

TAVOITTEENA KEHITYS

Erityisopetuksen muutos osana koulun toimintakulttuurin muutosta

Kirsi Pesonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pesonen, K. 2001. Tavoitteena kehitys. Erityisopetuksen muutos osana koulun toimintakulttuurin muutosta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Tutkimuksen pohjana oli opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke, jonka avulla pyritään parantamaan oppilaiden mahdollisuuksia saada oman kehitystasonsa mukaista opetusta. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella sitä, miten tällaiset koulun toimintakulttuurin muuttamiseen tähtäävät hankkeet vastaanotetaan koulussa ja miten opettajat kokevat muutoksen.

Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto koostui kuudesta ala-asteen koululla tehdystä haastattelusta ja kyseisen koulun koko henkilökunnalle tehdystä lomakekyselystä. Lisäksi aineistona käytettiin erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen tiimoilla tuotettua dokumenttiaineistoa.

Tutkimuksen keskeisimpinä löytöinä voidaan pitää muutoksen hitautta selittäviä tekijöitä. Kouluissa toteutettavat muutoshankkeet jäävät usein paikallisiksi sen sijaan, että ne olisivat koko koulutuksen kentällä toteutuvia muutoksia. Lisäksi koulun ulkopuolisten tahojen koulun toimintaan kohdistamat odotukset pysyvät ajan kuluessa sitkeästi ennallaan, mikä heikentää opettajien motivoitumista muutoksen toteuttajiksi. Erityisopetuksen muutosta ajatellen tarvittaisiin uusia ratkaisuja opettajien työajan järjestelemiseksi niin, että muutosta tukevalle ammatilliselle kehitymiselle ja täydennyskoulutukseen osallistumiselle jäisi riittävästi aikaa. Muutoshankkeiden etenemiselle olisi tärkeää myös käsitetasolla tapahtuvan muutoksen saattaminen käytännön toiminnan tasolle.

Tutkimuksen asiasanat ovat: koulun toimintakulttuuri, yksilöllinen opetus, yhteistyö.

SISÄLTÖ

1	KOULUA HAASTETAAN MUUTTUMAAN	5
2	MUUTOSLIIKKEEN PERUSAJATUKSIA	7
2.1	YHTEISKUNTA JA ERILAISET KANSALAISET	7
2.2	PERINTEISESTÄ OPPIVAAN KOULUUN	8
2.3	KOULUN TOIMINTAKULTTUURIN MUUTTAMINEN	10
2.4	ERITYISOPETUKSEN LAADULLISEN KEHITTÄMISEN HANKE	11
3	KOULU OSANA YHTEISKUNTAA	12
3.1	KOULUN YHTEISKUNNALLISET YHTETDET OPETTAJAN NÄKÖKULMASTA	12
3.2	KENELLE KASVATUSVASTUU KUULUU?	14
3.3	KOULUSSA KAIVATAAN YHTEISKUNNALLISTA ARVONANTOA	14
4	KERTOMUKSIA OPETTAJUUDESTA	16
4.1	KOULUN TOIMINTAKULTTUURI ON LAAJA KOKONAISUUS	16
4.2	KIRJALLISET SUUNNITELMAT TUKENA JA TAAKKANA	20
4.3	KIIRE KOULUTYÖSSÄ	21
5	TOIMINTAKULTTUURIN MUUTOS OPETTAJAN NÄKÖKULMASTA	24
5.1	OPETTAJALLE MUUTOS ON VAIKEA	24
5.2	MUUTOSHANKKEILTA ODOTETAAN KÄYTÄNNÖNLÄHEISYYTTÄ	27
5.3	MYÖNTEINEN MUUTOS	30

5.4 PROJEKTIN VAIKUTUSMAHDOLLISUUDET	33
6 OPPILAAN YKSILÖLLINEN HUOMIOIMINEN	37
6.1 OPPILAAN YKSILÖLLINEN HUOMIOIMINEN OPETUKSESSA ON VAIKEAA	38
6.2 OPPILAIKEN SOSIAALISET ONGELMAT	40
6.3 MITEN OPPILAIKEN YKSILÖLLISTÄ HUOMIOIMISTA VOITAIKIIN HELPOTTAÄ?	42
7 YHTEISTYÖ KOULUSSA	45
7.1 MAHDOLLISUUDET YHTEISTYÖHÖN	46
7.2 ROOLIT YHTEISTYÖN POHJANA	46
7.3 YHTEISTYÖKULTTUURI JA MUUTOS	48
7.4 YHTEISTYÖN KEHITTYMINEN	51
8 TAVOITTEENA KEHITYS	54
8.2 KOULUN TOIMINTAKULTTUURIN MUUTOS YHTEISKUNNALLI- SESTA NÄKÖKULMASTA	55
8.2 OPETTAJA OSANA KOULUN MUUTTUVAA TOIMINTAKULTTUURIA	58
8.3 OPETUKSEN YKSILÖLLISYYS OSANA KOULUN TOIMINTAKULT- TUURIN MUUTOSTA	62
8.4 YHTEISTYÖ MUUTOKSEN EDISTÄJÄNÄ	63
9 POHDINTA	65
LÄHTEET	68
LIITTEET	70

1 KOULUA HAASTETAAN MUUTTUMAAN

Koulu on instituutio, jonka yhtenä tehtävänä on lasten sosiaalistaminen yhteiskunnan jäseniksi siten, että he saavat haltuunsa tärkeimmät elämässä tarvittavat tiedot ja taidot. Päämääränä voidaan pitää kouluaikana ja sen jälkeen tapahtuvaa yhteiskuntaan sopeutumista. Lähtökohdat tähän sopeutumiseen ovat eri yksilöillä erilaiset. Koulun vaikeudet näiden erojen tasoittamisessa on nostettu esille eri yhteyksissä. Sitä on arvosteltu muun muassa liiasta tasapäistämisestä sekä kyvyttömyydestä kohdata erilaisia yksilöitä. Koulua on vaadittu asennoitumaan oppilaisiinsa reflektioivammin.

Viime vuosina kansainvälisessä koulukeskustelussa on tuotu esille ajatus kaikille yhteisestä koulusta, jonka perustana on visio yksilön oppimiskykyä ja -tapaa kunnioittavasta inklusiivisesta opetuksesta. Tällöin oppilaita ei erotella eli segregoida ominaisuuksiensa perusteella eri ryhmiin ja tiloihin, vaan opetus toteutetaan yhteisissä tiloissa muokkaamalla opetusmenetelmiä kunkin oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisiksi. Oppilasta tuetaan yksilöllisten vahvuksiensa löytämisessä ja toisaalta etsitään keinoja kohdata ongelma-alueita mahdollisimman rakentavalla tavalla.

Kaikille yhteisessä koulussa perusajatuksena on oppilaan konstruktiiivinen kohtaaminen, eli opetus pyritään muokkaamaan yhteensopivaksi sen sosiaalisen todellisuuden kanssa, jossa oppilas elää. Konstruktiiivinen opetus pyrkii huomioimaan oppilaan subjektiivisuuden ja omat psyykkiset prosessit. Tämä oppilaan oma näkökulma nähdään tuloksellisen opetuksen ensisijaisena edellytyksenä.

Inklusiivinen, konstruktiiivisista peruslähtökohdista tapahtuva opetus sopeutuu melko huonosti perinteisen koulun malliin, jossa koulu toimii pitkälti muuttumattomana, autoritaarisena instituutiona. Muutosvelvollisuus on ollut etupäässä oppilaalla ja sopeutumattomat yksilöt on segregoitu omiksi ryhmikseen. Voidakseen ottaa vastaan eri-

laisia oppilaita koulun toimintakulttuurin tulisi muuttua monin tavoin. Muutos ei kuitenkaan ole helppo.

Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt siihen, miten opetuksen keskeiset toimijat, opettajat, näkevät koulun toimintakulttuurin ja sen muutoksen. Tutkimukseni liittyy opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeeseen, joten tarkastelen toimintakulttuurin muutosta osana erityisopetuksen muutosta. Tutkimukseen liittyvässä ajatusprosessissani olen pyrkinyt asettumaan opettajan asemaan ja tulkitsemaan aineistoa tuosta näkökulmasta. Mielenkiintoni on kohdistunut muutoksen vaikeuteen yksittäisten opettajien kokemana. Olen myös tarkastellut inklusiivisen opetuksen keskeisimpiä alueita, oppilaan yksilöllistä huomioimista sekä yhteistyötä koulun sisällä ja vuoropuhelua koulua ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Lisäksi olen nostanut aineistosta esille niitä positiivisia asioita, joita opettajat ovat muutosprosessissa havainneet.

Olen toteuttanut tutkimukseni ala-asteella, jonka opetushallituksen erityisopetuksen laadullisessa kehittämishankkeessa tehty toimintakulttuurin kehittämissuunnitelma vaikutti mielestäni tavoitteiltaan hyvältä ja mielenkiintoiselta. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus (Liite 1). Aineistoni koostuu kuudesta haastattelusta, koko henkilökunnalle tehdystä lomakekyselystä (Liite 2) sekä kyseistä ala-astetta koskevas- ta, erityisopetuksen laadulliseen kehittämishankkeeseen liittyvästä dokumenttiaineis- tosta.

2 MUUTOSLIIKKEEN PERUSAJATUKSIA

2.1 Yhteiskunta ja erilaiset kansalaiset

Peruskouluikäiset lapset esittävät aikuisille usein kriittiseen sävyyn kysymyksen: miksi pitää käydä koulua? Heille vastataan yleensä: jotta oppisi uusia asioita, joiden avulla voi selviytyä elämässä. Koulun tulisi siis olla lapselle väylä elämään. Sen tulisi tarjota riittävä määrä kaikille yhteistä eri alojen yleistietoutta ja lisäksi oppilaan yksilöllisiä piirteitä positiivisesti tukevia spesifejä tietoja ja taitoja.

Lapsen kasvatuksellinen ja koulutuksellinen sosialisatioprosessi on yksilön ja yhteiskunnan välinen, vastavuoroinen tapahtuma. Yksilö voi koulutuksensa avulla sopeutua siihen yhteiskuntaan, johon hän kuuluu, ja toisaalta yhteiskunta varmistaa rakenteitaan sosiaalistamalla yhä uusia yksilöitä tietyt perusarvot, -asenteet, tiedot ja taidot omaaviksi jäsenikseen. Giddens (1993, Antikaisen, Rinteen & Kosken 2000, 34 mukaan) korostaa tuon vuorovaikutustapahtuman yksilöllisyyttä. Lapsi ottaa vastaan yhteisön tarjoaman sosiaalistavan tiedon omista, yksilöllisistä lähtökohdistaan sen sijaan, että olisi olemassa jonkinlainen sosialisatiion standardimalli.

Molempien osapuolten, sekä kansalaisten että yhteiskunnan etuna voidaan pitää tilannetta, jossa yksilöiden oppimiskapasiteetti saadaan mahdollisimman täydellisesti ja monipuolisesti käyttöön. Nikkasan ja Lyytisen (1996, 7) mukaan yhä nopeammin muuttuvassa, moniarvoisessa yhteiskunnassa yksilön itsetuntemus ja kyky hyödyntää omia resurssejaan monipuolisesti saavat korostetun tärkeän merkityksen. Tavoitteena ei tulisi olla oppilaitten muokaaminen oppimistaidoiltaan samankaltaisiksi, tietyn kaa- van mukaan oppiviksi, sillä se on päämääränä hedelmätön. Toimiakseen hyvin yhteis- kunta tarvitsee erilaisia yksilöitä, joiden vahvuudet ovat eri alueilla. Myös muun

muassa ihmisten geeniperimä ja aistijärjestelmät ovat eri yksilöillä hyvin erilaisia, eikä niitä voi ainakaan kovin suurella määrällä muuttaa (esimerkiksi Prashnig 2000, 43). Oppiminen ei voi tapahtua kaikilla yhtä tehokkaasti samoja menetelmiä käyttämällä.

Jotta voitaisiin saavuttaa mahdollisimman korkea yksilöllisen oppimisen taso niin kansalaisten kuin yhteiskunnankin hyödyksi, tulisi tavoitteena olla sellaisten opetusmenetelmien ja -käytäntöjen kehittäminen, jotka ovat riittävän joustavia ja muokattavissa yksilöllisten oppimistyylien mukaisiksi. Myös koulun toimintakulttuurin tulisi muuttua vastaanottavaisemmaksi erilaisille oppijoille ja oppimistyyliille.

2.2 Perinteisestä oppivaan kouluun

Kulttuuri voidaan määritellä jollekin ryhmälle yhteisenä tapana ymmärtää ja tulkita asioita ja niiden merkityksiä (Sergiovanni & Starrat 1993, 92). Koululla, kuten muillakin organisaatioilla, on oma toimintakulttuurinsa. Sergiovanni ja Starrat (mts. 93) määrittelevät koulun toimintakulttuurin muodostuvan henkilökunnan yhteisesti jakamasta historiasta, uskomuksista, arvoista, normeista ja toimintatavoista. Koulussa toimivan opetushenkilökunnan yhteinen arvopohja on sidoksissa ympäröivään kulttuuriin. Organisaation, myös koulun, kulloinenkin arvojärjestelmä on sekä historiallisten traditioiden että tulevaisuutta koskevien tavoitteiden yhdistelmä, johon lisäksi yhteiskunnan poliittinen, sosiaalinen ja taloudellinen tilanne vaikuttavat.

Kuten muissakaan yhteisöissä, myöskään koulussa toimintakulttuurin osaset eivät ole aina kaikilta osin tiedostettuja valintoja, vaan pitkän ajan kuluessa muovautuneen toimintatapakulttuurin ilmentymiä, jotka siirtyvät uusille opettajille omana oppilasajanaan saatujen kokemusten, opettajankoulutuksen sekä työyhteisöön liittymisen myötä. Naukkarinen (1996, 515) kuvailee tätä koulun yhteistä kulttuuria sekä turvallisuutta tuovana että muutosta ehkäisevänä voimana. Hän näkee kulttuurin sisältävän myös piilo-opetussuunnitelman tapaan toimivia piirteitä, joiden vaikutus kokonaisuuteen saattaa olla kehityksen kannalta kielteinen. (Naukkarinen 1996.)

Koulun perinteisessä toimintakulttuurissa yksittäisen oppilaan subjektiiviseen tilanteeseen ei ole juurikaan kiinnitetty huomiota. Oppilaita on käsitelty ryhminä ja opetta-

jalla on ollut ryhmänjohtajan rooli. Opetuksen on nähty toimivan hyvin niin kauan kuin ryhmä on ollut riittävän homogeeninen ja oppimistulokset ovat sijoittuneet tietyn keskiarvon tuntumaan. Keskiarvon ylä- ja alapuolelle on sopinut tietty määrä poikkeuksia. Yksilöt, jotka ovat liiaksi erottuneet tasapäisestä joukosta, on koettu ongelmallisiksi. Ongelmatapauksia varten on perustettu omia ryhmiä kuten erityiskouluja, erityislahjakkaiden kouluja ja tarkkailuluokkia.

Perinteisessä toimintakulttuurissa opettaja on koulutettu kohtaamaan yksittäinen oppilas behavioristisin keinoin. Tällöin oppilas on objekti, jonka ei-toivottu käyttäytyminen on pyritty muuttamaan toivotuksi standardinomaisin keinoin. Elleivät sovitut keinot kuten jälki-istunnot, puhuttelut tai tukiopeus ole auttaneet, on ryhdytty miettimään ongelmaoppilaan siirtoa toiseen ryhmään. Uusien ja yhä lukuisimpien ryhmien perustamista yhä erilaisemmille ongelmaoppilaille on pidetty edistyksen merkinä.

Kouluun ja sen tuloksiin kohdistettu kritiikki on käynnistänyt laajan kansainvälisen keskustelun koulun muutostarpeesta. Muun muassa Senge (1993) on tutkinut kouluorganisaatiota ja esittänyt ajatuksiaan oppivasta koulusta vaihtoehtona perinteiselle koululle. Oppivan koulun toimintakulttuurissa olennaista on muun muassa opetushenkilökunnan tiimityöskentely yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi, yksittäisten opettajien panostus henkilökohtaiseen ammatilliseen kasvuunsa sekä refleктоiva ajattelu. (Senge 1993, 139-272)

Oppivassa koulussa opettajan refleктоiva toiminta näkyy oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen vastavuoroisuutena. Konstruktivistisessä hengessä tapahtuvan kohtaamisen keskeinen sisältö on oppilaan subjektiivisuus opetustilanteissa. Hänen oma yksilöllinen, sosiaalinen todellisuutensa tulee ensisijaisen tärkeäksi osaksi opetustapahtumia. Rauste -von Wright (1998, 19) korostaa konstruktivistisesti orientoituneen koulutusprosessin piirteitä luetellessaan, oppimisen olevan aina tilannesidonnaista. Oppivassa koulussa oppimisessa tai kouluyhteisöön sopeutumisessa esiintyvät ongelmat eivät tee oppilaasta ongelmaa, vaan ratkaisua haetaan koko siitä vuorovaikutuskentästä, jossa oppilas yksilönä toimii. Tämänkaltainen systeeminen ajattelu nähdään oppivan koulun peruseriaatteena, jota ilman koulusta ei voida luoda yhtenäistä, kehittymiskykyistä organisaatiota (Senge 1993).

2.3 Koulun toimintakulttuurin muuttaminen

Kun organisaation toimintaa pyritään tietoisesti kehittämään, asetetaan tavoitteita joiden avulla toimintaa ohjataan haluttuun suuntaan. Tällöin tähdätään vallalla olevan toimintakulttuurin muuttamiseen. Hallintotieteiden yhteydessä organisaation muutos on määritelty muun muassa toiminnaksi, joka on “säännönmukaisesti haluttua, tietoisista ja tiettyyn suuntaan ohjattua” (Salminen 1993, 32).

