti kysyä, voiko tällainen työyhteisö opettaa oppilaitaan yhteistoiminnallisiin työtapoihin

Positivistinen ajattelutapa, jonka mukaan koulutuksen avulla siirrettävät innovaatiot muuttavat opetusta, ei opetusmenetelmien monipuolistamisen yhteydessä toimi. Näin ollen voidaan todeta, että mikäli opetuksessa käytettävien opetusmenetelmien halutaan muuttuvan monipuolisemmiksi, on tätä varten varattava opettajille *aikaa*. On myös esitetty, että opetus muuttuu täydennyskoulutuksen vaikutuksesta vasta silloin, kun opettajat ovat aktiivisesti ja jatkuvasti mukana omaan työhönsä liittyvässä kollegiaalisessa valmennuksessa. (Sahlberg 1996, 204.)

Modernille koululle on tyypillistä opetuksen jakaminen oppiaineiksi, joita opiskellaan tiettyinä aikoina niille varatuissa paikoissa. Opiskelu ja opettaminen ryhmittyvät määrätyn mittaisiksi pulsseiksi, jolloin opetuksesta tulee helposti oppiaineen opettamista ja oppimisesta fragmentoituneiden tietojen omaksumista (opettaja keskittyy vain omien oppilaidensa opettamiseen). Aika muodostuu tällöin toimintaa ohjaavaksi ja rajoittavaksi tekijäksi. Sahlbergin (1996, 212) mukaan kokemus osoittaa, että opetus voidaan toteuttaa sovitun aikataulun ohjaamana, mutta oppiminen ei tapahdu aikataulujen mukaan. Opettajat viittaavat juuri ajan puutteeseen ja kiireeseen selittäessään opetuksen uudistamisen vaikeuksia.

Aika on myös välttämätön edellytys opettajien ja koko kouluyhteisön keskustelun ja dialogin lisäämiselle. Sahlbergin (1996, 213) mukaan dialogi luo kouluyhteisön yhteistä kieltä ja todellisuutta. Se on kollektiivisten merkitysten konstruoimisen väline. Dialogin avulla voidaan muuttaa koulukulttuurin muotoa, joka rakentuu kouluhenkilöstön sosiaalista verkosta. Koulukulttuurin yksi perusmuoto on yksilöiden välinen aito kollegiaalisuus.

*Henkilökohtainen osaaminen* on oppivan organisaation henkinen perusta. Oma osaaminen parantaa työntekijän motivaatiota tarkkailla jatkuvasti, miten hänen toimintansa vaikuttaa hänen ympäristöönsä. Henkilökohtainen osaaminen sisältää elinikäisen oppimisen idean, jossa myös omien arvojen tiedostaminen on tärkeää. Työntekijöiden henkilökohtaisen osaamisen kannustaminen on ollut perinteisesti harvinaista. Tämä on tullut esille mm. opettajien vähäisinä vaikutusmahdollisuuksina työtään koskevassa päätöksenteossa. Toisaalta yllättävän harvat työntekijät kehittävät omaa henkilökohtaista osaamistaan. Kannustuksen puuttuessa

ihmiset saattavat kadottaa kutsumuksen, innostuksen ja halun sitoutua työhön. Ammatillisen keskustelun ja kannustuksen puute johtaa pahimmillaan yksittäisen työntekijän täydelliseen uupumiseen ja loppuun palamiseen. (Naukkarinen 1998, 198.)

Sarala & Sarala (1997, 144-147) korostaa ryhmätoiminnan yhteydessä tapahtuvaa osaamista ja oppimista. Tässä yhteydessä hän puhuu tiimioppimisesta. Tiimioppimista koskevan mielenkiinnon taustalla on tarve kehittää tiimejä ja sitä kautta pyrkiä kohti oppivaa organisaatiota. Sengen (1990, 10) mukaan organisaatioissa tärkein oppimisyksikkö ei enää ole yksilö vaan tiimi. Tiimien oppiminen on välttämätön edellytys oppivaksi organisaatioksi kehittymiselle.