Jotta koulu voisi organisaationa paremmin vastata yksilöiden ja yhteiskunnan siihen kohdistamiin odotuksiin, sen tulisi kyetä muuttamaan edellä kuvatulla tavalla perinteisestä oppivaksi organisaatioksi. Kouluorganisaation toimintakulttuurin muutosta tutkittaessa sen on huomattu olevan hidas, joskus jopa mahdottomaksi koettu prosessi. Syrjäläinen (1992, 3) kuvailee useita “luokkahuoneopetukselle ja kouluelämälle tyypillisiä piirteitä, joita eivät mitkään innovaatiopyrkimykset näytä murtavan”. Kyseiset opetusmalleihin liittyvät piirteet ovat myös tyypillisiä perinteisen koulun piirteitä.

Fullan (1991, 96) tuo muutospyrkimyksiä pohdiskellessaan esille hyvin keskeisen syyn siihen, miksi nuo pyrkimykset niin usein epäonnistuvat. Kun perinteisessä koulussa oppilaan henkilökohtainen sosiaalinen todellisuus sivuutetaan huomiotta, muutospyrkimyksissä näin tehdään usein opettajien sosiaaliselle todellisuudelle. Fullanin mukaan muutoshankkeita ohjataan usein eteenpäin ilman, että opetuksen keskeisten toimijoiden, opettajien, näkökulmaa olisi tarpeeksi huomioitu.

Welles-Nyström (1996) tuo yhteiskunnassa vallalla olevia kasvatususkomuksia tarkastellessaan esille myös sen, miten tietyssä kulttuurissa toimivat yksilöt sisäistävät siihen kuuluvat uskomukset eräänlaisena ainoana totuutena. He voivat esimerkiksi keskustella yhteiskunnallisista asioista uskomusten pohjalta ikään kuin ne olisivat arkipäivässä todentuvia ilmiöitä, vaikkei näin todellisuudessa olisikaan. (Welles-Nyström 1996.) Myös koulun toimintakulttuurin muutoksesta voidaan keskustella kuin se olisi jo toteutunut visio, vaikka opetus koulussa sujuisikin oppilaan näkökulmasta edelleen perinteiseen malliin, tiukan behavioristisesti. Muutos jää retoriseksi tapahtumaksi, kulissiksi jota voidaan pönkittää esimerkiksi asiantuntevia käsitteitä tihkuvien keskusteluin. Tällainen näennäismuutokseen osallistuminen kertonee osaltaan todellisen muutoksen vaikeudesta.

2.4 Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke

Inklusionismi on kasvatusaate, jonka näkökulmasta jokainen persoonallisuus on arvokas sellaisenaan ja yhteiskunnan, myös koulun, tulisi muovata toimintaansa siten, että kaikki voisivat sosiaalistua osaksi yhteistä toimintaa. Moberg (1998, 140) kuvailee inklusiivisen koulun olevan avoin kaikille sen lähiympäristössä eläville lapsille. Tällöin oppilaita ei jaotella erilaisiin ryhmiin heidän oppimiseen liittyvien erityistarpeidensa mukaan.

Kaikille yhteinen koulu on inklusionismin periaatteita toteuttava koulu, jossa toteutuvat konstruktiiviset oppivan koulun toimintamallit. Perinteisen koulun ongelmallisina näkemät persoonallisuuden piirteet eivät kaikille yhteisessä koulussa rajoita opetukseen osallistumisen mahdollisuutta. Ongelmille ei enää tarvita omia ryhmiään, vaan kaikenlaiset yksilöt voivat käydä koulua yhdessä.

Pirkko Holopainen (Opetushallituksen raportti 1999, 3) kuvailee kaikille yhteisen koulun olevan perustavana ajatuksena myös opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa, johon tutkimukseni liittyy. Hankkeen tehtäväksi on kiteytynyt yleis- ja erityisopetuksen yhteisen toimintakulttuurin kehittäminen. Tällöin pyrkimyksenä on kehittää uusia malleja erilaisten oppilaiden kohtaamiseksi eli välineitä oppivalle koululle. Oppilaat halutaan kohdata heidän omista subjektiivisista näkökulmistaan ja opetusmenetelmiä sekä ympäristöä muokata vastaamaan heidän erilaisiin tarpeisiinsa.

Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeen huomion kohteena ovat kaikille yhteisessä koulussa opiskelevat, erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat, joiden tukemiseksi halutaan olla kehittämässä poikkihallinnollista ja moniammatillista yhteistyötä. Lopullisena tavoitteena on oppilaiden parempi sopeutuminen koulumaailmaan sekä koulutuksen jälkeiseen elämään yhteiskunnassa. Tarkastelen tässä tutkimuksessa hankkeen toteutumisen edellyttämää koulun toimintakulttuurin muutosta opettajan näkökulmasta.

3 KOULU OSANA YHTEISKUNTAA

Tarve muuttaa koulun toimintakulttuuria syntyy toisaalta yhteiskunnan koululle antamasta, yhteiskunnallisen muutoksen mukana muovautuvasta kasvatustehtävästä ja toisaalta oppilaiden yksilöllisistä, oppimiseen liittyvistä tarpeista. Kokonaisuuden perustavoitteena on luoda yksilöllisille oppilaille paremmat mahdollisuudet oppia ja sen avulla sopeutua yhteiskuntaan.

Lehtisalo (1992, 16) esittää tämän tavoitteen olevan keskeisen myös koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa. Jotta koulu voisi toiminnallaan vaikuttaa positiivisesti niin yksilölliseen kuin yhteiskunnalliseenkin hyvinvointiin, sen tulisi kyetä määrittelemään kasvatustehtävänsä yhä uudelleen niin, että se parhaalla mahdollisella tavalla vastaisi ajankohtaisiin koulutustarpeisiin. (Lehtisalo 1992.)

3.1 Koulun yhteiskunnalliset yhteydet opettajien näkökulmasta

Yhteiskunnassa kulloinkin vallalla oleva näkemys opetuksen tärkeimmistä tehtävistä ja painopisteistä vaikuttaa myös opettajien näkökulmasta suoraan koulun toimintaan. Yhteiskunnallisen tilanteen, jossa koulu toimii, todetaan vaikuttavan sen toimintakulttuuriin hyvinkin suoraan ja alueellisesti eri tavoin painottuen. Toisaalta koululla huomataan olevan oma arvomaailmansa ja tapakulttuurinsa, joka muuttuu jähmeästi verrattuna nopeammin liikahtelevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen.

Ja sitte tietysti, ottaen huomioon se, tämän alueen, alueen tavallaan tämmönen sosioekonominen asema tässä kaupungissa, ni täällä on hyvin pal-

jon työttömiä, on syrjäytyneitä, alkoholismia.. yksinhuoltajia ja nii edelleen ja nii edelleen. Ni se leimaa hyvin paljon tätä, näitä oppilaita. Sitte yks, myöski sellanen leimaa antava on tää.. öö.. tavallaan niinku monikulttuurisuus mikä on tässä. (Henkilökunnan haastattelu)

Kyllähän ne yhteiskunnan niinku, siis ku koulu on kuitenkin yhteiskunnan tämmönen organisaatiolaitos, ni tottakai ne heijastuu kouluun niinku. Sieltä kautta sit tulee tietenki se kotienki jo niinkun asema, et miten yleensä yhteiskunnassa voidaan. Et se vaikuttaa siihen, et miten lapset taas voi ja miten opettajat et. Et, et tottakai siinä on tiivis, niinkun ovat niinkun kaikki yhteydessä. Että luovat sitä kulttuuria. (Henkilökunnan haastattelu)

Nii et kyllähän se sit tottakai heijastelee, kouluhan kuitenkin heijastelee sitä, et mitä niinku yleinen semmonen ajatus on, et missä mennään. Et sen mukaan sit yritetään vähän, ehkä tietyst vähä hitaasti liikkuu. Ja sillai et ku kuitenkin koulu on sellanen iso, jäykähkökin tota, laitos. Niin, mut että sen mukana mitä niin, mikä on se, mikä nyt millonki on aina pinnalla. (Henkilökunnan haastattelu)

Koulun toimintakulttuurin on todettu muuttuvan hitaasti. Tämän ovat myös opettajat huomanneet. Kouluissa haetaan tasapainoa erilaisten muutosvaatimusten välillä ja syitä muutoksen hitauteen haetaan myös opettajien keskuudessa.

Et sit niinku koulu on, on niinku konservatiivinen ja toisaalta se on hyvä, että tietyl tavalla ollaan vähän niinku jälkijunassa. Et jos aattelee pelkästään yheksänkytlukua, niin jos koulu ois menny niinku aina mukaan kaikkeen mitä on esitetty, niin ois tultu varmaan ihan hajallensa. Mut sit se, että niinku tuntuu välil, et me ollaan oikeen niinku sellanen, et taaksepäin veetään jarruu et.. et tota kaikki.. ettei sen tartte mitä tahansa. Vaikkei nyt liike-elämän oppeja muuten mitenkään niinku tämmöseen (...) yhteiskuntaan valmistavaan opetukseen vois niinku ottaakaan, niin kuitenkin se, että eihän missään muuallakaan ihmiset voi olla työssä, nauttia työpaikastaa, yrittämättä ees niinkun muuttua

ajan mukana. (Henkilökunnan haastattelu)

3.2 Kenelle kasvatusvastuu kuuluu?

Koulun yhteiskunnalliseen tehtävään liittyy olennaisena osana myös kasvatusvastuu. Se on aihe, joka on herättänyt laajaa keskustelua. Kyse lienee tehtävästä, joka lankeaa yhteisesti kaikille lasten arkipäivässä toimiville aikuisille, myös opettajille.

Missään nimes mä en sano et meiän pitäs ottaa se kasvatusvastuu. Mutta toisaalta mä sanon, että jos me ei niinku kouluna oteta sitä.. me ollaan kuitenkin opettajat, me ollaan kaikki saatu koulutus ja pääsääntöisesti ollaan hakeuduttu tähän ammattiin mikä sopii meille ja meille sopii se vastuu. Niin jos me nyt jätetään, sanotaan että hoitakaa ite, me vaan opetataan, tässä on yks sukupolvi siis ei kaikki, mut niin paljon lapsia jotka tavallaan menee ei minnekään. (...) Et tottakai mun pitää vetää ammattiini rajat, enkä mä ole psykiatri enkä mä ole psykologi. Mut tietyllä tavalla mä aattelen, että se kasvatus, peruskasvatustyö jota mä teen, niitä rajoja, koulu tekee rajoja niinku meiänki koulussa aika selkeästi. Ni mä aattelen et meiän pitää jaksaa tehdä sitä. Jos me nostetaan kädet ilmaan, niin mä uskon et sillon niinku meiän yhteiskuntakin on pitkälti niinku hukassa. Et voi olla et monet aattelee liian paljon niinku itsekehuisesti tätä niinku koulun asemaa. Et kyllä se on ainut tämmönen yhteiskunnan instituutio, mikä koskettaa jokaista lasta ja aika pitkän osan elämää, ainakin sen yheksän vuotta. Ja, ja tavallaan se saattaa olla ainut semmonen mikä niinku pysyy. Et kaikki muut saattaa mennä, ni siinä mieles mä aattelen että... niinku mä ainakin nyt ite koen. (Henkilökunnan haastattelu)

3.3 Koulussa kaivataan yhteiskunnallista arvontoa

Ristiriitaiseksi koulussa koetaan se, että vaikka yhteiskunnan taholta kohdistetaan muutosvaatimuksia koulun toimintaan, sen hoitamaa tehtävää ei kuitenkaan todella arvosteta. Tämä näkyy muun muassa jatkuvana henkilöstö- ja taloudellisena resurssi-

pulana. Opettajat näkevät epätasapainoa siinä, että koulua vaaditaan muuttumaan yhteiskunnan odotusten mukaisesti, vaikkei yhteiskunta puolestaan muuta suhtautumistaan kouluun.

*Mutta jos aattelee vielä, se että koska se on ammattitaitosten avustajien puute niinku, tai yleensäkki että ei oo muuta ku että pelkästään, et ku ei mihinkään muuhun pääse töihi, ni tulee sit kouluun. Että tota, sellasten motivointi, näitten avustajien joita tavallaan, että joita ei tartte ensiks itte avustaa puol vuotta, jolloinka heillä loppuu sitte pesti ja taas uus perehdytettävä. Että siis tämä on systeemi nyt ja sitähan nyt ei millään napsauksella muuteta, voi muuttaa.
(Henkilökunnan haastattelu)*

4 KERTOMUKSIA OPETTAJUUDESTA

Toteuttaessaan kasvatus- ja opetustehtävänsä opettajat ovat osa laajaa kokonaisuutta, jonka päämääränä on yksilön ja yhteiskunnan välisen vuorovaikutuksen mahdollisimman positiivinen toteutuminen. Patrikainen (1999, 7-15) korostaa tämän yhteiskunnallisen tehtävänannon tiedostamisen merkitystä opettajan työn laadulliselle sisällölle. Hänen mukaansa opettajien tulisi muistaa työnsä merkitys tulevaisuudelle. (Patrikainen 1999.)

Opetusalalle hakeutuvat ovatkin useimmiten motivoituneita toimimaan tehtävässään myös yhteiskunnallisina vaikuttajina. Oppilaiden persoonallisuutta halutaan arvostaa ja tukea. Yhteistyötä kotien kanssa ja työyhteisön sisällä yhteisten, tärkeiden päämäärien saavuttamiseksi pidetään arvokkaana osana opettajan työtä.

Moni opettaja kuitenkin väsyty työssään. Tilanteet arkipäivän opetustyössä voivat tuntua ylivoimaisilta, ja kollegoiden tai kotien kanssa tehtävä yhteistyö jää usein tasolle, jolla se ei vaikuta edistävasti omaan työskentelyyn. Kalenteri täyttyy työn kehittämisen nimissä kokoonkutsutuista tiimi-istunnoista ja palaverista, jotka uhkaavat viedä viimeisetkin voimat. Heikkinen (1998, 93-109) kuvailee opettajan työn monia paineita kasaavia vaatimuksia. Hän toteaa opettajan olevan monien ristiriitaisten odotusten keskipisteessä, minkä vuoksi on tärkeää antaa ammatilliselle kehitymiselle riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia. (Heikkinen 1998.)

4.1 Koulun toimintakulttuuri on laaja kokonaisuus

Tutkimukseeni haastattelemi opettajat katsovat koulun toimintakulttuuriin kuulu-

viksi koulussa työskentelevän henkilökunnan, sen kesken tapahtuvan vuorovaikutuksen ja henkilökunnan toteuttaman kasvatustoiminnan. Edelleen mukaan lasketaan opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, toiminnan taustalla oleva arvopohja sekä se yhteiskunnallinen tilanne, jossa koulu toimii. Toimintakulttuuri nähdään laajana kokonaisuutena, johon ei voida vaikuttaa vain jotain osatekijää muuttamalla.

Mä näen sen sillä lailla että se on niiku oikeastansa kaikki mitä täällä koulussa tapahtuu. Että meidän opettajien ja kaikkien henkilökunnan välinen vuorovaikutus ja työ ja toiminta täällä ja sitte taas niiku opettajien ja oppilaitten välinen toiminta. Semmonen niiku tosi laajahan, tai tosi moni asiahan siihen liittyy. Että toimintakulttuurin kehittäminen, niiku semmosista, niiku lähtee semmosista pienistä jutuista, että emmä näe että siinä on joku yks iso asia mitä lähetään viemää, vaan että pienistä paloista. (Henkilökunnan haastattelu)

Siitä näkyy se mitä me tehdään käytännössä, eli se käyttäytyminen.. ää.. tekeminen, tapahtumat, se on niiku tavallaan se pintakerros sitä toimintakulttuuria. Ja sitte se alempi kerros siinä on asenteet, eli tavallaan miten me asennoidutaan lapsiin, huoltajiin, kasvatustehtävään, opetustehtävään, ympäröivään yhteiskuntaan. Niinku tietyl tavalla nehän on näkyvis, mutta ehkä enemmän piilossa. Ja sit, toimintakulttuuri mun mielestä pohjautuu siellä pohjalla oleviin arvoihin. Eli tavallaan niinku semmonen hierarkia ja, ja useinhan pelkästään toimintakulttuurinahan ymmärretään pelkästään se mikä näkyy. (Henkilökunnan haastattelu)

Myös koulu fyysisenä ympäristönä sekä koulua ympäröivä miljöö nähdään toimintakulttuuriin vaikuttavina tekijöinä, sillä nämä ympäristöt asettavat koululle puitteet, joissa sen toiminta on mahdollista. Samoin kodit, joista oppilaat kouluun tulevat, nähdään omalta osaltaan koulun toimintakulttuuria muovaaviksi.

Ja tavallaan mitä on sitten tähän ympäristöön liittyen niinku semmosta erityistä. Tavallaan koulu, koulu ottaa huomioon sen missä, missä se toimii että. Että

onko se kaupunki- tai maalaiskoulu tai mikä tahansa, ni tavallaan se niinku antaa sille tavallaan semmoset niinku raamit sille koululle. (Henkilökunnan haastattelu)

Se on varmaan se, yhdessä kaikki mitä me henkilökunta täällä ollaan ja tehdään sitä työtä yhdessä. Ja ollaan tehty jotain tiettyjä tavoitteita, esimerkiksi ehkä asetettu. Ja sitte tietysti siihen liittyy johtokunta ja vanhemmat ja, ja mitä tavallaan niistä on saatu, saatu kouluun. (Henkilökunnan haastattelu)

Koulun toimintakulttuuriin vaikuttavaksi tekijäksi nähdään myös makrotason taloudellinen ja poliittinen tilanne. Siihen vaikuttaminen koetaan usein vaikeaksi ja koko toimintaa ajatellen turhauttavaksi kehittämisen kohteeksi.

Sitte varsinki aattelee, et kyllä siihe jotenki hirveen olennaisena osana liittyy sitte ne henkilöt, että jos nähdään että tää toimintakulttuuri, just ku on paljon erityislapsia, sitä haluttais sitä laatua ja parantaa sitä toimintaa, ni kyllä siihe pitäis saaha vähän lisää väkee tekemään sitä käytännön työtä. Ja tottakai entistä enemmän parantaa sitte näitten puitteissa mitä täällä on mut kyllähän se on totta, että jos todella sitä arkea haluaa parantaa, ni ei se nyt ihan ilman tekijöitä toimi. (Henkilökunnan haastattelu)

Työssään opettajat haluavat korostaa inhimillisiä arvoja ja toimia niiden toteuttamiseksi. Lomakekyselyni kysymykseen “Mitä asioita työssäsi pidät tärkeinä?” opettajat vastasivat muun muassa seuraavilla tavoilla.

Luoda luokkaan “lämmin” ja turvallinen ilmapiiri, jossa oppilaiden on hyvä olla ja opiskella. Yhteistyö toisten opettajien / henkilökunnan kanssa, samoin vanhemmat. Oma työssä viihtyminen, joka on sidoksissa edellisiin.

Vapaus toimia omalla persoonallisella tavalla.

Lämmin ja arvostava asenne + vuorovaikutus oppilaiden sekä henkilökunnan kanssa. Tilaa persoonallisuudelle, luovuudelle, uusille haasteille. Selkeä struktuuri, organisointi, työnjako jossa tilaa joustavuudelle.

Hyvä yhteishenki, kivat työkaverit, kohtalaiset työtilat ja materiaalit.

Oppilaita, koulunkäyntiavustajaa, ilmapiiriä, työyhteisöä.

Opettajat haluavat siis toimia työssään niin, että he voisivat paitsi toteuttaa itse tärkeinä pitämiään tavoitteita, myös ottaa huomioon työtovereidensa näkemykset ja olla ennen kaikkea edistämässä oppilaidensa monipuolista kehittymistä. Välineitä visioidensa toteuttamiseen heidän ajatellaan saavan yleisimmin peruskoulutuksestaan. Opettajat kuitenkin kokevat usein itse, ettei heidän koulutuksensa vastaa sitä tilannetta, mikä heitä käytännön koulutyössä on kohdannut.

Siis eihän OKL:ssä ni ei, hirveen vähän siellä keskitytään mihinkään ihmisen kohtaamiseen. (Henkilökunnan haastattelu)

Mutta nimenomaan se, että kyllähän hirveen paljon jossain koulutuksessa keskitytään siihe aineeseen ja puhutaan hie.. kasvatustiedettäkin, mut sitte että entäs ku on ongelmia? Siihen ei, ei mitään. Siis ainut mitä voi olla jossai norsin harjottelussa, mutta eihän siellä oo sellasia ongelmia ku täällä. (Henkilökunnan haastattelu)

Parhaana koulutuksena monet opettajat pitävätkin työssä saatua kokemusta ja erityisesti opettajakollegoilta saatuja neuvoja ja tukea arvostetaan.

Et mä hirveesti opin häneltä niinku, ku yhdessä tehtiin, työstettiin oppilaita, niinku oppilaiden asioita ni siinä oppi niinku häntä seuraamalla ja sitte ihan käytännön tilanteissa. Ja toisilta kollegoilta mitä sitte saatuja neuvoi, mut et koulutus itse asiassa ni kuitenkin ni hyvin, hyvin vähän on antanu. (Henkilökun-

nan haastattelu)

4.2 Kirjalliset suunnitelmat tukena ja taakkana

Kirjalliset suunnitelmat ovat tärkeä osa opettajien työtä. Kouluissa tehdään myös toimintakulttuuriin liittyviä kirjallisia suunnitelmia, joiden odotetaan yleensä sisältävän ajatuksia jostakin uudesta, arkipäivään vaikuttavasta.

Niin tavallaan tietysti siinä toimintasuunnitelmassa niinku mun mielest pitää olla tavoitteita, jotka on tavoitteita. Jotka ei ole sitä tätä päivää, koska muutenhan siinä ei oo niinku semmosta tavallaan kipinää. (Henkilökunnan haastattelu)

Kuitenkin kirjallisten suunnitelmien nähdään helposti lipsahtavan liiallisuuksiin, jolloin ne eivät enää palvele koulun toimintaa, vaan elävät omaa elämäänsä ollen suunnitelmia suunnitelmien vuoksi.

Olen nähnyt hienoja montasataa sivusia opetussuunnitelmia. Ihmiset on vääntäny hullun lailla saadakseen sen valmiiks, voidakseen laittaa sen pois hyllyyn, jotta niitten ei tarvi nähdä sitä. Tavallaan niinku se kirjoitettu juttu.. se on varmaan erilainen eri ihmisille. (Henkilökunnan haastattelu)

Kirjallisilta suunnitelmilta toivotaan käytännönläheisyyttä ja realismia suhteessa lähtötilanteeseen sekä toimintamahdollisuuksiin. Laatiessaan suunnitelmia opettajat pyrkivät tarkastelemaan kriittisesti omaa toimintaansa ja kiinnittämään huomiota siihen, millaisia suunnitelmien toteuttamismahdollisuudet ovat käytännössä. Joskus huomataan jälkikäteen, miten realismi on alkuinnostuksessa unohtunut ja suunnitelmat on tehty esimerkiksi niin, että ne edellyttävät opettajilta sitoutumista, johon todellisessa tilanteessa ei olekaan resursseja.

Kyl must se on ollu, ku nyt mitä näitäki on väännetty näitä opseja ja muita ni,

kyl mulle on vaan entistä enemmän tullu se niinku et, et ihan turha on hirveest tämmösiä korulauseita ja hienoja ajatuksia sinne laittaa, jos se ei käytännössä niinku mitenkään näy. Et paljonha se meni siin aluks ainaki (entisellä työskentelypaikkakunnalla, KP) ku koulut alko niinku luomaan omaa leimaansa, ni meni just siihen et oli hirveesti hienoja sanoja ja ajatuksia, mut sit niinku käytännös ei opettajat jaksanu ja ei niinku resurssit riittänyt siihen, että ois pystytty niin paljon niinku tekemään sitä. Ehkä se on yks opettajien huono puoli, ainaki mä ihan itestäni huomaan että innostuu hirveen helposti ja sitte ei aina pysty tai aina siinä malta niinku ajatella että, et niinku, et mitä se kuitenkin sit tulee olemaa. (Henkilökunnan haastattelu)

Mun mielestä niinku kuitenkaan me ei oo lähetty missään niissä, niissä tavoitteissa mitkä on kirjattu ylös, niin mitenkään utopistisesti kuitenkaan niinku etenemään. (Henkilökunnan haastattelu)

Kirjallisesti tehtyjen suunnitelmien toteuttamiseksi tarvittavaan muutokseen ei ole helppoa sitoutua niin pysyvästi, että suunnitelmista tulisi totta. Syyksi voidaan nähdä muun muassa se, etteivät muutoksen perustelut ole niin selkeitä, että ne motivoisivat ja sitouttaisivat koulun henkilökuntaa viemään prosessia loppuun saakka tai ehkä edes kokeilemaan toteutusta käytännössä.

4.3 Kiire koulutyössä

Koulun arkipäivässä usein esille nouseva asia on kiire. Kiire näyttää kuuluvan olennaisena osana koulun toimintakulttuuriin ja toisaalta se on myös este toimintakulttuurin kehittymiselle. Opettajilla on kiire tunneilla, välitunneilla ja palaverissa. Joskus vaikuttaa siltä, että kiire estää opettajia keskittymästä kunnolla mihinkään asiaan.

Myöskään työssäkehittymisen kannalta arvokkaaseen täydennyskoulutukseen ei liian kiireisessä toimintakulttuurissa ole tarpeeksi aikaa. Kiireen vuoksi muun muassa uusia työvälineitä tarjoava ja omaa jaksamista tukeva koulutus koetaankin taakaksi,

joka vain lisää kiirettä.

Onhan se sit just, että jos sitä vielä pitää, et ku jokasella on erilaista systeemiä, on tukiopetusta, on istuntoa tuolla ja tuolla. Ennen kuin ensinnäkin löytää sen yhteisen ajan ja päivän aikana ei mitenkään ehi, et sen tietää että jokaisella on soittamista, hyppäämistä.. että tota. (Henkilökunnan haastattelu)

Mutta tässä työssä se koulutus tarkoittaa että se on sitte sen jälkeen kun sä oot työpäivän tehny, ni sitte meet illaks jonnekki muutamaks tunniks ja siinä taas tietää et siinä ei kerkeä silla lailla niinku tähän (keskittyä opetustyöhön, KP). Kerran kuussa kaks tuntia. (Henkilökunnan haastattelu)

Yksi olennainen osa opetustyötä on yhteydenpito opettajankoulutukseen ja opetusalan tutkimukseen. Myös opiskelijoiden osallistuminen koulun arkeen koulutuksensa puitteissa on tämän yhteistyön muoto. Kiire vie kuitenkin pohjaa tältäkin opetus- ja oppimistapahtumalta.

Siis sellasta on, että siinä ei kerkeä siihen, sillai aattelis et ittellähä on opiskelijoita kohtaan huono omatunto, haluais että ois aikaa jutella niitten kans. Mut kun niinku, ettei enää, et mistä ihmeestä sen ajan sitte repis. (Henkilökunnan haastattelu)

Opetussuunnitelmien asettama tahti eri opetusaineissa etenemiselle saatetaan kokea opettajan näkökulmasta kohtuuttomaksi. Kun tietty aines on kahlattava läpi tietyssä ajassa hyvinkin erilaisten oppilaiden ja useimmiten suurehkon opetusryhmän kanssa, aika tuntuu loppuvan kesken. Uuden asian oppiminen ei ole mahdollista, ellei se rakennu jo aiemmin omaksutulle tiedolle. Käytännön opetustilanteessa oppilaan henkilökohtaiseen historiaan kuuluva, omakohtaista oppimistapahtumaa edistävä yksilöllinen kognitiivinen aines saatetaan kuitenkin sivuuttaa siksi, että se vaikuttaa tärkeysjärjestyksessä toissijaiselta opetussuunnitelmaan nähden. Tällöin ollaan oravanpyörässä, jossa kiire oppia uusia asioita muodostaa esteen oppimiselle ylipäättään.

Et siinä on kuitenkin, nyt tänä päivänä ku puhutaan näistä, just esimerkiksi matematiikasta, äidinkielestä, kielistä, ni siellä on niinku tietty, tai ympäristö- ja luonnontieto, siellä on tietyt asiat jotka käydään läpi ja siihen menee tietty aika ja se täytyy vaan siinä ajassa kahlata se. (Henkilökunnan haastattelu)

5 TOIMINTAKULTTUURIN MUUTOS OPETTAJAN NÄKÖKULMASTA

Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke, johon tutkimukseni liittyy, pyrkii muuttamaan koulun toimintakulttuuria niin, että se olisi vastaanottavaisempi erilaisille, yksilöllisille oppilaille. Hanke pyrkii siis toteuttamaan inklusioajattelua kouluissa käytännön tasolla ja toimii samalla yhteiskunnallisessa mielessä, tavoitellen oppilaiden parempaa sopeutumista yhteisöihinsä niin tässä hetkessä kuin tulevaisuudessakin.

Olen todennut aiemmin tässä tutkimuksessa opettajan työn olevan varsin haasteellista ja että se koetaan usein raskaana. Muutoshankkeisiin liittyy yleensä ajatus jostakin paremmasta, jostakin jonka avulla asiat voidaan hoitaa tarkoituksenmukaisemmin. Niin myös erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeeseen, jonka tavoitteita ovat muun muassa paremmat yksilölliset oppimistulokset ja sitä kautta opettajien entistä tarkoituksenmukaisempi toiminta.

Muutos voidaan kuitenkin kokea monella tavalla. Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997) tarkastelevat muutosta organisaatiokulttuurissa, jollainen koulun toimintakulttuurikin on. He toteavat muutostilanteiden muun muassa koettelevan organisaatioon kuuluvien yksilöiden psyykkisiä rakenteita (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 387). Muutos voidaan siis kokea paitsi mahdollisuutena, myös uhkana.

5.1 Opettajalle muutos on vaikea

Opettajan ammattiin kasvamisessa konkreettisen käytännön työssä toimimisen merkitys on suuri. Kun toimintamallien muodostumisessa käytännön työ ja kollegoiden palaute korostuvat suhteessa koulutukseen, omaksuttuja malleja on vaikea purkaa. Kou-

lyhyteisön sisäinen kulttuuri tukee jo käytössä olevien menetelmien ylläpitämistä.

*Et jos se on niinku jo monta kymmentä vuotta ni varmaan tietää itteki et ainahan se on vaikeempi muuttaa sitä mitä on monta.. tai aina tottunut tekemään.
(Henkilökunnan haastattelu)*

Erityisopetuksen on perinteisesti ajateltu olevan yleisopetuksesta irrallinen opetusmuoto. Erityisoppilaiden mukaantulo yleisopetukseen koetaankin sekä raskaana että osittain myös vieraana ajatuksena. Erilaisten oppilaiden yksilölliselle huomioimiselle on koulun arkipäivässä vaikea löytää resursseja. Aiempien sukupolvien toimintamallissa erityisoppilaat on pyritty siirtämään pois niin sanotuista normaaliluokista. Niinpä nykyiset luokkakoot, henkilöstömäärät tai käytettävissä olevat opetusvälineet eivät tue inklusion toteuttamista. Kun idea tuodaan kouluun nopeassa tempossa, myös opettajien ammattitaito joutuu koetukselle. Monet opettajat kokevat riittämättömyyttä liian haastavan tehtävän edessä.

Mutta ku mieltii sitä, että mä oon luokanopettaja ja mun pitää siellä kahdeksankymmenelle kuudelle oppilaalle opettaa sitte tai olla siellä, niin mun pitää opettaa. Tai olla oppimiskokemusten järjestäjä siellä tai ihan miten tätä.. Tätähän voi niinku kuvailla ihan mitenkä vaan, niinni tota, niinni sillon ei oo aikaa. Ei oo sellaseen yksilölliseen, se, siihen ei valitettavasti vaan rahkeet riitä että siellä pystyy ottamaan kaikki erityisen hyvin. Tämä koulujärjestelmä on luotu niinkun tällästä keskiarvoo ja keskimäärää varten, et siellä niinku, siellä niinku sanotaan että semmosta keskiarvoo opetetaan. Että, et siellä ei niitä ääripäitä pysty ottamaan huomioon. (Henkilökunnan haastattelu)

No ensinnäki se, et ku mä ajatelen että mä oon yleisopettaja, mä en oo millään tavalla, no oon mä erityispedagogiikkaan erikoistunu, mut se ei oo vielä mitään, ni se et jos mulle integroidaan semmosia lapsia, joilla on.. ää.. vaikeita oppimis.. vaikeuksia tai häiriöitä, ni emmä tiä siitä mitään. Siis, siis mä oon niinku tosi tyhjän päällä. Et ihan ensinnäki mä tarvisin toisenlaisen koulutus-

pohjan eli mun koulutus pohjallani ei pystytä sellasia lapsia auttamaan. Ja sit toisekseen tota, vastaan mä en oo mut et resurssit pitäs olla aivan toisenlaiset ja esimerkiks meiän fyysiset luokkatilat pitäs olla aivan toisenlaiset. Ja sit tosiaan niinku, no niinku materiaalit ja kaikki sellaset. Kyllä mä niinku mun mielestä, ei voida ensin, ensin niinku, ei voida ensin integroida lapsia minnekään ja sitte ruveta vasta kouluttaa ja mieltii että kuinkas opettajat selviää vaan ensin pitää kouluttaa ja sitte, sitte vasta niinku tuua niitä lapsia siihen yleisopetukseen. Mun mielestä muutenki tää on vähän nurinkurisessa järjestyksessä. (Henkilökunnan haastattelu)

Et niinkun ajatus siitä on ensimmäinen, että työtähän se teettää lisää ja se et miten, miten riittää niinkun. Miten riittää niinkun voimavarat ja silleen aikaa siihen, että pystyy jokaiselle olla apuna. Ja sit varmaan just oiski ensimmäisiä kysymyksiä, että saanko jotain koulunkäytiavustajaa, että onko semmosia. Ja ehkä tietenki, lisäksi myös se, että mitkä on ne muut tukitoimet niinku, että miten erityisopetuksessa sitte tääl niinku luokas.. tulee koulun sisälle. Kuinka usein käy sitte siellä ja. Semmoset asiat niinku ensimmäisenä siinä niinku tulee. (Henkilökunnan haastattelu)

Suuntaus joka korostaa inklusiota ja kaikille yhteistä koulua koetaan usein uhkana juuri sen vuoksi, että opettajilla on jo ennestään vaikeuksia selvitä koko luokan huomioimisesta ja opettamisesta. Uusien entistä vaativammiksi koettavien oppilastyypin tuleminen luokkaan näyttää monen opettajan mielestä tekevän opetustehtävästä lähes mahdottoman.