Schönin (1983) tekemien tutkimusten mukaan oppiminen on syvällisempää silloin, kun oppijat joutuvat määrittelemään tilannetta ja omaa ymmärrystään uudelleen yhdessä muiden kanssa, esimerkiksi ongelmaa tutkivassa ryhmässä. (Sarala & Sarala 1997, 145.) Mezirov (1995) mukaan oppiminen voidaan määritellä prosessiksi, jossa olemassa olevaa tulkintaa todellisuudesta käytetään lähtökohtana muodostettaessa uutta tai parempaa tulkintaa. Tässä uudelleentulkinnassa käytetään avuksi kokemusta. Uutta tapaa tulkita ja ymmärtää tilanne käytetään siten hyväksi toiminnan uudelleen suuntaamisessa. Tämän ajatuksen perusteella Mezirov on kehittänyt teorian oppimisesta tarkastelutavan muutoksena. (ks. myös metafora-analyysi). Sillä on yhtymäkohtia Sengen esittämään ”uutta luovan oppimisen” -teoriaan. Uutta luovalla oppimisella tarkoitetaan oppimista, joka lisää kykyämme luoda uutta (Senge 1990, 12).

Kun näitä ajatuksia siirretään tiimityöhön, oleellista on tapahtuma, jossa tiimit muodostavat uutta tietoa ja yhteistä näkemystä keskustelujen ja vuorovaikutuksen avulla. Sengen (1990, 241) mukaan tiimissä käyty keskustelu eli dialogi on hyvin tärkeä. Dialogissa tiimi tutkii monesta näkökulmasta vaikeita ja monimutkaisia asioita. Yksilöt suhtautuvat tilannetta koskeviin ajatuksiinsa ja oletuksiinsa kriittisesti, mutta siitä huolimatta ilmaisevat niitä vapaasti. Tuloksena on asioiden ennakkoluuloton ja vapaa tutkiminen. Tämä prosessi saa tehokkaasti

esiin kaikkien osallistujien kokemukset ja ajatukset. Näin muotoutuneen prosessin yhteisvaikutus voi hyvinkin ylittää sen, mihin yksilö kykenisi omin voimin.

Työyhteisön tai organisaatioyksikön kehittämisestä on kyse silloin, kun toimintaprosesseja kehitetään samanaikaisesti useissa tiimeissä. Vielä laajemmasta organisaation oppimisesta on kyse, kun oppimisilmiöitä tarkastellaan pohtien, miten organisaatio kykenee kokonaisuutena vastaamaan muuttuviin haasteisiin ja millainen on sen toiminta- ja kehittymiskyvykkyys. Laajin oppimisen taso on kyseessä, kun organisaatiossa keskitytään toimintaympäristön muutosten tutkimiseen, analysointiin ja tulkintaan oman toiminnan kehittämisen kannalta. (Sarala & Sarala 1997, 150.)

Henkilökohtainen (tiimi) osaaminen pitää sisällään toimivan arvioinnin. Koulussa tämä tarkoittaa oppilaiden monipuolisen itsearvioinnin ja myös kriittisen ja rakentavan työyhteisöarvioinnin. Tämä puolestaan antaa mahdollisuuden omien (=työyhteisön) arvojen pohdintaan.

*Systeeminen ajattelu* on oppivassa organisaatiossa keskeisin tekijä, sillä se yhdistää kaikki osa-alueet käytännön ja teorian kokonaisuudeksi. Koska ihmiset usein ajattelevat, että joku muu aiheuttaa heidän työssä kokemansa ongelmat, ihmiset saattavat kokea systeemisen ajattelun uhkaavaksi. Henkilökohtaisen osaamisen reflektointi auttaa poistamaan uhkaa. (Naukkari 1998, 198.)

Koulun ja opetuksen kehittäminen on aikaisemmin perustunut pitkälle kouluhenkilöstön yksilöllisten valmiuksien parantamiseen ja heidän toimintansa muuttamiseen. Koulukulttuurin elementtien, kuten johtamisen, valtasuhteiden, roolien, normien ja arvojen muuttamiseen koko koulun tasolla on alettu kiinnittää yleisemmin huomiota vasta viime aikoina. (Sahlberg 1996, 212.)

Postmoderni/systeeminen näkökulma avaa uusia ikkunoita opetuksen muutoksen ymmärtämiseen; koulu nähdään avoimena systeeminä, jonka kehittämistä ohjaava visio on kompleksinen oppiva organisaatio. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun toimintaa ja sen muutosta tar-

kastellaan holistisesti, kokonaisuuksista käsin, jotta koulua ja opetuksen muutosta ymmärrettäisiin paremmin. (Sahlberg 1996, 212.)

Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen tarkoittaa Sahlbergin (1996, 212) mukaan sitä, että koulu on kompleksinen systeemi, jolla voi olla dissipatiivisia ominaisuuksia. Tällainen systeemi voi sopivissa olosuhteissa muuttua itsejärjestäytymisen avulla. Kouluorganisaation kohdalla tämä tarkoittaa sen oman sisäisen sosiaalisen organisaation järjestäytymistä. Koulun kehittämisessä tämä tarkoittaa sitä, että koulun tai jonkin sen osasysteemin kehittämisessä on korostettava kommunikaatiota ja reflektiivisyyttä sekä sallittava vapausasteita, sillä itsejärjestäytyminen *edellyttää vuorovaikutusta* ja ainakin jonkin asteista kaoottista järjestystä. Käytännön toimenpiteitä ovat esimerkiksi yksilöiden kokemusten, orientaatioiden ja odotusten ottaminen kehittämisen lähtökohdaksi, epäsuoran vaikuttamisen käyttäminen ohjaamisessa ja koulun kehittämisessä (kouluttaja, tutkija) sekä ongelmatilanteiden luominen ja niiden ratkaiseminen luovasti.

Naukkarisen (1998, 199) mukaan oppivan organisaation perusta on yksilön katsontakannan muuttuminen. Yleisopetuksen koulussa tämä tarkoittaa, että työntekijä suuntautuu perinteisen koulun uskomuksista kohti uudistuvan koulun uskomuksia. Työntekijä alkaa nähdä itsensä osana muuttuvaa ympäristöään (opettaja näkee itsensä osana oppimisympäristöä, osana oppilaan ongelmia). Sen sijaan, että hän näkisi ongelmat jonkin ulkopuolisen tahon tai asiantilan aiheuttamiksi, hän näkee ongelmat oman työyhteisön rakenteiden ja omien työkäytäntöjen kautta luoduiksi. Oppivassa organisaatiossa ihmiset huomaavat, miten he jatkuvasti luovat omaa todellisuuttaan. Tällöin organisaation keskeisiä kysymyksiä ovat mm: Kuinka me ajattelemme? Mitä me todella haluamme? Miten me olemme vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa ja miten opimme toinen toisiltamme?



## 8 Lopuksi

### 8.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Lincoln & Cuba ovat kehittäneet laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä. Seuraavassa käsittelemme tutkimuksen luotettavuutta näiden kriteerien pohjalta.

**Vastaavuudella** Lincoln & Cuba (1985, 316-318) tarkoittavat aineistonkeruussa ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuneiden muutosten vastaavuutta suhteessa tutkimuksen raportointiin. Tutkijan tulisi mahdollisimman hyvin perustella tutkimuksen kohteina olevien 'todellisuuksien' rekonstruktioiden ja alkuperäisten konstruktioiden keskinäinen vastaavuus (Lincoln & Cuba 1985, 296).

Vastaavuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa ainakin sitä, että analysoitaviksi valitut integraatiokysymystä käsittelevät tekstit vastaavat riittävässä määrin vallitsevia 'valtavirran' käsityksiä niistä ongelmakohtista, jotka liittyvät koulun kykyyn kohdata erilainen oppilas. Olen pyrkinyt käymään läpi mahdollisimman laajasti aihepiiriä käsittelevää kirjallisuutta sen selvittämiseksi, miten integraatio ja siihen liittyvät eri kysymykset nähdään nyt ja lähitulevaisuudessa. Tähän liittyen olen myös pyrkinyt mahdollisimman tarkasti seuraamaan asiaa koskevaa ajan-kohtaista keskustelua. Tämän perusteella tutkimuksessa on sitten rakennettu tutkittavien (kirjallisuus) todellisuuskonstruktioista oma rekonstruktio (tulkinta), jonka pitäisi vastata tutkittavien (valtavirran) alkuperäistä rekonstruktioita. (Syrjäläinen 1992, 70.)

**Siirrettävyydellä** tarkoitetaan tutkimustulosten ja johtopäätösten siirrettävyyttä toisiin tapahtumakonteksteihin. Lincoln & Cuban (1985, 294-316) mukaan yleistettävyyden sijaan voidaan puhua siirrettävyydestä tutkitun ilmiön ja uusien tarkasteltavana olevien ilmiöiden välillä. Tutkijan tehtävänä ei ole laadullisen tutkimuksen yhteydessä siirrettävyydestä huolehtiminen, vaan sen päätöksen tekeminen jää toiselle tutkijalle tai lukijalle. Yksi keino siirrettävyyden varmistamiseksi on mahdollisimman täsmällinen ja rikas tutkittavien todellisuuksien kuvaaminen.