Et kyllä niinkun hirveen paljon energiaa ja aikaa kuluu siihen, siihen että pitää levottomat porukat kasassa. On tosi vähän aikaa niille, niille hiljasille, mahdollisesti lahjakkaille tai hiljasille ja syrjään vetäytyville. Et niinku kyllä mä koen itteni riittämättömäksi siinä luokan eessä. Et enemmän menee aikaa siihen, että pitää suurinpiirtein ympäristön semmosena et se on turvallinen kaikille. (Henkilökunnan haastattelu)

Et kyllähän se on silleen, että niinku yrittää täällä tehdä sitä mitä tekis erityisluokassa missä on puolet vähemmän porukkaa. (Henkilökunnan haastattelu)

5.2 Muutoshankkeilta odotetaan käytännönläheisyyttä

Opettajan näkökulmasta muutoshankkeissa tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten uusi asia koulussa esitellään. Opettajan tulisi voida rauhassa tutustua asiaan, pohtia sen mielekkyyttä, niin negatiivisia kuin positiivisiakin puolia ja verrata muutoksella tavoiteltua näkymää nykyhetken tilanteeseen. Muutosajatusten esittelijätaholta odotetaan asiantuntemusta ja realistista käsitystä siitä, millaista opettajan toiminta on koulun arkipäivässä.

Mutta, mutta tuota.. se on justinsa se, että sen asian markkinointi ja se koulutus ja, ja sitte se että, että tota millä tavalla se asia tuodaan esille ja esitetään opettajille. Se täytyy olla niin, niin, niin tuota tavallaan asiantuntevaa ja niin hyvää se koulutus että, opettajille tälläsen asian markkinointi on hirveen vaikeaa ja muutoksen tekeminen. Että siellä tulee hyvin äkkiä tulee, tulee niinkun taka, takaiskuja ja se homma ei etene mihinkään. Että tota tässäki varmaan, varmaan on käyny osittain sillä tavalla, et sitä ei oo osattu markkinoida oikealla tavalla. Siis tuoda oikealla tavalla kouluun ja opettajille, mitä nyt ollaan tekemässä ja miks. Ja mitenkä se niinkun parantaa tätä.. ehkä se niitten erityisoppilaitten kannalta on hyvä, ne saa olla siinä omassa luokassaan ja tälleen mut tuota. Sen muun luokan kannalta se ei sitte välttämättä oo enää niin hyvä ja opettajan kannalta se on hirveen raskas tehdä tälleen. (Henkilökunnan haastattelu)

Usein ilmeisesti käykin niin, että muutoksen perimmäinen tarkoitus jää opettajalle epäselväksi. Käteen näyttävät jäävän vain puoliteiehen ajetun muutoksen aiheuttamat ongelmat, mikä on omiaan lisäämään epäluuloja tuleviakin muutoshankkeita kohtaan. Myös inklusiosuuntauksen on koettu hankaloittaneen toimintaa koulussa ja sen tar-

koitusperät saatetaan nähdä yleisopetusta toteuttavan koulun arjessa vieraina.

Se on ihan turha laittaa sellasta kaveria niinku matematiikan tunnille tai äidinkielen tunnille tai englanninkielen tunnille joka ei, jos se ei englannista osaa sanoja viidennellä luokalla. Jos se ei osaa ku kourallisen sanoja, se on ihan turhan olla siellä. Koska se lapsi ei tajua siitä höykäsen pöläystä, ni kyllä se on ihan älytöntä niinku lähteä suunnittelemaan sitä, että on kahdelle, kahdelle tai kolmelle eritasoselle ryhmälle yhden tunnin suunnitteleminen. Että yhden tunnin aikana siellä on kahden, kolmen tason oppilaita. Kyllä se on, se on niinku meidän, meidän selkänahasta niinku revitään, luokanopettajien selkänahasta tämä, tämä uudistus. Että mä en niinku, annetaan sitte sitä resursseja tarpeeks, että henkilökohtasia avustajia sitte näille, että tällänen oppilas, joka ei pysty tuottamaan englannista yhtään mitään, osaa niinku sanoja, mutta ei osaa lauseita tehdä tai mitää muuta viidennellä luokalla, sen on ihan turha olla siellä. (Henkilökunnan haastattelu)

Siinä on niinku hyvät ja huonot puolet, et mä en oikein niinku vielä oo ihan varma et oonks mä ihan sillai, et "tosi hyvä juttu", vai että, että onko hyvä juttu. Että ymmärrän niinku sen ajatuksen mikä siin on että se että, jos laiteetaan niinku tämmösiä oppilaita joilla vaikeuksia niinku kaikki samaan, ni se vaan ehkä kasvattaa niitä vaikeuksia. Mut sitte taas toisaalta se, että kun ne tulee tavalliseen luokkaan, ni välillä kun ne tukitoimet, mitä opettaja sitte saa, ne ei.. Tai tuki siihen niinku et sen sais toimimaan ei aina oo riittävä. Ni sit niinku tavallaan tulee ristiriita siitä, et sitte kärsii niinku koko sakki ja myös semmoset oppilaat, joita tavallaan, jotka niinku pystyis hyvin opiskeleen ni neki niinku joutuu sitte niinku. Ei saa sitä mitä vois saada. (Henkilökunnan haastattelu)

Inklusiohanketta kohtaan on myös suoraa vastustusta, joka on ymmärrettävissä esimerkiksi vallitsevaa resurssitilannetta tai opettajien koulutus pohjaa ajatellen.

Mun mielestä se niinku, niitten, niitten oppilaitten tuominen, että jos jostain erityisluokasta niinku tuodaan tänne normaaliluokkaan ni se nyt on, se nyt ois vielä, vielä hullumpi juttu että. Et kyllä niinku mieluummin yritetään tehdä just päinvastoin. Vielä me yritetään tehdä jos vaan mahdollista olis, että saatas rauhotettua sitä luokkatilannetta täällä, et tää on niin rauhaton tämä koulu. (Henkilökunnan haastattelu)

Toimintakulttuurin muuttaminen oppilaita monipuolisemmin vastaanottavaksi edellyttää opettajien täydennyskoulutuksen ja työnohjauksen lisäämistä. Näiden järjestämisessä vallitseva toimintakulttuuri muodostuu kuitenkin usein esteeksi. Koulutuksen järjestäjälle muodostaa suuren haasteen se, miten motivoida opettajat kouluttautumaan uuteen asiaan ja miten organisoida koulutus työn lomaan niin, että opettajien on mahdollista osallistua siihen ilman epäinhimillisiä ponnisteluja tai ilman että lasten tilanne koulussa tulee opettajan poissaollessa hälyttävän huonoksi.

*Se koko tämän ideologian niinku markkinointi, se... siihen pitäis satsata paljon enemmän, tiedottamiseen pitäis satsata paljon enemmän, siis jos halutaan muu-
tosta ruveta tekemään. Siihen, siihen tiedottamiseen pitäis satsata hirveen paljon enemmän ja sitten koulutukseen, henkilöstön koulutukseen. Että tätä me ollaan tekemässä ja näin sitä tehdään ja antaa siis ihan konkreetteja malleja siihen eikä vaan niinkun tuoda jostain ulkoa että "nyt tehdään muuten sitten näin" ja sitten vaan että. (Henkilökunnan haastattelu)*

Että tota sen pitäis olla niinku tavallaan sisäistä koulutusta tai sitte jos kaupungissa halutaan tällästä lähtee vetämään, ni sit se tulee, kaupungin kouluvirasto järjestää sillä tavalla, että sitä koulutusta tuuaan tänne ja annetaan työpaikalla vaikka sen työn ohessa. Tai sitte että joku sijainen tulee, sijainen tulee tänne ja sitte se aika ollaan koulutuksessa et siihen, siihen täytyy satsata rahaa. (henkilökunnan haastattelu)

Tai sitte et jos sinne joku lähtee esimerkiks yheks päiväks ni sitte on kyllä an-

kara pohdinta, et miten ihmeessä sitä että, ku sijaisiin ei hirveesti oo varaa ja sitte että ottaako joku sitte vastattavaks neljäkymmentä esimerkiks eppua, ni onhan se jo aivan älytön ajatus. Että tota siis se yleensä se arvostus ja se on.. halutaan satsata uuteen ja et jonkin näköseen koulutukseen, ni siihen pitäs olla jonkin näköset realistiset mahdollisuudet. (Henkilökunnan haastattelu)

5.3 Myönteinen muutos

Ongelmista huolimatta opettajat vaikuttavat motivoituneilta vastaanottamaan innovatiivista ainesta omaan toimintakulttuuriinsa. Uudet toimintamallit avartavat omaa ammatillista näkemystä ja kokemusmaailmaa ylipäättäen. Muutoksen nähdään tapahtuvan niin lasten kuin aikuistenkin kautta. Myös opiskelijoiden mukanaolo koulun arjessa nähdään muutosta myönteisesti edistävänä asiana.

.. esimerkiks meillä on toi harjaantumisloukka ja kyllähän se niinku varmaan lapsille on ennen tätä ollu, niinku varmaan sit semmonen muutos ja ittelkei, koska emmäkään oo aikasemmin ollu semmoses koulussa missä, missä ois ollu kehitysvammasia lapsia samassa talossa. Kyl se itellekki tavallaan niinku, herää miettimään asioita. Avartaa näkemystä. (Henkilökunnan haastattelu)

Ja sit, no onhan, me ollaan mietitty sit esimerkiks sitä, et ku on ollu näitä, nō tällä hetkelläki kaks erityisopettajaksi opiskelevaa harjoittelijaa, jotka on kuitenkin ollu syksystä lähtien ja on loppukevääseen asti. Et käy, käy olemassa jonkun verran. Ni mun mielestä nekin likat on antanu mulle paljon sitte uusia tuulia. Et kyl se niinku on, on joihinkin juttuihin omassa toiminnassa vaikuttanu. (Henkilökunnan haastattelu)

Kouluissa pyritään vaikuttamaan toimintakulttuuriin aktiivisesti siten, että sen osat alueet tukisivat toiminnalle asetettuja tavoitteita. Tästä ovat osoituksena esimerkiksi ne lukuisat kirjalliset toiminnan kehittämisohjelmat ja suunnitelmat, joita kouluissa

tehdään. Usein tehdyt suunnitelmat ovat kuitenkin siinä mielessä heikkoja, etteivät ne motivoi opettajia todella osallistumaan koulun toimintakulttuurin muutokseen. Ongelmaksi koetaan se, miten pureutua epäkohtien todellisiin syihin ja miten todentaa kirjallisesti hahmotellut suunnitelmat koulun arkipäivässä. Suunnitelmien toimimattomuuden syyksi voidaan nähdä muun muassa se, etteivät muutoksen perustelut ole kyllin selkeitä ja lähellä koulun arkea.

Mä itse ajattelen, tai haluaisin että se näkys semmosena käytäntönä että näkee niitä missä on parantamisen varaa, niin siitä jotenki sais tosiaan et se näkyis käytännössä et sillä sais muutettua sitä käytännön arkipäivän toimintaa. Et yleensähan ainaki mitä, no ei nyt oo hirveesti työkokemusta välttämättä niinku niin pitkästä ajasta aina yhdellä paikalla, mutta tota... Jotenki aina aattelee, että ne projektit ei jää vaan silleen että pidetään palaveri, keskustellaan mitä pitäis tehdä ja sit kuitenkin se arkipäivän toiminta esimerkiks täällä luokassa, ni sit se ei muutu mihinkään. (Henkilökunnan haastattelu)

Et jos liian korkeelle tavallaan kurkottaa, ni sitte se jää kyl saavuttamattaki. Et vähitellen niinku yrittää edetä sitä kohti. Ja sitte siinä pitää, pitää vaan aina sit semmosia... Sehän helposti unohtuu kokonaan se kehittäminen, jos ei siinä niinku selkeesti pietä semmosia, et hei "nyt taas katotaas mihin on päästy, mitäs nyt, et mitä on edistytty, missä taas mennään eteenpäin". Et kyl ne on tosi, tosi tärkeit sitte just nää tämmöset yhteistyöasiat opettajien kesken. (Henkilökunnan haastattelu)

Muutoksen onnistumisen edellytyksenä pidetään koulun henkilökunnan yhteistä sitoutumista asiaan ja yhteistyötä sen edistämiseksi ja toteuttamiseksi. Liikkeelle tulisi lähteä konkreettisesta tämän hetken tilanteesta ja olisi edettävä pienin askelin jatkuvasti toimintaa arvioiden.

No ensinnäki, niistä on lähettävä, niitä on lähettävä yhdessä niinku miettimää. Lähettävä siitä, että missä nyt mennään ja mihin haluttais niinku päästä. Tai

missä haluttais muutosta. Ja sitten ihan tavallaan askel askelelta miettiä, että miten sitä kohden voitais mennä. Ja ehkä se, että sitä jotenki tuntuu, et huomaa et se on helpompi oikeestaan alottaa aika pienistä asioista. Et sit vähitellen sen muutoksenki saa, että joskus oikeestaan se onki aika stressaavaa ku tulee semmosia ylenmäärin jotain määräyksiä, et nyt pitäis saaha tämmönen ja tämmönen. Eikä ne niinku, ei ne niinku yhdessä yössä muutu, et se, se pitäis niinku vähitellen. (Henkilökunnan haastattelu)

Toimintakulttuurin muutoksen nähdään olevan hidas ja monitahoinen prosessi, jossa yksittäisten toimijoiden henkilökohtaisen asennoitumisen merkitys korostuu. Muutosta toteutettaessa tulisi ottaa huomioon se, miten muutoksen toteuttajien asemassa olevat yksilöt mieltävät muutoksen tarpeellisuuden ja sen toteuttamisen mahdollisuudet. Elleivät opettajat koe omakohtaisesti, omassa työssään toimiessaan, tarvetta toimintakulttuurinsa muuttamiseen, kouluun ulkoapäin tuodut muutosajatukset myös jäävät vieraiksi.

No se ei riitä, että rehtori tai johtajaopettaja on, on niinku muutokselle altis. Vaan se tuota täytyy se muutos saada, siis jos ajatellaan että henkilökuntaa, henkilökunnan ajatusta, ajatuksia ja, ja sen toimintatapoja lähetään muuttamaan niin, ni se on hirveän pitkä prosessi. Ja hidas prosessi. Ne muuttuu todella hirveän kankeasti ja hitaasti. Ja, ja tota, ensinnäki sille muutokselle täytyy niinku löytyä tarve. Että meillä on tarve muuttua, täytyy olla siis selkee tarve ja sit se tarve täytyy tunnustaa, että "joo, että näin on". Ja sitte niinku lähdetään siitä sitä, sitä muutosta kohti. Siitä nyt on tietysti näitä tämmösiä erilaisia teorioita on ziljoona maailmassa, millä tavalla jotain tämmöstä muutosprosessia viedään eteenpäin, mutta. Mutta ensinnäki se tarpeen löytäminen ja sitte se motivointi että. Että se on hyvä juttu ja lähetään tekemään ja sitte tietysti sitouttaminen, sitoutetaan henkilökunta siihen että nyt lähetään tähän suuntaan menemään ja viedään tätä hommaa tähän suuntaan. Esimerkiks niinku, niinku no, tää erityisopetuksen integrointi, integrointihomma on yks sellanen. Että tota, siinä ei oo kauheesti motivointia käytetty ja sitouttaminenki, on

sitoutettu sillä tavalla, että on todettu, että ette saa mitään muuta ku tällasta erityisopetusta, opetusresurssia. Niinni se, siinä ei niinku, siinä mennään niinku perse eellä puuhun siinä mielessä, että tullaan ja sanotaan jostain että näin teette. Ja todetaan että teidän on tehtävä, tässä, tässä on teidän resurssi ja pelatkaa tällä. Ja että, että me (ulkopuolinen taho, KP) ollaan niinku sitä mieltä että tää on hyvä juttu, että näin tehdään. Se tulee siis meiltä ulkoakäsin, meille syötetään se, että näin tehdään. (Henkilökunnan haastattelu)

5.4 Projektin vaikutusmahdollisuudet

Projektien merkitys koulun toimintakulttuurin kehittämiseksi voi vaihdella. Koko henkilöstön motivoiminen mukaan tiettyyn tavoitteeseen tähtäävään projektiin on usein vaikeasti toteutettava tavoite. Projektissa koulun edustajina toimivat saattavat itse olla kovinkin kiinnostuneita asiasta, mutta muun henkilökunnan informoiminen saattaa olla hyvistä yrityksistä huolimatta hankalaa.

No sillai syksyllä mulla oli ainaki ittellä vähän yllätys, ku tuntu että ne jotka ei kuulunu tähän (projektiin) ni oli vähän että "ai niin mikäs se nyt onkaan että, aijaa että emmä oikein tiedä että". Et sitte tuntu että ne jotka siellä ryhmäs on, nii on niinku itte tosi kiinnostuneita ja aktiivisia että, että niinku musta tuntuu että muut on vähän siitä sillä lailla ulukona, mut sitte niinku nyt ku nyt on ollu noita (projektin) puitteissa noita koulutuksia ja muita ni niihin on kyllä kaikki sitte tosi innolla lähteny mukaan. (Henkilökunnan haastattelu)

Mun mielestä ei se oo kuitenkaan meillä jokapäiväsessä työssä ja aika vähän me ollaan muutenki puhuttu tästä. Mä voisin sanoo, etten mä tiä siitä kauheesti mitään. (Henkilökunnan haastattelu)

Koulun ulkopuolella käynnistetty projekti, joka tähtää opetuksen kehittämiseen jollakin tavalla, saattaa palvella monia eri tarkoituksia. Projektiin liityttäessä tavoitteena

voi olla projektin alkuperäisen muutoshankkeen toteuttamisen lisäksi muun muassa koulun imagon kohottaminen tai henkilökunnan itsetunnon tukeminen.