Ovatko tutkimuksen pohdinnat uuden koulun (oppiva koulu) sisällöstä ja sen uudistamiseen liittyvistä huomioista sen kaltaisia, että voidaan puhua näiden sisältöjen siirrettävyydestä yleisemminkin? Mielestäni koulun kulttuurin merkityksellisyyttä ei voi jättää huomioimatta erilaisissa koulun muutoshankkeissa. Tähän liittyen on syytä korostaa niin työyhteisön omaa kykyä oppia toimimaan uudella tavalla kuin myös sitä, että itse työn oman kehityshistorian, häiriöiden ja ristiriitojen tunteminen on tärkeää.

**Uskottavuudella** Lincoln & Cuba (1985, 301) tarkoittavat tutkittavien konstruktioita koskevan tarkastelun uskottavuutta. Lincolnin & Cuban mukaan tutkijan tehtävänä on osoittaa, miten hänen esityksensä vastaa tutkittavien konstruktioita.

Olen aiemmin perustellut tutkimukseeni valittujen tekstien (konstruktioiden) valintoja. Valittuja tekstejä ja esitettyjä ajatuksia on pyritty esittelemään mahdollisimman perusteellisesti. Tutkimuksessa on suhteellisesti paljon kuvailua. Tavoitteenani on näin tukea esittämiäni tulkintoja.

Tutkimuksessa käytetyn systeemisen näkökulman etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla päästään hahmottelemaan nykyisyyden tai tulevaisuuden yleisiä ehtoja. Tässä mielessä se antaa sekä tutkijalle että lukijalle mahdollisuuden jäsentää oman todellisuutensa tulkintaa kriittisestikin. Samalla mainitun näkökulman ja kehittävän työntutkimuksen (ekspansiivisen oppimisen teoria) kautta voi mielestäni uskottavasti esittää ja perustella, miksi kaikenlaisille lapsille yhteinen koulu on paras vaihtoehto.

**Vahvistettavuudella** Lincoln & Cuba (1985, 318-327) tarkoittavat tutkijan esittämien tulkintojen vahvistettavuutta. Tutkimusta pidetään konstruktiona ja tutkijan tulkintana tutkittavasta ilmiöstä. Tässä mielessä subjektiivisuutta on laadullisessa tutkimuksessa pidettävä väistämättömänä tosiasiana.

Tutkimuksen vahvistettavuutta voi varmistaa riittävällä tutkimuksen viitekehyksen esittämisellä. Tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa on syytä esittää huolellisesti. Käytettävä ai-

neisto ja tehdyt analyysit ja mallit on niin ikään esitettävä huolella, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja tutkijan tekemiä johtopäätöksiä.

Tässä tutkimuksessa teoreettinen orientaatio ja tutkimuksen taustalla olevat pääkäsitteet on esitetty siinä laajuudessa, joka mahdollistaa tutkimuksen laadun arvioinnin. Tavoitteena on ollut esittää teoria ja käsitteet niin, että ne johdonmukaisesti ohjaavat tutkimuksen tuloksiltaan tietynlaiseksi. Tässä mielessä tutkimus on subjektiivinen ja tulkinnallinen. Tavoitteena on ollut ilmiöiden syvälinen ja kokonaisvaltainen ymmärtäminen.

**Tutkimuksen etiikka ja kehittämisvelvollisuus** (Lincoln & Cuba 1986) edellyttävät tutkijan tuovan esille tutkittavien erilaisia, erilaisiin arvolähtökohtiin sidonnaisia konstruktioita tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman tasapuolisesti. Kysymys on siis ainakin tutkimustavan vuorovaikutteisuuteen liittyvä.

Tämän tutkimuksen tekstien valintoja (konstruktioita ja rekonstruktioita) on perusteltu aiemmin mm. vastaavuus -kriteerin kohdalla. Lisäksi on todettava, että tutkimuksessa on eritelty aika perusteellisesti byrokraattisen koulun puutteellisia mahdollisuuksia kohdata oppilaan yksilöllisyys. Tulokset ovat ikään kuin ohjanneet etsimään vastauksia laajasti koko yhteiskunnasta ja erityisesti koulusta itsestään eli koulun toiminnasta, kulttuurista ja näiden erilaisista konteksteista (tavoitteena koulutuksellinen tasa-arvo).

Yhtenä tutkimuksen kriteerinä voi olla se, miten tutkimuksessa on kehitetty tutkittavien tietoisuutta omien käsitysten taustoista ja arvolähtökohdista. Tutkijan velvollisuutena on auttaa tutkittavia ymmärtämään myös muiden tutkimuksessa osallisena olevien näkemyksiä ja niiden taustalla olevia arvoja. Edelleen voidaan tarkastella, miten tutkimuksesta saatavaa tietoa palautetaan toimintaan eli käytännön tasolle. (Lincoln & Cuba 1986.)

Tutkimus tukee sitä, että koulun muutosprosessissa (esim. koulun kehittämistyössä) kulttuurin huomioiminen on välttämätöntä. Tutkimus haastaa huomaamaan, että päättäjien, kehittäji-

en ja koulussa toimivien henkilöiden ajattelutapojen muutokset ovat avainasemassa koulua muutettaessa samalla kun itse muutos on mahdollinen.

Tutkimuksessani voi nähdä emansipatorista otetta, jos ajattelee, että esitetty oppiva koulu ja systeeminen ajattelu (näkökulma) auttaa lukijaa huomaamaan epätarkoituksenmukaisia työkäytäntöjään. Tässä yhteydessä voidaan lisäksi pohtia, miten koulu systeeminä toimii ja miten se voisi toimia paremmin?

Patton (1990, 78-82) toteaa systeemisen lähestymistavan etuina mm. monimutkaisten ilmiöiden ymmärtämisen konteksteissaan ja holistisen näkökulman hyödyllisyyden laadullisen aineiston analyysissä. Engeström (1999, 1) puolestaan toteaa toiminnan teorian tunnustetuksi tutkimusotteeksi, jossa tavoitteena on niin ikään kokonaisvaltainen lähestymistapa erilaisten organisaatioiden käytännön muutoshankkeissa. Näkökulmien yhdistämisen voi nähdä käytännön kehittämishankkeita ajatellen sekä vaativaksi että hedelmälliseksi.

## 8.2 Tulosten pohdintaa

Seuraavassa pohditaan tutkimuksen tuloksia yleisellä tasolla. Tutkimuksen alussa esitettyihin tutkimuskysymyksiin ei enää yksityiskohtaisesti palata, koska vastaukset on esitetty aiemmin tutkimuksen edetessä.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys, refleктоiva ammatillisuus ja systeeminen ongelmaratkaisu nivoutuvat joustavasti osaksi uudistuvaa, oppivaa organisaatiota. Toimintaa hallitsee tarkoituksenmukaisuus eikä kurinalaisuus, joten oppivan organisaation voi nähdä hyväksi keinoksi kohdata oppilaan yksilöllisyys. (Naukkarinen 1998, 199.) Oppivassa koulussa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että erilaisten ongelmien ratkaisemiseksi arvioidaan koulun sääntöjä ja opetusmenetelmiä. Lähtökohtana on, että esim. oppilaan häiriökäyttäytyminen nähdään merkinä koulun kehittymisen tarpeesta, ei oppilaan muuttamisen tarpeesta.

Oppiva organisaatio ei toimi yhteiskunnallisessa tyhjiössä. Tässä se ymmärretään toimintajärjestelmänä, joka on kytkeytyneenä toisiin toimintajärjestelmiin (toimintajärjestelmien verkko). Jos retoriikka aiotaan muuttaa todellisuudeksi, tarvitaan tueksi opettajankoulutus, jossa kouluttajat kouluttavat ”konstruktivistis-reflektiivis-systeemisesti”, sekä oppivan organisaation ideologiaa tukevan koko kouluyhteisön täydennyskoulutuksen. Lisäksi tarvitaan lainsäädäntö, joka korostaa sekä koulun velvollisuutta oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiseen että vanhempien oikeuksia. Lopuksi tarvitaan niin lainsäädännön kirjainta kuin sen henkeäkin noudattava ja tukeva keskus- ja paikallishallinto (toimeenpano ja resurssien jako). (ks. Naukkarinen 1998, 199.)

Sahlbergin (1996, 222-223) mukaan koulun tasolla opettaja saa kenties parasta apua itseltään. Opetustaan kehittävän opettajan on hyvä perehtyä koulun muuttumisen ongelmiin pyrkimällä ymmärtämään koulua avoimena systeeminä. Tällainen lähestymistapa auttaa parhaassa tapauksessa ymmärtämään, ettei oman työn ja koulun toimintojen muuttaminen ole yksinkertaista ja ettei nopeita ratkaisuja opetuksen ongelmiin ole olemassa. Nähdessään itsensä osana laajempaa kokonaisuutta, opettaja voi hahmottaa myös omaan muuttumiseensa välittömästi vaikuttavat sidokset; kuten koulun johtaminen, koulun ihmissuhteet, normit ja valtasuhteet. Systemiajattelu saattaa auttaa opettajaa näkemään itsensä osana koulun työyhteisöä, ei yksinäisenä ammattilaisena, jolla on kollegoistaan riippumaton tehtävä koulussa.