Se on ollu niinku yks niinku osa mun ajattelua et kaikki mihin niinku koulu pääsee mukaan tämmöseen, kehittämiseen, niinku se rakentaa sitä niin, sitä toimintakulttuuria tavallaan et sillon niinku on, on tietty rakenne minkä mukaan niinku ruvetaan kehittää. Mut sit myöski niinku toisaalta se on valitettavasti tämän alueen ja tämän koulun imagon kannalta niinkun tärkeitä. (Henkilökunnan haastattelu)

Ehkä se (projekti) on siinä mielessä ollu hauska, että kun meidän noi opettajat niinku itekin on käyny niissä kokouksissa, niillä on ollu hirveän hyvä mieli, että kyllä me tehdään hyvää työtä. (Henkilökunnan haastattelu)

Et tavallaan niinku me ollaan koettu se, et se mitä me tehdään on niinku tosi hyvää ja.. ei oo mietitty sanamuotoa tai onko tossa lukenu, vai rasti vai millai että... Et se ehkä sillai, on tullu sellanen vahvuus siihen ja sitte toisaalta mä tykkään, että (projekti) on tuonu sitä myös, että nimenomaan että mitä mä ajattelen et meidän opettajien, koulun oppilaitten kannalta on tärkeitä, että muissa kouluissa huomataan että meidän koulussa tehdään erittäin hyvää työtä. (Henkilökunnan haastattelu)

Projektiin osallistuminen saattaa myös kannustaa opettajaa arvioimaan omaa työskentelyään ja edistää sitä kautta muutoksen toteutumisen mahdollistavaa ammatillista kehittymistä.

Et kyllähän ne tietyllä tavalla pistää miettimään ja sitte miettimään myös omaa käytöstään, että mitenkä tekee ja toimii. Että kyllähän ne semmosta niinku sisäistä herätystä ainaki jonku verran antaa. Et emmä tiä sitte muuttaako ne juuri sitä, mut et ainaki pistää miettimään. (Henkilökunnan haastattelu)

Projektin merkitys koulun kehittämiseksi voidaan nähdä myös kaksiteräisenä miekkana, joka sen sijaan että vaikuttaisi toimintakulttuuriin positiivisesti, aiheuttaakin työmotivaatiota heikentäviä turhautumisen tunteita. Aikaa ja energiaa vievät palaverit eivät ehkä näytä tuottavan muuta tulosta kuin toiveita paremmista työskentelymahdollisuuksista ja toisaalta motivaatiota latistavia pettymyksiä, kun mikään ei kuitenkaan muutukaan.

Jos kokonaisuutena ajattelee ni välillä tympäsee se kun sinne menee. Siis se idea, että sit katotaan niitä tilastoja ja joku tekee tutkimuksia, et kuinka paljon erityistä niinkun, erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita ja nää näytetään luvuiksi. Kaikki katoo "oho, ne näyttää liian paljon, ei oo varaa tälläseen". Et just se, että siinä todetaan, todetaan, todetaan ja tehään kaavaketta toisen perään ja kuitenkin, että jos sanoo sitten mitä se käytännössä tarkoittaa että pystys todella tekemään sitä paremmin, ni että ei oo tekijöitä. Ja sit se tavallaan, että "no niin no, ei oo resurssia ja piste". Ja sit se aina käytännössä ni se jää tähän et se tosiaan nyppii. (Henkilökunnan haastattelu)

Että tavallaan, että sitten olis jonkinlainen käytännön seuraamus siitä, ettei vaan niinku kerran kuukaudes käy taas toteamassa että mietitään taas, että minkälaista plankettia tehään ja ois kiva tehdä tällänen suunnitelma ja tällänen ja sitte jokainen toteuttaa. Nii, sitte se just se käytännön toteutus.. vaik kuinka haluais sitä toteuttaa, mut jos ei oo tekijöitä ni kyllä se heikkoon jää. Tai ei ainakaan niin, mitä se vois olla. (Henkilökunnan haastattelu)

Joka ikinen kerta se on, mietitään että minkälainen se lappu pitäis olla. Ku ajattelee että siis se sisältö, että miten sen käytännössä saa toimimaan. (Henkilökunnan haastattelu)

Kirjallisten suunnitelmien merkitystä koulun toimintaan vaikuttavana tekijänä pidetään melko arveluttavana. Kirjallinen suunnitelma ja käytännön koulutyö nähdään toisistaan ratkaisevasti erilaisina asioina. Projektien antina saatetaan pitää juuri noita

kirjallisia suunnitelmia, jotka eivät sitten kuitenkaan saa aikaan mitään pysyvää kehitystä, saatikka parannusta koulun arkipäivään. Negatiivisessa mielessä äärimmilleen vietyinä koko projektin merkitystä verrataan paperiin, eli kirjalliseen suunnitelmaan, joka ei käytännössä vaikuta koulun toimintakulttuuriin mitenkään.

Se on paperi! Siis niinkun jos sen ihan ajattelee tälleen raakana, nii kyllä se on paperina. Et itte tietysti tietää käytännössä mitä puhutaan, mutta ku yhestä luukusta tulee tällstä, tervetuloa tälläseen, osallistu tälläseen projektiin, tälläseen työryhmään ja... Et tavallaan se on kärsiny inflaation se projekti. Projekteja on pilvin pimein, työryhmiä, muistioita tehään, kaikkee tehään.. Et siis se on paperi. Että tavallaan se et niinku projektia projektin vuoks. Musta tuntuu että ihan ylipäättänsäkin et se kärsii jo, kaikennäkönen, tavallaan et jos ei se konkreettisesti helpota sitä käytännön elämää, ni kyllä se tahtoo vaan olla projekti. (Henkilökunnan haastattelu)

6 OPPILAAN YKSILÖLLINEN HUOMIOIMINEN

Pyrittäessä muuttamaan koulun toimintakulttuuria inklusiivisen ajattelun mukaisesti keskeistä on oppilaan yksilöllisten, oppimiseen liittyvien erityistarpeiden parempi huomioiminen. Oksanen (1998, 235) korostaa yksilöllisyyden olevan keskeistä konstruktivisessa opetuksessa, jollaista inklusiivinen kaikille yhteinen koulu toteuttaa. Hänen mukaansa niin opetustilanteiden kuin arvioinninkin tulisi olla yksilöllisiä, jottei ohitetaisi sitä sosiaalista todellisuutta, jonka perustalle oppilas oppii uutta (Oksanen 1998). Jos tämä oppijan sosiaalinen todellisuus jätetään huomioimatta, opittu aines jää irralliseksi ja sellaisenaan merkityksettömäksi osaksi oppilaan sosiaalisen todellisuuden kokonaisuudessa.

Kouluissa onkin viime vuosina kehitelty paljon erilaisia menetelmiä, joiden tarkoituksena on oppilaan yksilöllinen huomioiminen. Kysymykseen “Miten koulussanne pyritään toimimaan oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseksi?” opettajat ja avustajat vastasivat lomakekyselyssäni muun muassa seuraavasti.

Opetusta oppimisryhmissä. Avustajien käyttö monipuolista. Erityisopetusta pääasiallisesti pienemmille.

Ristiriitatilanteista keskustellaan, pohditaan konkreettisia tukitoimia ajatellen: erityisopettaja, HOJKS-asiat, esim. äidinkielen pienryhmät, oppilashuoltoryhmä, integraatio (EHA - yleisopetus).

Pidetään tukiopetusta ja annetaan yksilöllistä opetusta. Tehdään läksyjä yhdessä ja jäädään niitä tekemään jos ovat unohtuneet tehdä. Pyritään tekemään

oppilaan päivä mahdollisimman mielenkiintoiseksi ja mukavaksi.

Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, tukiopetukset, erityisopettaja, koulukuraattori, terveydenhoitaja, yhteistyö kodin kanssa, iltapäiväkerho.

Jokainen opettaja pyrkii huomioimaan mahdollisuuksien mukaan oppilaansa myös yksilöllisesti. Erityisopettajalta saa apua ja hän huomioi erityistarpeita joita oppilaalla on.

6.1 Oppilaan yksilöllinen huomioiminen opetuksessa on vaikeaa

Välineitä yksilöllisen huomioimisen toteuttamiseksi on siis melko kattava kokoelma. Yksilöllisten tarpeiden huomioimisen toteuttaminen vaikuttaa kuitenkin ongelmalliselta. Opetuksen henkilö- ja taloudelliset resurssit koetaan liian vähäisiksi, jotta ne tukisivat opetuksen yksilöllisyyttä. Opettajat arvioivat lomakekyselyssä yksilöllisten tarpeiden huomioimisen toteutumista muun muassa seuraavasti.

Kohtuullisesti mutta ei riittävästi, koska taloudelliset resurssit ei valitettavasti vastaa todellista toivetta - ja nyt se olisi vielä edullista koko ihmisen elämänskaarta ajatellen.

Resurssia ei ole tarpeeksi (tukitunteja lisää). Lisää avustajia.

Jo esille tulleet suuret opetusryhmät ja opetustyön kiireisyys vaikeuttavat niin ikään oppilaan yksilöllistä huomioimista. Tuntikehystä kaivattaisiin lisää, jotta opetussuunnitelmia voitaisiin toteuttaa. Samoin koulun sisäisen yhteistyön toivotaan kehittyvän siten, että se tukisi paremmin oppilaan yksilöllisen huomioimisen mahdollisuuksia.

Koska nyt mä kamppailen tosiaan kolmen kanssa, et oppiiks ne lukee ollenkaan vai mitä tapahtuu. Et saaks ne minkään näköstä kirjoitusta aikaseksi, ni

kyllä mulla on niinku se, että jos mun aikani menee siihen, et mä pidän hiljasena, hiljasena tuolla ylivilkkaita ipanoita ni tota, ei mulla oo aikaa sit kattoo ja panostaa niin hirveen tarkkaan. Eli kyl mä haluaisin, et täällä ois enemmän rahaa et pystyttäs esimerkiks jakotunteja pitämään enemmän eli pienempiä ryhmiä. Ja sit toisaalta oishan se loistavaa, että että erityisopettaja pystys kanssa niinkun, koska on alan ammattilainen, sitte niinkun enemmän kohtaamaan näitä oppilaita. Sit pystys sitä kautta ottaan, tarjoamaan, et mä tietäsin minkälaisia harjotuksia vois tulla. (Henkilökunnan haastattelu)

Semmosia et ois ryhmätunteja, ihan niinku hyvinki pieniä joidenki oppilaitten kanssa. Enemmän sitä yksilöllistä, sillai tietenki se pieni ryhmä jo antaa sen et on, yksilöllisemmin pystyy niinku käydä oppilaiden kanssa asioita läpi. Et on tavallaan niinku aikaa enemmän paneutua yksittäisen oppilaan kans asioihin. (Henkilökunnan haastattelu)

Myös opettajan henkilökohtaisen opetusotteen merkitys yksilöllisen huomioimisen toteutumiselle tuotiin esille.

Vaihtelevasti. Riippuu erittäin paljon yksittäisen opettajan halusta ja kyvystä. (Lomakevastaus kysymykseen: Miten hyvin oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen koulussanne mielestäsi toteutuu?)

Oppilaitten omat reaktiotkin saattavat opettajan mielestä olla esteenä yksilöllisen opetuksen toteuttamiselle. Ryhmäopetuksen perinne on pitkä ja uudet menetelmät, esimerkiksi eriyttäminen, voivat herättää oppilaissa ihmetystä.

Mutta ku ei oppilaat ei, ei pysty tekemään sitä eroa että “minkä takia tuon ei tarvitse oppia tätä”. Tai että minkä takia näin tehdään eri, eri tavalla eri oppilaille. Ne on hirveen tarkkoja siitä, että jos matematiikan läksyä annetaan, että “minkä takia tuo saa noin paljon vähemmän”. Kun vois sanoo että “se nyt johtuu tästä ja tästä” että on siinä semmosia.. käy, ihan tämmösiä käytännön

ongelmia. (Henkilökunnan haastattelu)

Toisaalta kyselylomakevastauksista kävi ilmi myös, että yksilöllisellä huomiolla katsotaan olevan myös jonkinlainen yläraja, jota ei ole tarkoituksenmukaistakaan ylittää. Yksilöllinen opetus on siis myös asennekysymys.

Riittävän hyvin. Ei voi olla ihan rajatonta yksilöllistä huomiointia. (Lomakevastaus kysymykseen: Miten hyvin oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen koulussanne mielestäsi toteutuu?)

6.2 Oppilaiden sosiaaliset ongelmat

Oppilaiden sosiaaliset ongelmat ja levottomuus ovat tällä hetkellä yksi koulutyötä eniten hankaloittavia alueita. Inklusiomallissa opettajia ohjataan toteuttamaan opetusta yksilöllisesti muun muassa hyödyntämällä oppilaiden luonnollista tiedonhalua. Tämän mallin toteuttaminen nähdään kuitenkin vaikeaksi silloin, kun luokassa on oppilaita, joilla saattaa olla merkittäviä puutteita perusturvallisuudessa. Oppilaalla jonka energia on sitoutunut perustarpeisiin liittyville elämänalueille, ei riitä energiaa tiedollisten intressiensä tunnistamiseen.

Mutta yleensä se mitä täällä nyt on kattonu, ni sosiaaliset ongelmat jotka sitte kasautuu että. Kyllähän sitä yhtäkkiä mieltii, että miten ihmeessä voi jotain aihetta käsitellä jos ei tiää, että onko ruokaa kun meen kotiin tai mitä tapahtuu yleensä ku menee kotiin. Tai jotain kauheeta, et "viikonloppu tulee ni entäs sitte". Ja nehän on vielä kaikki niin pieniä ettei ne osaa sitä itte käsitellä että sitte se täällä purkautuu kun, tietää että täällä ei kukaan lyö eikä kiroa päin eikä muuta ni..(Henkilökunnan haastattelu)

Et kyllä siinä paljon, eihän siinä mitään et jos on turvallisesta, tavallisesta, niin sanotusta tavallisesta perheestä mitä mullaki on ykkösistä suurin osa, ni

siis senhän näkee aivan et heillä on perusturvallisuus. He pystyvät orientoitumaan niihin tiedollisiin ja heillä on se kiinnostus, et kiinnostaa. Mut sitte et jos elämä on muuten hajalla ja pielessä ni kyllä siinä mieltii että saa vaikka päällä seisoa ja minkälaista virikettä, mutta tota, jos ei oo sitä perusturvallisuutta ni ei ne tiedolliset virikkeet ni sitä kyllä mitenkään korvaa. Et sen niinku näkee ihan selvästi että sellasella masentuneella lapsella ni eihän sillä oo minkään näköstä intoa ruveta ettimäänkään ja itte kokeilemaan. (Henkilökunnan haastattelu)

Oppilaiden sosiaaliset ongelmat ovat myös sellainen alue, jolle opettajat kokevat saavansa koulutuksesta vain hyvin vähän välineitä ja toisaalta koulutuksen eväät ovat ristiriidassa juuri sosiaalisista syistä oireilevan oppilaan tilanteen kanssa.

On, et tavallaan et tää on niinku se paikka missä sitte pitäs ensisijaisesti ymmärtää, olla äiti ja sit sen jälkeen mieltii vasta oppimista. Ja sitähän taas meillä yliopistolla koulutuksessa ni ei koskaa sillä lailla, puhutaan yksilöllisyydestä, mut sitte korostetaan omaehtoista tietoa ja etsimistä. Sehän on tosi hyvä mutta miten jaksaa, on resursseja pienellä, esimerkiksi eppulaisella etsiä ja olla kaverin kanssa sillä lailla tiedollisessa yhteistyössä jos on kotona tapahtunu sellasta että ajattelis että ei mitään vois pystyä koko elämänsä aikana tekemään. (Henkilökunnan haastattelu)

Yksilöllistä opetusta ajatellen opettajien haastatteluissa tuli esille myös ristiriita sen suhteen, kenelle yksilöllistä huomiota annetaan. Painotus näyttäisi kallistuvan juuri levottomien, häiritsevien oppilaiden suuntaan. Opettajalla ei enää tunnu jäävän aikaa hiljaisille, hyvin menestyville oppilaille, kun hän yrittää selvittää yksin ison opetusryhmän kanssa, jossa osa oppilaista käyttäytyy syystä tai toisesta häiritsevästi.

Et kyllä niinkun hirveen paljon energiaa ja aikaa kuluu siihen, siihen että pitää levottomat porukat kasassa. On tosi vähän aikaa niille, niille hiljaisille, mahdollisesti lahjakkaille tai hiljaisille ja syrjään vetäytyville. Et niinku kyllä mä

koen itteni riittämättömäksi siinä luokan eessä. Et enemmän menee aikaa siihen, että pitää suurinpiirtein ympäristön semmosena et se on turvallinen kaikille. (Henkilökunnan haastattelu)

Kyllä varmaan jää sitte sellaset jotka, jotka sitte osaa ja mitkä ilman muuta on ansainneet tämän opetuksen, tämän huomion, mut ei niinku mitenkää enää. Eilen just juteltiin tosta, et mistä saa sitte lisää työvoimaa. Pystyis antaa niille muutamalle neljälle, viidelle sen ajan jotka koheltaa ja huutaa tuolla menemään. Ne on mukavia poikia, mut jotka ei saa sitä kotona ne hakee täältä sitä. Ja tavallaan terrorisoi sitte sen tunnin. (Henkilökunnan haastattelu)

Ja erityisopetus niinku keskittyy vain ja ainoastaan näitten, näitten heikkojen oppilaitten tukemiseen ja siihen satsataan aivan hirveesti rahaa. Mut sitte sinne toiseen päähän, sinne ei kyllä, sinne ei kyllä pystytä eikä satsata että. (Henkilökunnan haastattelu)

Sosiaalisesti tai psyykkisesti oireilevien lasten kohdalla opetushenkilökunta saattaa kokea tilanteen jopa niin vaikeaksi, että heidän osallistumisensa yleisopetukseen kyseenalaistetaan.

Psyykkisistä, tunne-elämän ongelmista kärsivien, käyttäytymishäiriöisten oppilaiden ohjaamisessa oikeaan paikkaan (joka ei aina voi olla luokka) paljon toivomisen varaa. (Lomakevastaus kysymykseen: Jos sinulla on vielä muita aiheeseen liittyviä kommentteja, ole hyvä ja kirjoita ne alla olevaan tilaan.)