Perinteisen yleisopetuksen koulujen muuttuminen oppiviksi organisaatioiksi ei siis käy helposti, koska omien uskomusten ja koulun kulttuurin muuttaminen on todella vaikeaa. Tämä paradigmaston muutoksen vaikeus lieneekin yksi keskeinen tekijä siinä, että muun yhteiskunnan suuresti muuttuessa koulun perusrakenteissa ei ole sadan viime vuoden aikana tapahtunut suuria muutoksia. Koulutuskin on parhaimmillaan vain koulun kehittämistä tukevaa toimintaa, joka ei yksinään kykene muuttamaan moniakaan asioita koulun toiminnassa. (Sahlberg 1996, 223; Naukkarinen 1998, 199.) Tästä huolimatta on luontevaa olettaa, että myös opettajat oppivat aktiivisen sosiokonstrukttiivisen prosessin kautta jäsentämällä, järjestelemällä ja konstruoimalla tietoa vuorovaikutuksessa toisten opettajien kanssa (ks. Raustevon Wright & von Wright 1994).

Avainsanana on vuorovaikutus. Koulun kehittämiseen liitettynä se koskettaa kovin monia ja osin hyvinkin vaikeasti tavoitettavia kohteita; itse työyhteisöä ja siellä opettajia ja oppilaita, vanhempia, poliittisia päättäjiä niin kunnan kuin myös valtion tasolla ja vielä virkamiestasoa-kin. Varsinkin kunnallinen demokratia tuo väistämättä koulun kehittämiseen monia pulma-kohtia.

Mielenkiintoisen näkökulman tarkastella kehittämistyöhön liittyviä vaikeuksia ja mahdollisuuksia tarjoaa Y. Engeströmin kehittämä kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, jossa oppiminen on kytketty muutosten hallintaan ja erilaisiin innovaatioihin (lue: haasteisiin tai uudistumistarpeisiin). Lähtökohtana on, että vain työyhteisöt itse kykenevät analysoimaan (ulkopuolinen apu yleensä tarpeen) työnsä kehityshistoriaa, häiriöitä ja ristiriitoja sekä uusia haasteita. Uuden toimintatavan suunnittelu ja oppiminen nivoutuvat yhteen ja tapahtuvat työpaikalla. Pysyvä muutos ei tapahdu käden käänteessä vaan kyse on pikemminkin vuosien johdonmukaisesta kehittämistyöstä.

Yleisopetukselle oppiva organisaatio, koulun toimintojen muuttumisen hitaudesta ja osin enakoimattomuudesta huolimatta, merkitsee uusia mahdollisuuksia integraation toteuttamiseen. Erityispedagogiikalle oppiva organisaatio merkitsee mahdollisuuksia uusien, yleisopetukseen integroitujen palvelumuotojen kehittämiseen. Uudistuva koulu oppivana organisaationa määrittää erityispedagogisten palvelujen tarpeen uudella tavalla, ja esimerkiksi jakoa ns. kaksoisjärjestelmään voidaan entistä perustellummin arvioida uudelleen. Uudelleen arvioista hyötyisi viimekädessä varmasti eniten koulua käyvä oppilas (ks. Naukkarinen 1998, 200; 1999.)

Koulujen uudistamistyö on vuoden 2000 alkupuolella erityisen kiinnostavassa vaiheessa. Edellä kuvattujen haasteiden keskellä on kouluissamme menossa uusi oppilas- ja julkinen kouluarviointi -prosessi. On nähtävissä, että oppilaiden erilainen seulonta on pikemminkin lisääntymässä kuin vähenemässä. Onko niin, että ns. hyvä koulu koostuu hyvistä oppilaista? Kääntäen tämä merkitsee sitä, että huonosti menestyvät, vammaiset ja häiriköivät oppilaat

pudottavat koulun tasoa. Jos luokkakoot kasvavat edelleen, lisääntyvät mm. vanhempien vaatimukset ”hankalan oppilasaineksen” siirtämiseksi pois normaaliopetuksesta. Koulut voivat paineiden edessä esittää ratkaisuksi uusia erityisluokkia.

Aikaisemmin on todettu, että monet tekijät vaikuttavat yhteiskunnassa vahvasti integraatiota puoltavaan suuntaan. Suomi on monissa yhteyksissä sitoutunut edistämään kaikkien lasten opetusta integroidussa ympäristössä. Samanaikaisesti on kuitenkin menossa prosesseja, joiden seurauksena ratkaisumalleiksi voidaan esittää lisääntyvässä määrin erityisluokkia. Prosesseilla tarkoitan ennen kaikkea koulujen opetussuunnitelmien uudistustyötä, jossa oppilaiden arviointikriteerit ovat vaarassa muodostua liian vaativiksi (hyvä koulu).

Kuvatulla kehityskululla olisi ainakin kahdenlaisia seurauksia. Koulujen tasolla tämä merkitsisi sitä, ettei koulujen uudistus- ja kehittämistyössä edelleenkaan riittävässä määrin kiinnitetä huomiota oppimisympäristön kehittämiseen (uudet ongelmaratkaisutavat). Ongelmatilanteethan tulisi nimenomaan määritellä uudella tavalla. Toiseksi luokkamuotoisen erityisopetuksen laajentuminen saattaisi synnyttää uuden koulutuspoliittisen ongelman. Toisessa koulutusputkessa opiskelevat normaalit, ns. kilpailukykyiset oppilaat, toisessa vammaiset ja häiriköivät oppilaat (usein poikia, mutta lisääntyvässä määrin aggressiivisiä tyttöjä.) Vai onko joidenkin tahojen etujen mukaista rakentaa Suomeen uusi rinnakkaiskoulujärjestelmä? Tällaisesta arviosta kärsisi viimekädessä varmasti eniten koulua käyvä oppilas.

## LÄHTEET

- Argyris, C. & Schön, D. 1978. *Organizational Learning. A theory of Action Perspective.* Massachusetts: Addison - Wesley Publishing Company.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. *Eriyisopetuksen tila.* Helsinki: Opetushallitus.
- Dalin, P. 1993. *Changing the school culture.* Trowbridge: Cassel.
- Deshler, D. 1995. Metafora-analyysi eli sosiaalisia aaveita manaamassa. Teoksessa J. Mezirow ym. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.* Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 314-332.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita.* Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1999. Tavoitteena muutosten hallinta. Helsingin yliopiston yksikkö tutkii, miten ihmiset oppisivat toimimaan uudella tavalla. *Helsingin Sanomat* 28.7, 1.
- Gustavsen, B. 1992. *Dialogue and Development. Theory of Communication, Action Research and Restructuring of Working Life.* Stockholm: Arbetstlivscentrum.
- Haaja, P. 1997. Kohti inklusiivista kasvatusta? *Eriyiskasvatus* 3, 44-45.
- Happonen, H. 1998. Eriyisopetuksen painopiste muuttuu. *Opetusalan koulutuskeskus.* 17. - 18.9.1998. Joensuu.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. *Tiimiorganisoitu koulu.* Porvoo: Wsoy.
- Hyypä, H. 1983. Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehyksenä. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 17.
- Häkkinen, K. & Vanhatalo, S. 1997. Opettajien käsitykset erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiosta. Pro gradu -tutkielma. Eriyispedagogiikan laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Eriyispedagogiikan monet ulottuvuudet.* Juva: Wsoy, 216 - 231.
- Isaacs, W. 1993. Taking Flight. *Dialogue, Collective Thinking and Organizational Learning.* *Organizational Dynamics* 22, 22 -39.



- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja determinanttien tarkastelua. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A 514.
- Itkonen, T. 1998. Mitä inklusiolla tarkoitetaan? Erityiskasvatuksen peruskurssin luennot 1998.
- Jussila, J. ym. 1989. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Gröhn & Jussila J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 123, 157-203.
- Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Aavarantasarja 38. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 1996. Mitä on johtaminen. Aikuiskasvatus 16,4, 244 - 252.
- Karila, A. 1998. Kuntien talouden ohjaus ja sen muutos. Perinteisestä politiikasta rinnakkaisten ohjausjärjestelmien kokonaisuuteen. Helsinki: Kuntainliitto.
- Kekäle, J. 1996. Organizational and Leadership Cultures within University Departments. Hallinnon tutkimus 14,2, 100 -111.
- Kekäle, J. 1997. Leadership Cultures in Academic Departments. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 26.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Helsinki: Wsoy.
- Kolb, D. A. 1984. Experimental Learning. Experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kääriäinen, H. , Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: Wsoy.
- Laukkanen, R. 2000. Erityistuen tarve kasvaa lähivuosina. Opettaja 5, 31.
- Leontjev, A. N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Lehtinen, E. , Kinnunen, R. , Vauras, M. , Salonen, P. , Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic Inquiry. Newbury Park: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1986. But is it Rigorous? Trustworthiness and Autenticity in Naturalistic Evaluation. New Directions for Program Evaluation 30, 73-84.