6.3 Miten oppilaiden yksilöllistä huomioimista voitaisiin helpottaa?

Ongelmista huolimatta opettajat pitävät oppilaan yksilöllistä huomioimista opetuksessa tärkeänä. Haastava tehtävä koetaan helpompana, kun yhteistyö koulussa toimii.

Tota, mietitään yhdessä et kyl ne sellaset, erityisesti erityishuomiota vaativat oppilaat, ni kyl ne on ehkä, vois sanoo että koko koulun opettajien tiedossa. Mun mielestä se on oikeestaan tärkeetäki sen takia että, että kaikki opettajat pystyy niinku tilanteisiin, joita käytävissä tai välitunneilla tapahtuu ni puuttumaa ja ne tietää vähän sen oppilaan taustoja. Niinku sitä, mitä siel saattaa olla meneillään niinku jossakin asioissa. (Henkilökunnan haastattelu)

Myös oppilaan erityishuomion tarpeen rajaaminen jollekin tietylle alueelle luo opettajalle mielikuvan helpommin käsiteltävästä ongelmasta, kuin jos kyse on esimerkiksi sosiaalisten ongelmien vuoksi tapahtuvasta laaja-alaisesta oireilusta.

Jos mä aattelin että mulla ois niinku uus luokka, et saisin luokan ja mulle sanottas et siellä on tällästä ja tällästä oppilasta niinku yleensä on, ni ehkä niinku positiivisimmin suhtautuisin asioihin, jos ois just tämmösiä joille ois omat hojksit. Jostain mukautettu. Kun sit taas et ois, jos siellä ois oppilaita, joilla on jotain tämmösiä sosiaalisen ja emotionaalisen puolen niinku ongelmia ja ne ois niinku sinne sijoitettu. Ehkä niihin niinkun, jo se mun ehkä valmiiks suhtautuminen ois niinku negatiivisempi siis sillai siihen tilanteeseen. (Henkilökunnan haastattelu)

Kasvatusvastuun jakaminen kodin ja koulun kesken voi tuntua kuitenkin liian haastavalta muun muassa siksi, ettei vuorovaikutus kotien kanssa aina toimi kovin hyvin. Opettaja saattaa kokea kodin kasvatusmenetelmiin puuttumisen loukkaavana tai käytännössä mahdottomana. Perheillä näyttää olevan rajaton valta toimia kasvatuskysymyksissä, kuten muissakin omalla reviirillään tapahtuvissa asioissa, niin kuin parhaaksi näkevät.

Ni onhan se aina että miten sen ulkopuolisena, ni ei siihen sillä lailla pysty, tottakai yrittää oman osansa, mutta ei kenenkään perheen käytäntöjä pysty muuttamaan ulkoapäin. Aika paljonhan tässä yhteiskunnassa saa mennä, jokainen määrää perheessään mitä tapahtuu, että kyllä pitää melkeen olla sitten,

*että sen on niinku niin fyysiset merkit ja.. että mitään pystyy sillai tekeen. Että sen on, pikkusen niinku mietityttää, että mikä on se raja.. raja sitte siinä.
(Henkilökunnan haastattelu)*

7 YHTEISTYÖ KOULUSSA

Oppilaan yksilöllisen huomioimisen ohella työntekijöiden kesken ja kotien kanssa tehtävä yhteistyö on oleellisen tärkeä osa toimintaa kaikille yhteisessä koulussa. Oppivissa organisaatioissa, kuten kaikille yhteisessä koulussa, yhteistyön avulla pyritään organisaation rakenteiden jatkuvaan arviointiin ja uudistamiseen. Tällaisia rakenteita ovat esimerkiksi opetusmenetelmät tai suhtautuminen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Naukkarinen (1998, 198) kuvailee yhteistyön olevan oppivissa organisaatioissa yhdessä oppimista, joka avaa koko työyhteisölle laajempia näkökulmia kuin mitä yksin toimimiseen painottuvassa työskentelykulttuurissa olisi mahdollista.

Toimivan yhteistyön positiivinen vaikutus ulottuu laajalti kaikkien koulussa työskentelevien arkipäivään. Samoin huonosti toimiva yhteistyö on omiaan tukahduttamaan myönteistä kehitystä monilla toiminnan alueilla. Opettajat kokevatkin yhteistyön hyvin tärkeänä esimerkiksi työssään jaksamisen kannalta.

On siis, se on tosi tärkeä. Et se, et jos opettaja jää niinku yksin jonkun oppilaan asian kans niinku luokkaan, ei saa tukea siinä, ni niinku toisilta työkavereilta, ni emmä tiä kuin tätä jaksaisi. (Henkilökunnan haastattelu)

Siis sehän se, et loppujen lopuks opettajan työn niinku se, mihin varmaan opettajat uupuu ja mikä on rasittavaa niin se on just tää ongelmanratkasu, että.. Päivästä toiseen jonkun oppilaan kanssa, ni samoista asioista niinku kipuilee ja niistä samoista taistelee miten nää nyt menee. Ja sit vähän aikaa joku saattaa toimia, sitte taas pitää löytää uutta. Et, et se niinku sen tekeeki rankaks. Ja siinä sitte taas se, että jos niinku on työyhteisön tuki siinä, että

asioita mietitään yhdessä, ni se on niinku tosi iso voimavara. (Henkilökunnan haastattelu)

7.1 Mahdollisuudet yhteistyöhön

Yhteistyön merkitys kouluissa on huomattu ja sen edistämiseksi etsitään keinoja. Tilanne on kuitenkin ristiriitainen siinä mielessä, että vaikka yhteistyön arvo yleisesti kouluissa tunnustetaan, mahdollisuudet sen toteuttamiseksi saatetaan kokea suppeiksi. Muun muassa opetustyön kiireisyys kuluttaa opettajien voimavaroja niin, ettei energiaa aktiiviseen yhteistyöhön tunnu jäävän. Mahdollisuuksia yhteistyön toteuttamiseksi kuitenkin etsitään.

Ehkä meillä on nyt kiva, ku meillä on nyt tää päivän tauotus et meillä on kaks tuntia ja tauko, ni ihmiset ehtii istua ja jutella. Selkeesti niinku huomaa et siellä käydään niitä keskusteluja ja yritän itsekin olla, et olis siinä. Se on enemmän ku et jos on vaan sellasia viiden minuutin välitunteja, nehän on vaan semmosia, huitaset, käyt vessassa tai... (Henkilökunnan haastattelu)

Mun mielest se on aika hyvä, meidän oppilashuoltoryhmä toimii hyvin, eli tavallaan niinku joku opettaja voi tuoda sinne ja opettajat tuo hyvin niitä, niitä asioitaan ja sit niinku että, mulla on semmonen käsitys et tällä hetkellä että, et kaikki opettajat niinkun seuraa koko ajan luokassa sitä tilannetta ja sitten tota yritetään, niinku nyt on niitä hojksejakin tehty sitten, yritetään niinku sillai tsekata, et siel ei kukaan pääse putoamaan. (Henkilökunnan haastattelu)

7.2 Roolit yhteistyön pohjana

Yksi keskeinen tekijä, joka vaikuttaa siihen millaiseksi yhteistyö muodostuu, ovat työ-

yhteisön jäsenten roolit. Karkeasti jaotellen rooleja voisi kuvailla todellisiksi ja epäto-
dellisiksi. Aidolle vuorovaikutukselle eli todellisille rooleille perustuva yhteistyö on
luonnollisesti kestävämpää kuin epäaitojen roolien varaan rakennettu.

*Sitä mä niinku aattelen, et kenelläkään ei tarvi olla täällä roolia että "olen
hyvä opettaja ja älkää kukaan epäilkö sitä". Et kaikki on niinku omat ittensä,
mikä on mun mielestä sen yhteistyön edellytys. (Henkilökunnan haastattelu)*

Siihen rooliin jonka kukin opettaja työyhteisössään omaksuu, liittyy läheisesti myös
se, minkälainen kuva hänellä on yhteistyöstä, työskentelystä yhdessä. Pyrittäessä
muuttamaan koulun toimintakulttuuria yksilöllistä oppilasta paremmin huomioivaksi,
yhteistyöhön liittyvien roolien merkitys tulee hyvin keskeiseksi.

*No, tuota mun mielestä ensinnäkin se, opettajuuteen liittyy hyvin paljon vielä
yksin tekeminen eli on, on opettajia jotka nimenomaan niinku halua.. tai sano-
taan ei halua, vaan on niinku tottunu tekeen yksin ja on saanu niinku semmo-
sen koulutuksen missä on niinku, että opettaja hallitsee luokkansa, opettaja
tietää mitä tekee ja siihen on aika vaikee ottaa toista aikuista. Ja sitte mä us-
kon kyllä siihenki että, et tietyllä tavalla niin, opettajahan on tietyl tavalla
semmosessa, myös semmosessa näyttelijän roolissa. Me ei oo saatu sitä näytte-
lijän koulutusta, niin sii.. se on niiku itsetunnolle kova paikka ottaa toinen ai-
kuinen. Ja siihen ei sen takia niinku mun mielestä, ei esimerkiks meillä, et
meillä on kerran kuussa avoimien ovien päivä. Ne on vaan aina automaattises-
ti, et me totutaan siihen et vanhemmat voi tulla tänne ihan millon vaan ja ne
on tervetulleita tänne. Ei silloin kun me on suunniteltu hienosti, vaan aikuisena
aikuisia tapaamaan ja.. siinä on varmaan monta syytä.. syytä sitte siihe et min-
kä takia se ei niiku. (Henkilökunnan haastattelu)*

Rehtorin merkitys yksittäisen koulun yhteistyökulttuurin muotoutumiselle, kuten kou-
lun muullekin kehittymiselle, on melko suuri. Valinnoillaan ja korostuksillaan rehtori
voi ohjata koulun työyhteisöä rakentavan yhteistoiminnan suuntaan tai toisaalta toimia

jopa yhteistyö kehittymistä hajottavana voimana. Rehtorilta vaaditaan tietynlaista visionäärin taitoa, kun hän luotsaa ohjaamansa työyhteisön yhteistoimintaa.

Mul on ollu koko ajan visio siitä, et minkälaiseks mä haluisin kehittää työyhteisöä ja tavallaan niinku mä ajattelen, että se, sen pointti pitäs olla se yhdessä tekeminen, yhdessä jakaminen, toisilta oppiminen ja tota tavallaan semmonen tietyllä tavalla aika.. mulla ei ehkä oo semmosta perinteistä opettajan professionalismia ja. Ja ite mä oon niinku sen vision sisäistänyt sillai niinku ja mielestäni aika tietoisesti pyrkiny siihen niinku tavallaan muokkaan, yrittäny muokata asenteita ja sit niinku tavallaan sitä vision toteutumista. Ja tietyl tavalla varmasti on tullu sellast, niinku se meno on ollu semmosta siksakia että. Ja välillä niinku tuntuu että nyt on hirveän hyvä fiilis ja kaikki menee, sit tulee tämmösiä.. (Henkilökunnan haastattelu)

Kyl mä nään rehtorin aseman aika tärkeenä. Se pystyy sen, hyvin fiiliksen laistamaan jos on halutakseen. (Henkilökunnan haastattelu)

7.3 Yhteistyökulttuuri ja muutos

Yksittäisessä koulussa ylläpidettävä yhteistyökulttuuri on siis tekijä, jolla voi olla hyvinkin voimakas vaikutus muun muassa siihen, miten koulu suhtautuu erilaisiin oppilaisiin. Yksi inklusiiokehityksen keskeisiä kulmakiviä on opetushenkilökunnan työskentelytapojen muuttuminen yksintyöskentelystä yhdessä työskentelyyn. Koulun kulttuurin muovautumisessa yhteistyötä korostavaan suuntaan myös koulun vakituisen henkilökunnan ulkopuolelta tulevat ajatukset ja työskentelytavat saattavat toimia kehityksen kannalta positiivisia sysäyksiä tarjoavina vaikuttajina.

Mutta tota, tota tota, et tavallaan niinku se yhteistyöhön oppiminen. Meillähän on se etu tässä et ku meillähän on päiväkotiki, harjaantumisloukka, starttiloukka, meillä on muitaki kun pelkästään opettajia täällä. Sillon on pakko.. mä

oon, niinkun uskon siihen että nuo meidän harjottelijat vaikka ovat kuin ammattitaidottomia sinänsä tähän työhön, niin hehän opettavat meitä tekemään yhdessä. Tavallaan meidän on pakko ottaa toinen aikuinen siihen tekemään ja se on mun mielestä se mihin niinku.. mistä niinku on paljon lähteny hyvää. (Henkilökunnan haastattelu)

Kaikille yhteisessä koulussa moniammatillinen yhteistyö kuuluu olennaisena osana toimintaan. Sen muodostaa yhteistyö kaikkien niiden koulun ulkopuolisten tai koulun sisällä toimivien tahojen kanssa, jotka ovat jollakin tavoin tekemisissä oppilaiden kanssa. Moniammatillista yhteistyötä voi olla siis yhtä hyvin oppilaiden osallistuminen keittiötöihin kuin esimerkiksi puheterapeutin ja opettajan välinen yhteydenpito jonkin oppilaan puheenkehityksen tiimoilta. Moniammatillisessa yhteistyössä vaikuttavat pitkälti samat tekijät kuin koulun opetushenkilökunnan sisäisessäkin yhteistyössä. Hyvin toimiva moniammatillinen yhteistyö voi edistää ratkaisevalla tavalla yksittäisen oppilaan tilannetta ja se voi olla niin yksittäisten työntekijöiden kuin koko koulu yhteisön toimintaa tehostava väline.

Niin ja sitte nyt on vähän niinku viritelty yhteistyötä, tai tässä on tää päiväkotia ja sitte tällä alueella on vielä kaks muutaki päiväkotia, ni tuon arvioinnin puitteissa, että sais jotaki yhtenäisyyttä siihe, että ois tosi hyvä jos niinku, tai sitte se helepottaa meidän työtä tosi paljo jos niinku olis jo sitte semmosta niinku konkreettista juttua ku ne tulee sieltä päiväkodista tänne, ni me nähtäis heti että missä kukin on menossa. Ettei olis semmosta hirveetä tyhjäkäyntiä just ku toiset on sitte jo tosi taitavia ja toiset ei osaa. (Henkilökunnan haastattelu)

No sit hirveen paljonhan me ollaan sosiaa, sosiaalipuoleen, sosiaalitoimeen yhteydessä. Siis se on esimerkiks mun, mun tota niinni kohdalla niin, sitä on joutunu tekeen varmasti. Sit on joutunu sairaalakouluun olemaan yhteistyössä. Tai päässyt olemaan. Mieluumminkin näin, koska se on ollu todella hyvää ja antosaa. Ja... se mikä ehkä vois tulla, paremminkin toimia meillä että tota, kyllähän meillä on niinku siivoajat ja keittäjät ja, ää.. niiku niin sanottu talon-

mieshenkilökunta, ni kyllähän meillä niinku pyyhkii hyvin, mut kyl me voitais ehkä niinku enemmän olla myös tekemisissä keskenämme. (Henkilökunnan haastattelu)

Moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät myös omat ongelmansa. Muun muassa vanhempien luottamuspuola asiantuntijoiden yhteistoimintaa kohtaan jarruttaa yhteistyötä.

Ja koko ajan tavallaan välineitä viiään pois. Ja vanhemmat, tulee tämmösiä lapsia, että ne muuttaa. Vanhemmat sanoo, et ei saa antaa tietoja. Mitä, mitä välineitä sillä uudella opettajalla on. Se lähtee aina nollilta. Eli sitä mitä mäki oon joutunu tänä syksynä tekemään, että päiväkotia ei saa antaa mulle tietoja vaikka ne olis tossa kahenkymmenen metrin päässä viere, lähellä olevassa huonetilassa, et mun ois helppo mennä kysymään et "hei et mites tämmöstä on, et onks tällästä ollu ja miten te ootte toiminu". Ne ei saa kertoa. (Henkilökunnan haastattelu)

Että jos ne vanhemmat on kotona sitä mieltä, että ne ei halua, ei halua minikäänlaista apua koulun ulkopuolelta, ni tuntuu, että eipä siinä sitte hirveästi enää niitä keinoja jää että. Sillä lailla tuntuu joskus vähän että, mitä voi tehdä ja mitä ei. Kyllähän täällä kouluski paljon pystyy tekemään, mutta sitte taas jos kotona on semmosta että ei hirveästi välitetä tai just sitä mieltä että lapsi leimautuu, jos käy perheneuvolassa tai psykologilla tai jotaki... Ei sitä oikeen väkisinkään sitte.. (Henkilökunnan haastattelu)

Myös koulujen taloudellinen ja henkilöstöresurssipuola koetaan moniammatillista yhteistyötä hankaloittavaksi tekijäksi. Yhteistyössä oppilaalle suunnitellut tukitoimet eivät sinänsä tuota tulosta, mikäli niitä ei resurssien puuttuessa päästä toteuttamaan. Yhteistyöhön panostetun energian koetaan valuvan hukkaan, jos suunnitelmien konkreettista todentumista ei ole näköpiirissä.