- Lummelahti, L. 1993. Erityisopetus - haaste luokanopettajalle. Teoksessa Korpinen, E (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 21-28.
- Mezirow, J. 1995 a. Kriittinen reflektio uudistuvan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. Uudistuva oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17 - 37.
- Mezirow, J. 1995 b. Johtopäätös: Kohti uudistuvaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow ym. Uudistuva oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 374 - 397.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Wsoy, 136 -158.
- Mäkisalo, M. 1998. Terveystieteiden oppilaitoksen organisaatiokulttuuri. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 58.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Wsoy, 182 - 200.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149.
- Niemi, H. 1993. Koulutuksen kehittäminen ja opettajan koulutus. Teoksessa Lahti – Uotila, K - R. (toim.) Koulutuksen tutkimus- ja kehittämistyö. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikkilä, J. 1986. Organisaatiokulttuurin omaksuminen ja hallinta. Työhön ja organisaatioon sosiaalistumisen mekanismeista ja merkityksistä erityisesti julkisessa hallinnossa. Julkaisusarja B 42. Helsinki: Valtion koulutuskeskus
- OAJ. Opettajien Ammattijärjestö, 1990. Opetuksen integraatio. OAJ:n hallituksen kannanotto 21.11.1989. Helsinki:OAJ.

- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja, 125 - 147.
- Ojanen, S. 1996. Miksi tarvitaan tutkivaa opettajaa? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja, 11- 17.
- Olkinuora, E. 1996. Koulun opetuskäytänteiden arviointia modernin oppimiskäsityksen näkökulmasta. Teoksessa O. Kataja(toim.) Avaimia avoimeen kouluun. Nuorisokoulun tehtävä ja oppilaitosten yhteistyö. Jyväskylä: Atena, 76-94.
- Onnela, J. 1998. Mikä on tiimi? Espoo: Arlainstituutti.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed. Newbury Park: Sage.
- Rauste - von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: Wsoy.
- Ruohotie, P. 1997. Kokemus on paras opettaja - jos vain otamme oppia siitä. Kasvatus 28,4, 305 - 311.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen kehittämissuunnitelman valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 199.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? Kasvatus 29,2, 214 - 223.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, T. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Wsoy, 162-179.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Sapon - Shevin, M. 1995. Arkikkelissa O'Neil, J. Can inclusion work? A Conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon - Shevin. Educational Leadership 52, 7 -11.
- Sarason, S. B. 1982. The culture off the school and the problem of change. Boston: Al-ley & Bacon.
- Sarason, S. B. 1990. The predictable failure of educational reform. Can we change course before it's too late? San Francisco: Jossey - Bass.

- Sarala, U. & Sarala, A. 1997. *Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Senge, P. 1990, 1994. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- SEL. Suomen Erityiskasvatuksen Liitto, 1995. Tavoiteohjelma. *Erityiskasvatus*, 39, 1 - 10.
- Simola, H. 1995. *Paljon vartiat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 137.
- Skrtic, T. M. 1991. *Behind Special Education. Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing.
- Syrjäläinen, E. 1992. *Muuttuuko koulu? Koulu 2001 –projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat*. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 111.
- Thompson, J. B. 1984. *Studies in the theory of Ideology*. Cambridge: Polity Press.
- Toikka, K. 1984. *Kehittävä kvalifikaatiotutkimus*. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B 25.
- Vehkakoski, T. 1998. *Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen*. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Wsoy, 88 - 100.
- Vaughn, S. & Schumm, J. 1995. *Responsible inclusion for Students with learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 28,5, 264 - 270.
- Vehmas, S. 1998. *Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen - yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus*. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Wsoy, 103 - 120.
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. 1999. *Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä*. Työministeriön raportteja 6.
- Virtanen, P. 1998. *Esipuhe*. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S.

(toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Wsoy, 13 - 19.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.