Että tavallaan et jos sitte puolen vuoden päästä sitte esimerkiks pääsee, ni on

edes mahdollisuuksia tai mahollisuus niinku päästä johonki tutkimuksiin. Et ku sit menee ainaki kaks-kolme kuukautta ennenku tulee minkään näköstä, saadaan kaikki nää yhteistyötahot ja sit puolen vuoden päästä että, tällänen olis hyvä, mutta ku ei ole varaa. Eli sitte vaan paperilla sanotaan että no se, pitää mukauttaa vaan opetusta esimerkiks. Ja tottakai sitä yrittää mukauttaa niinku tässäki porukassa tietää, et jokaikiselle yrittää pistää ja mukauttaa mutta sit käytäntö on kuitenkin tämä et, henkilöitä ei missään nimessä oo tulossa eikä.. Et se on, pyörii se sama, sama rinki et se on se mitä.. Sillä lailla turhauttaa, ku tietää että tulosta tulee kun olis resursseja, mutta oottaa saako niitä sitte. (Henkilökunnan haastattelu)

7.5 Yhteistyön kehittyminen

Koulun yhteistyökulttuuri elää muutoksessa, johon vaikuttaa oleellisesti se, minkälaiset yksilöt henkilökunnan muodostavat. Arvot, asenteet ja korostukset vaikuttavat suoraan siihen, millaista yhteistyötä koulussa tehdään.

Henkilökunnassa paljon vaihdoksia, vähän vakinaista väkeä --> yhteistyömuotojen hakeminen, kokeileminen vie paljon aikaa. (Kyselylomakevastaus kysymykseen: Minkälaiseksi arvioit koulunne henkilökunnan yhteistyön?)

Sen lisäksi, että koulussa saatetaan kokea ongelmaksi yhteistyön toteuttamiseksi tarvittavan konkreettisen ajan löytyminen, myös asennetasolla voi ilmetä vaikeuksia. Puheet yhteistyöstä voidaan tulkita jopa heikkouden ja huonon opettajuuden ilmentymäksi, tai jotkut yhteisön jäsenet pitävät sitä tarpeettomana toimintana. Toisaalta yhteistyö voi olla vain näennäistä. Silloin koulun yhteisössä ylläpidetään yhteistyöstä kuvaa, joka ei vastaa todellista tilannetta. Kommunikointi ei ole avointa vaan esimerkiksi vaikeuksista ja epäkohdista vaietaan. Kouluyhteisö rakentuu silloin niin sanotun onnellisuusmuurin varaan, jolloin yhteisö näyttäytyy ulkopuoliselle tarkkailijalle yhteistyötä toteuttavana, mutta yksittäisten jäsenten kokemana yhteistyö ei kuitenkaan toteudukaan vaan

jää puheen tasolle tai hautautuu kirjallisina suunnitelmina mappeihin.

Nii, ja sit jotenki että ei, ei ehkä halutakaan, on vähän semmonen.. semmone ehkä ollu jonkun näkönen tämmönen myytti että sitten kun olet, niin osaat tehdä ja tiedät ja teet ja suotta niiltä muilta kyselet. (Henkilökunnan haastattelu)

Muutama tunti sitte viedä viikossa sillä lailla, että jotkut on niinku asennoitunu että pakko, onko tänne pakko tulla. Ni kyllähän sen tietää et ei, siitä ei tuu koskaan mitään jos on sillä asenteella.. (Henkilökunnan haastattelu)

Eihän mikään asia mee eteenpäin jos niinkun puhutaan, puhutaan sitten niinku, ei puhuta oikeilla, siis niin. Puhutaan niinku, ei sanota sitä mitä ihan oikeesti ajatellaan. Kaikki vaan hymistelee, se eihän sillon mikään muutu eikä.. Sit sitä tulee vaan sitä, et jupisee mennessään itekseen et "helkkari taas piti antaa periks" ja niin. Mikä on mun mielestä hirveen huono. (Henkilökunnan haastattelu)

Yhteistyön toteuttaminen ja erityisesti yhteistyössä suunniteltujen projektien toteuttaminen voi myös jäädä säännöllisesti joidenkin tiettyjen tekijöiden harteille, muiden päästessä vähemmällä.

Yhteisö on melko tasa-arvoinen. Työt pyritään jakamaan tasapuolisesti, vaikka toisinaan vastuuta/tehtäviä kasautuu muutamien harteille ja osa väistelee vaastuunottoa. Muut asiat kuten materiaalit ym. ovat tasapuolisesti jaettuja, ainakin periaatteessa. (Kyselylomakevastaus kysymykseen: Miten tasa-arvoinen työyhteisösi on?)

Ongelmia saattaa syntyä myös, jos osa henkilökunnasta ei koe itseään pidettävän tasa-vertaisena muiden kanssa.

Se oli mutta on kääntynyt opettaja - muu henkilökunta ryhmiin. Se vaikuttaa

ikävältä ja painostavalta asialta, koska me kaikki teemme samoja asioita, mutta jokainen luokitellaan aseman ja palkan mukaan. Vaikuttaa työyhteisöön negatiivisesti. (Kyselylomakevastaus kysymykseen: Miten tasa-arvoinen työyhteisösi on?)

Virallista yhteistyötä hedelmällisemmäksi saatetaankin kokea henkilökunnan keskuudessa spontaanisti viriävä yhteistoiminta.

Ehkä työyhteisössä, jos aattelee että jos työyhteisössä on joku, joku klikki tai joku asia ni se ei oo hirveen helppo ottaa esille. Et se saattaa sitte ollakki et sitte tulee jossaki, vasta töksähtää tai sit ne pääsee niinku tavallaan ne välit niinku huononemaan. Et parempi olis, siis se ois aina hyvä että, et tarvis olla sen varran opettajilla sitä yhteistyötä, muutaki ku ihan vaan sellasta aina, että käyään asioita. Asia, asia, asia. Et semmosta yhdessä olemista. (Henkilökunnan haastattelu)

Et kyllä se melkeen lähtee siitä, että ne ketkä haluaa tehdä ni ettii sitte, koulun sisällä, käytävillä jossai että kokeillaanko tällästä juttua ja.. (Henkilökunnan haastattelu)

8 TAVOITTEENA KEHITYS

Ala-asteen koulu, jolta olen kerännyt tutkimusaineistoni, on mukana opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa. Projektissa mukana olevat opettajat ovat laatineet luetteloita niistä keskeisistä tavoitteista, joihin koulu hankkeeseen osallistuessaan pyrkii. Esittelen tässä yhdistettyinä kaksi tutkimuskouluni tavoitteistaan laatimaa luetteloa:

- Koulun toimintakulttuurin kehittäminen.
- Henkilöstön jaksaminen, motivaation ylläpitäminen, yhteistyön kehittäminen.
- Arvioinnin tarkentaminen erityisesti esi- ja alkuopetuksessa.
- Koulun ja päiväkodin käytännön yhteistyön lisääminen ja helpottaminen.
- Oppilaiden erityistarpeiden huomioiminen entistä varhaisemmassa vaiheessa.
- HOJKS:en tekeminen ja käytännön toteutus nykyisillä resursseilla mahdollisimman tehokkaasti.
- Opiskelijoiden käyttö lisäresurssina.
- 1. - 2. luokkien sekä startti- ja harjaantumislukokan äidinkielen tasoryhmäopetus 1 - 2 h/vko ja 3. - 6. luokkien suurryhmä- ja pienryhmätunteja.

- Harjaantumisloukan oppilaiden integrointi (eriyttäen) yleisopetukseen tietysisä aineissa.
- Opettajien välinen sekä opettajien ja avustajien välinen yhteistyö paremmaksi ja joustavammaksi.

Lisäksi tavoitesuunnitelmassa on mainittu koulun tarjoavan “elämisen ja opiskelun vahvat perustaidot” sekä koulussa toteutettavan opetuksen korostavan “yksilöllisyyttä ja joustavuutta, opetusta oppimisryhmissä”. Tarkastelen tässä luvussa asetettuja tavoitteita ja sitä miten ne liittyvät toimintakulttuurin muutokseen. Tarkastelun rungon muodostavat koululla tekemistäni haastatteluista ja lomakekyselyn avulla keräämästäni aineistosta esille nostamani, tärkeimmiksi näkemäni pääkohdat.

8.1 Koulun toimintakulttuurin muutos yhteiskunnallisesta näkökulmasta

Koulu toimii osana yhteiskuntaa heijastaen sen arvoja, asenteita ja odotuksia. Tietyllä alueella toimivassa koulussa saattaa olla huomattavissa vastaavuuksia esimerkiksi tuon alueen sosioekonomiseen tilanteeseen tai koulussa olevien lasten perheiden elinkeinorakenteeseen. Myös kasvatusasenteet koulussa ja muussa yhteiskunnassa ovat yleensä olleet tiettyinä aikana tiettyssä määrin samankaltaisia.

Yhteiskunnalliset muutokset ovat kuitenkin kouluun verrattuna huomattavan nopeita. Koulun toimintakulttuurissa muutokset tapahtuvat hitaasti ja siten koulun pyrkimykset vastata yhteiskunnallisiin muutoksiin laahaavat aina jonkin verran jäljessä. Opettajat myös kokevat että liiallinen yritys vastata yhteiskunnan koululle asettamiin muutosvaatimukseen johtaa tuloksettomaan poukkoiluun sen sijaan, että opetuksessa saataisiin jollakin tavoin parempia tuloksia. Ylenmääräistä yhteiskuntaa myötäilevää muutoshalukkuutta ei pidetä järkevänä.

Toisaalta opettajat kokevat yhteiskunnan olevan välinpitämätön sen suhteen, mitä kouluissa tapahtuu. Koulun toimintaa ei arvosteta riittävästi eikä sitä myöskään tueta tarpeeksi. Tästä näyttäisivät kertovan muun muassa kouluissa vallitseva jatkuva talou-

dellinen ja henkilöstöresurssipula. Erityisen ristiriitaiseksi tilanne koetaan silloin, kun keskustellaan koulun toiminnan kehittämisestä. Esimerkiksi erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanketta ajatellen, opettajien näkökulmasta on mahdoton vaatimus, että samanaikaisesti kun koulua vaaditaan muuttamaan toimintakulttuuriaan yksittäistä oppilasta paremmin huomioivaan, lisähenkilöstöä edellyttävään suuntaan, jo ennestäänkin vähäisiä resursseja karsitaan. Fullan (1991) korostaa myös muutoksen kokonaisvaltaisuutta. Opettajien lisäksi muutoksen tulisi ulottua koulun ulkopuolelle kaikille niille alueille, joihin koulu on yhteydessä. (Fullan 1991, 143.) Haastattelemani opettajatkin kokevat, ettei koulun voida edellyttää muuttavan menetelmiään, mikäli muut sen toimintaan vaikuttavat tahot eivät muuta suhtautumistaan kouluun. Yhteiskunnan jossa koulu toimii, tulisi tukea muutosta. Tuen tulisi olla sekä asenteellista että aineellista, jotta se mahdollistaisi todellisen muutoksen. Ilman yhteiskunnan tukea toteutettava muutos vaikuttaisi jäävän liian paikalliseksi, mikä syö muutoksen uskottavuutta.

Koulua vaaditaan joskus myös ottamaan vastuuta merkittävistä yhteiskunnallisista tehtävistä, joita opettajat eivät välttämättä katso itselleen kuuluviksi. Yksi tällainen alue on kasvatusvastuun jakautuminen koulun ja kodin välillä. Nopeat yhteiskunnalliset muutokset ovat olleet purkamassa aiempien sukupolvien aikana toiminutta perhemallia, jossa vastuu lasten kasvatuksesta on ollut melko tiukasti kodeilla. Postmodernissa yhteiskunnassa lapset viettävät yhä varhaisemmassa vaiheessa yhä suuremman osan ajastaan muualla kuin kotonaan ja tällöin myös kasvatusvastuun nähdään siirtyvän niille tahoille, jotka huolehtivat lapsista silloin, kun he eivät ole vanhempiensa seurassa. Opettajat kuitenkin kokevat kasvatusvastuun ottamisen kohtuuttomana muun muassa siksi, ettei heille anneta riittäviä oikeuksia sen toteuttamiseen. Esimerkiksi tiedonkulku niiden eri tahojen välillä, jotka lapsen kanssa ovat tekemisissä, saattaa olla heikkoa, koska vanhemmat eivät hyväksy sitä, että heidän lapsensa asioita käsitellään moniammatillisen yhteistyön merkeissä. Näyttäisi siltä, ettei koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön ole olemassa laajassa mielessä hyvin toimivia malleja.

Edellä olevan tavoiteluettelon monet kohdat liittyvät jollakin tavalla koulun yhteiskunnalliseen merkitykseen. Joustavamman yhteistyön kehittämisyrittäykset kuuluvat näihin. Samoin oppilaiden yksilöllisten tarpeiden parempaan huomioimiseen tähtäävät

tavoitteet, mukaan lukien ne kohdat joissa pyritään löytämään uusia toimivampia välineitä tämän toteuttamiseksi. Antikainen (1998) korostaa kasvatuksen yhteiskunnallisia yhteyksiä tarkastelevassa tutkimuksessaan koulua käyvän lapsen olevan kehitysvaiheessa, jossa hänen identiteettinsä on vasta muotoutumassa. Tuossa vaiheessa lapsi antaa asioille merkityksiä nimenomaan suhteessa omaan sosiaaliseen ja kulttuuritaansa. Koulun tulisi huomioida ja kunnioittaa lapsen yksilöllistä tilannetta, jossa hän yhteiskunnan jäsenenä kasvaa ja kehittyy. (Antikainen 1998, 181.) Koulu ei siis voi toimia ympäristöstään irrallisena, itse itseään säätelevänä instituutiona, vaan se on aina osa laajempaa kokonaisuutta, yhteiskuntaa.

Kahtiajakautuvassa yhteiskunnassa koulun merkitys kasvattajana korostuu entisestään. Yhteiskunta edellyttää nykyisellään jäseniltään yhä parempaa yksilöllisten vahvuuksien tiedostamista ja hyödyntämistä. Mikäli koulu toimii perinteisen koulun tapaan, kyeten vain kapeahkosti hyväksymään oppilaan yksilöllisyyden, sen toiminta on ristiriidassa niiden odotusten kanssa, joita yhteiskunta jäseniinsä kohdistaa. Vaikka kouluissa pyrittäisiinkin suhtautumaan muutosaaltoiin järkevästi, liikaa muutosalttiutta vältellen, tulisi toimintaa kuitenkin jatkuvasti tarkistaa suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Silloin kun opetuksen tavoitteena ovat esimerkiksi oppilaan yksilöllisyyden tukeminen ja hyvien perustaitojen varmistaminen koko elämää ajatellen, tulisi näiden olemassaolo hyväksyä jo kouluaikana. Oppilas on yksilö jo kouluun tullessaan ja on suuri vahinko, mikäli hän kouluaikanaan saa käsityksen, jonka mukaan hänen yksilöllisyytensä ei ole oikeaa laatua, vaan hänen tulisi muuttua jollakin tavoin toisenlaiseksi tullakseen hyväksytyksi.

Mielestäni kasvatuskysymykseen tulisikin suhtautua kouluissa haastatteleman rehtorin tapaan: "Jos me nostetaan kädet ilmaan, niin mä uskon et sillon niinku meidän yhteiskunta on pitkälti niinku hukassa." Lasten kanssa toimittaessa ei voida ajatella, että olisi olemassa opetusta ilman kasvatusta. Kaikki se mitä koulussa tapahtuu, muokkaa lapsen ympäröivään todellisuuteen liittyvää tietoisuutta. Vastuu lapsista on kaikilla niillä aikuisilla, jotka heidän kanssaan toimivat. Niin myös vastuu lasten yksilöllisestä kohtaamisesta ja tuon yksilöllisyyden hyväksymisestä tosiasiana, jota voidaan kasvatuksellisin keinoin ohjata hyväksi nähtyihin tavoitteisiin vasta, kun se on ehdoitta otettu vastaan sellaisenaan.

8.2 Opettaja osana koulun muuttuvaa toimintakulttuuria

Opettajat mieltävät koulunsa toimintakulttuurin muodostuvan koulun historiasta, sen nykyhetkestä sekä tulevaisuuden visioista. Yksittäisen koulun toimintakulttuuri on myös koulussa työskentelevän henkilökunnan koulutuksessaan saamien välineiden, henkilökohtaisten asenteiden sekä yhteistyön tulos. Toimintakulttuuriin kuuluu siis kaikki se, mitä koulussa tehdään. Kyseessä on laaja kokonaisuus, jossa jokaisella osalla on oma merkityksensä.

Useimmat opettajat haluaisivat tehdä työnsä mahdollisimman hyvin. Nopeasti muuttuvat tilanteet ja vaatimukset opetustyön käytännön kentällä aiheuttavat kuitenkin monille opettajille melkoisia paineita. Koulutuksen ei koeta antavan riittävästi välineitä käytännön työhön ja siten kentällä saatavan kokemuksen sekä kollegayhteistyön merkitys ammattiin kouluttautumisessa korostuu. Koulun oma toimintakulttuurimalli siirtyy näin yhä uusille koulussa työskenteleville opettajasukupolville muodostuen usein koulutusta tärkeämmäksi opetusotetta ohjaavaksi tekijäksi.

Muutos käsitetasolla ja käytännössä. Koulun toimintakulttuuriin liittyy käsitejärjestelmä, jonka käyttäjiksi opettajien edellytetään työssään sopeutuvan. Tuossa järjestelmässä heidän velvollisuudekseen katsotaan tiettyjen käsitteiden hallinta ja niiden sujuva käyttäminen muun muassa työhön sisältyvissä keskusteluissa. Tällaisia käsitekokonaisuuksia ovat esimerkiksi yhteistyö ja oppilaan yksilöllinen huomioiminen. Opettajat sisäistävät käsitejärjestelmän jo osana koulutustaan. Sen konkreettisen toteutuksen opettelu jää kuitenkin usein puolitiehen. Siihen ei ole aikaa, tai opettajakokelaan mielessä ei ehkä koskaan herää kysymyksiä, joiden kautta käsitteistö muovautuisi omakohtaiseksi ajatteluksi. Silti käsitteitä tulee käyttää, jotta voisi varmistaa paikkansa kouluyhteisössä ja vakuuttaa ympäristönsä siitä, että on tarpeeksi hyvä opettaja. Koko kouluyhteisön toiminta perustuu oletukselle, jonka mukaan kaikki osapuolet hallitsevat sekä teoriassa että käytännön tasolla tietyn ammattikäsitteistön. Opetusalan käsitteiden hallinnasta on tullut hyve, joka on ehtona hyvälle opettajuudelle. Se miten tuo käsitteistö kunkin opettajan käytännön opetustyössä todentuu, jää vähemmälle huomiolle. Käytännön tilanteissa opettajan on selvittävä yksin eikä hyvinkään hallittu käsitteistö takaa riittävää selviytymistä vaativissa arkipäivän tilanteissa. Myös Nauk-

karinen (1998) viittaa organisaatioiden retorisen eli käsitteellisen ja käytännön toiminnan väliseen eroon. Hän korostaa toiminnan motiiveina olevien uskomusten merkitystä sille, toteutuuko retoriikka käytännössä. (Naukkarinen 1998, 183.) Mikäli ne mallit ja periaatteet, joiden varassa käytännössä toimitaan, eroavat toimintaan liittyvästä käsitteistöstä, retoriikka ja käytäntö ovan kuin kaksi eri maailmaa.

Tutkimukseeni haastatteleman opettajankin toivat esille sen, miten suuri merkitys muun muassa yhteistyöhankkeissa on sillä, puhutaanko asioista sellaisina kuin ne todella ovat. Toimintakulttuurin muutospyrkimyksissä onkin mielestäni ensiarvoisen tärkeää pysähtyä miettimään sitä, millä tasolla muutoshankkeessa liikutaan. Tulisi uskaltautua eroon ulkokohtaisesta, henkilökohtaista pätevyyttä pönkittävästä käsitteistöstä ja ottaa esille kysymyksiä, jotka liittyvät käytännön työn todellisiin ongelmiin. Tulisi myös kiinnittää huomiota siihen mitä koulun ulkopuolella, opettajankoulutuksessa sekä muualla ympäröivässä yhteiskunnassa, sisällytetään hyvään opettajuuteen. Niin kauan kuin opettajan hyväksyntä on sidoksissa mahdollisimman monipuolisen teoreettisen käsitteistön hallintaan, koulun ulkopuoliset järjestelmät tukevat näennäisosaamista ja tätä kautta myös näennäismuutosta.

Muutoshalukkuus. Opettajat ovat hyväksyneet muutosajattelun käsitetasolla ja ovat keskusteluissa valmiit myöntämään muutoksen tarpeellisuuden. Monet tavoiteluettelon kohdista liittyvät muutokseen ja sen vastaanottoon. Esimerkiksi tavoite, jonka kautta pyritään kiinnittämään huomiota henkilökunnan jaksamiseen, motivaation ylläpitämiseen sekä yhteistyön kehittämiseen, liittyy olennaisesti muutokseen, samoin ne tavoitteet, joissa pyritään yhteistyön parantamiseen eri tahojen välillä.

Käytännön tilanteissa koulun arkipäivässä toteutettava muutos, muun muassa erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke, on kuitenkin monessakin mielessä opettajan kannalta hyvin haasteellinen prosessi. Vallalla oleva perinteinen kuva opettajan työstä on vahvasti pönkitetty monelta taholta. Tuon kuvan murtaminen ja muuttaminen vaatii vahvaa visiota siitä, miten toimintaa tulisi muuttaa ja miksi sitä tulisi muuttaa. Opettajat odottavatkin muutoshankkeiden käynnistäjiltä päteviä perusteluja sille, mitä muutosprosesseissa tulisi tapahtua, miksi ja miten muutos järkevästi toteutetaan.

Jotta muutos voisi onnistua laajassa mittakaavassa, sen tulisi muovautua opettajien omaksi hankkeeksi. Syrjäläinen (1992, 35) on kuvaillut opettajien kokevan kouluun

ulkoapäin tuodut, riittämättömästi perustellut muutokset sanelupolitiikaksi, joka on omiaan nostattamaan muutosvastarintaa. Niin kauan kuin muutos koetaan ylhäältäpäin määrätyksi, asenteet pysyvät suurimmaksi osaksi epäilevinä ja kielteisinä. Muutoksen toteuttamiseksi käynnistetty projekti voi viedä muutosta eteenpäin, mutta siihen sisältyy myös vaara, että asia jää vain projektiksi projektin vuoksi. Aikaa ja energiaa vievään projektiin osallistuminen saattaa luoda muutokseen “pakkopullan” makua, joka ajan myötä alkaa toimia muutosta vastaan.

Opettajat pitävät muutoksen toteutumisen kannalta ulkopuolelta ohjattua projektia tärkeämpinä omakohtaisia aiheeseen liittyviä ajatuksiaan sekä sitä, saavatko he riittävän vakuuttavia perusteluja muutoksen tarpeellisuudesta. Mahdollisimman monen henkilökunnan jäsenistä tulisi motivoitua työskentelemään kehityksen viemiseksi eteenpäin. Nikkanen ja Lyytinen (1996, 14) korostavat tiimityöskentelyn merkitystä koulun toimintakulttuurin kehittymiselle. Koulun muutosprosessissa ongelmaksi saattaa kuitenkin nousta se, miten saada koko työyhteisö mukaan muutokseen. Projekteissa mukana olevat opettajat kokevat vaikeaksi tiedottaa asiasta koko henkilökunnalle niin, että se todella otettaisiin ajatuksen tasolla vastaan. Konkreettisten tavoitteiden asettelu motivoinnin pohjana nähdään tässä tärkeäksi. Muutoshanketta suunniteltaessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota opettajien motivointiin, tiedottamiseen, aiheeseen liittyvään täydennyskoulutukseen ja muutokseen sitouttamiseen. Mikäli opettaja ei koe työssään omakohtaista tarvetta muutoksen toteuttamiseen, toiminnan tulokset jäävät vähäisiksi.

Muutos ja ammatissa kehittyminen. Nykyisessä toimintakulttuurissa muutoksen edellyttämä ammatillinen kehitys näyttäisi jäävän liiaksi opettajien henkilökohtaiselle vastuulle. Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeen yhteydessä, kuten todennäköisesti myös monien muiden muutoshankkeitten kohdalla, opettajat kokevat koulutuksensa rajalliseksi muutoksen luomia vaatimuksia ajatellen. Opettajat saattavat kokea kohtaavansa muutoksen myötä koulun arkipäivässä yhä useammin tilanteita, joissa heidän peruskoulutuksessaan saamansa välineet eivät toimi. Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeeseen liittyen, oppilaan yksilölliseen huomioimiseen tai kouluyhteisössä tehtävään yhteistyöhön ei koeta saatavan valmiuksia riittävästi. Myöskään kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön koulutus ei valmenna tarpeeksi. Ai-

heeseen liittyvä, muutoshankkeeseen sisältyvä täydennyskoulutus on järjestetty opettajien omalla ajalla tapahtuvaksi, jolloin osallistumismotivaatio vaihtelee eikä koulutus sellaisenaan toimi riittävän tehokkaasti muutoksen toteutumisen puolesta. Opettajat kaipaavatkin uusia ratkaisuja siihen, miten työaikaa voitaisiin järjestellä niin että tiimityöskentely, moniammatillinen yhteistyö ja täydennyskoulutus tukisivat erityisopetuksen muutosta.

Myös Senge (1993) tuo esille opettajan työn ja vapaa-ajan välisen ongelman. Hänen mielestään on selvää ja luonnollista, etteivät opettajat voi kehittää koulunsa toimintakulttuuria uskottavasti oppivan organisaation suuntaan, jos heidän oma perhe-elämänsä on samanaikaisesti jatkuvasti huonosti hoidettu. Sengen mielestä muutoksen tulisi tapahtua kokonaisvaltaisena, jolloin myös opettajan sosiaalinen todellisuus tulisi huomioida kokonaisuudessaan. (Senge 1993, 306 - 312.) Ammatillisen kehittymisen vaatima aika ja opettajien inhimillisyys muutokseen osallistujina tulisi huomioida.

Erilaiset yksilöt muutoksen toteuttajina. Opettajien erilaiset persoonallisuudet vaikuttavat sekä muutoksen puolesta että sitä vastaan. Useimmissa kouluissa lienee vallalla tilanne, jossa innovatiiviset pyrkimykset elävät ja kuolevat tiettyjen yksilöiden varassa. Työyhteisön kehittäminen jää pääsääntöisesti samoille opettajille tai sitten muutoksen eri näkökulmia korostavat opettajat ryhmittyvät keskenään. Työyhteisöön kehittyä lokeroita, joissa muutos etenee kokonaisvaltaisen muutoksen jäädessä tapahtumatta. Voidaan myös kysyä, onko yksittäisellä opettajalla lupa ajatella kouluissa toteutettavista muutoshankkeista eri tavalla kuin muu yhteisö, vai onko kaikkien ajateltava samalla tavalla eri tavalla? Tiettyyn kaavaan pakotettu innovatiivinen ajattelu ei pidemmällä aikavälillä tuota todellista tulosta. Osa henkilökunnasta näkee toiminnan kehittämisen turhana, koska toimintaa ohjaaviin ulkoisiin tekijöihin vaikuttaminen on vaikeaa. Senge (1990) on pohdiskellut ongelmien sijoittumisen merkitystä. Systemisessä ajattelussa, jota Senge pitää oppivan organisaation perustana, ongelmien nähdään olevan voitettavissa organisaation sisäisellä toiminnalla. (Senge 1990, 67.) Tämän näkemyksen mukaan koulun toiminnan kehittämisessä tulisi lähteä niistä ongelmista, jotka ovat ratkaistavissa työyhteisön omilla välineillä, eikä jäädä odottamaan ulkopuolisten tekijöiden ratkaisuja.

8.3 Opetuksen yksilöllisyys osana koulun toimintakulttuurin muutosta

Oppilaan yksilöllisten, opetukseen liittyvien tarpeiden parempi huomioiminen on keskeistä erityisopetuksen muutoksessa. Opettajat ovatkin motivoituneita ottamaan oppilaat yksilöllisesti huomioon. Myös tutkimuskouluni tavoiteluettelossa tämä alue on huomioitu monessa kohdin. Haastatteluissa opettajat kertoivat myönteisistä kokemuksistaan, joita heille oli kertynyt, kun koulun toimintakultturia oli muutettu erilaisia oppilaita monipuolisemmin vastaanottavaksi. Käytännössä yksilöllisen huomioinnin tavoite nähdään kuitenkin vaikeasti toteutettavaksi, sillä vallalla oleva opetuskulttuuri ei tue yksilöllisyyttä. Erilaisten oppilaiden yksilöllisen huomioimisen esteeksi nähdään muun muassa henkilöstö-, tila- ja materiaaliresurssien puute. Suuret opetusryhmät eivät jätä opettajalle mahdollisuutta yksittäisen oppilaan kohtaamiseen.

Opettajat näkevät myös, että oppilaan yksilöllisen huomioimisen epäonnistumisessa on osittain kyse opettajan henkilökohtaisen taidon tai halun puuttumisesta. Ylenmääräinen yksilöllisyys saatetaan kokea epätarkoituksenmukaiseksi. Lisäksi opetuskulttuurin historia toimii yksilöllisyyttä vastaan. Tämä näkyy muun muassa siinä, että oppilaat saattavat itse vastustaa menetelmiä, jotka liittyvät jonkin oppilaan yksilölliseen etenemiseen opittavassa asiassa. Eriyttäminen saattaa olla vierasta niin opettajalle kuin oppilaillekin, ja uuteen menetelmään suhtaudutaan oudoksuen.

Moberg (1996, 130) mainitsee integraatiokehitystä tarkastelevassa artikkelissaan yleisopetuksen opettajien kokevan suurta ammatillista epävarmuutta suhteessa oppilaisiin, jotka perinteisen koulun mallissa on segregoitu omiksi ryhmikseen. Myös haastattelemani opettajat kokivat koulutuksessaan saamansa välineet kohdata erilaisia oppilaita puutteellisiksi. Kuten Mobergkin kuvailee (mts., 129), erityisen ongelmallisina nähdään sosiaalisesti oireilevat oppilaat. Oppilaan yksilöllistä kohtaamista ajatellen tähän liittyikin opettajan työssä hankala ristiriita, sillä sosiaalisesti oireilevien oppilaiden jatkuva yksilöllinen huomioiminen saattaa johtaa hiljaisten, hyvin menestyvien oppilaiden huomioimisen laiminlyömiseen. Isoissa opetusryhmissä opettajan aika ei yksinkertaisesti riitä sekä vaativien että niin sanottujen helppojen oppilaiden huomioimiseen. Erityisopetuksen muutosta ajatellen lisähenkilöstön tarve nähdäänkin juuri tässä kohdin erityisen tärkeänä. Myös moniammatillista yhteistyötä pidetään oleellisen

tärkeänä sosiaalisesti oireilevien oppilaiden kohdalla. Esimerkiksi heikon perusturvallisuuden tunteen paikkaamiselle nähdään koulussa olevan varsin rajalliset mahdollisuudet. Opettaja tarvitsee erityisesti tässä kohdin tukea työhönsä muilta asiantuntijatahoilta.

Opettajat toivovatkin saavansa erityisopetuksen muutoksen toteuttamiseksi ja oppilaan yksilöllisen huomioimisen parantamiseksi tehokasta, käytäntöön painottuvaa täydennyskoulutusta. Koulutuksen tulisi opettajien mielestä tapahtua työaikana, sillä omalla ajalla toteutettava koulutus vie liikaa energiaa, jotta siitä koituisi todellista hyötyä opettajan arkipäivän työhön.

8.4 Yhteistyö muutoksen edistäjänä

Yhteistyö on koulun toimintakulttuurin kehittymisen ja erityisopetuksen muutoksen kannalta sangen oleellinen asia koulun arkipäivässä. Tutkimuskouluni tavoiteluettelossa yhteistyö on mukana monessa kohdin. Koulun ja opettajien yhteistyö toisten koulujen sekä niiden eri tahojen kanssa, jotka lasten arkipäivässä toimivat, nähdään mahdollisimman hyvän opetuksen toteuttamisen kannalta tärkeänä asiana. Koulujen välisen yhteistyön hedelmänä pidetään muun muassa jo käytännössä testattujen, toimivien opetusmallien saamista omaan käyttöön. Tämä on nähty hyvin toimivana menetelmänä etenkin erityisopetuksen yhteydessä. Erityisopetuksen muutoksen toteuttamisessa yhteistyö nähdäänkin hyvin tärkeänä. Moniammatillinen yhteistyö lisää tiedon kulkua lapsen kanssa toimivien asiantuntijatahojen välillä ja edistää lapsen yksilöllistä kohtaamista. Kollegayhteistyöllä on myös työnohjauksellista merkitystä, mikä puolestaan heijastuu muun muassa opettajan parempana työssä jaksamisena.

Yhteistyön kannalta tärkeitä asioita ovat myös rehtorin asenteet ja toimintatavat sekä se, miten aitojen roolien pohjalta yhteistyötä tehdään. Henkilökunnan välinen ajatusten vaihto on yhteistyötä toteutettaessa, kuten koulun toimintakulttuurin kannalta muutoinkin, todella tärkeää. Mikäli henkilökunta ei syystä tai toisesta uskalla puhua asioista sellaisina kuin ne todellisuudessa ovat, myöskään aito yhteistyö ei ole mahdollista.

Kouluissa mahdollisuuksia ja kiinnostusta yhteistyön toteuttamiseen vähentää myös kiireisyys. Tämän nähdään jälleen liittyvän läheisesti niin koulujen taloudelliseen kuin henkilöstöressurssipulaankin, jotka lisäävät opettajan työn kiireisyyttä ja estävät keskittymästä innovatiiviseen toimintaan.

Niemi ja Tirri (1997) ovat tutkineet sitä, miten opettajat saavat koulutuksessaan valmiuksia työnsä eri alueille. Saatavia valmiuksia ovat arvioineet opettajat ja opettajien kouluttajat. Yhteistyöhön valmiuksia koettiin saadun heikohkosti. Tämä koski niin koulun sisällä tehtävää, kuin koulun ulkopuolistenkin tahojen kanssa tehtävää yhteistyötä. (Niemi & Tirri 1997, 43.) Yhteistyön voidaan nähdä olevan tekijöidensä summa. Yhteistyön osapuolten omakohtainen motivoituminen ja sitoutuminen toimintaan on tässäkin ensiarvoisen tärkeää. Tähän liittyvät myös yhteistyön vaikeimmat ongelmakohdat. Epätasaisesti jakautuva vastuu yhteistyön toteuttamisesta on omiaan heikentämään työyhteisön toimintaa. Vastuu taas jakautuu epätasaisesti silloin, kun työyhteisön jäsenet näkevät yhteistyön merkityksen eri tavoin. Kaiken pohjalla on tällöin eri työntekijöiden erilainen motivoituminen. Opettajat toivatkin haastatteluissaan esille sen, miten epävirallinen, spontaani yhteistyö saattaa joskus olla hedelmällisempää kuin varsinainen virallinen yhteistyö.

taan yhteiskunnallinen kehitys tulevien sukupolvien kohdalla ohjautuu. Mielestäni opetusta ei voi olla olemassa ilman kasvatusta.

Opettajat koulun toimintakulttuurin muuttajina. Totesin tutkimuksessani opettajien suhtautuvan muutokseen usein ainakin käsitetasolla myönteisesti. Keskeistä muutoksen toteutumisessa onkin se, muovautuuko muutos opettajien omaksi hankkeeksi. Jotta näin tapahtuisi, muutoshanketta toteutettaessa tulisi päästä eroon retorista, kirjallisiin suunnitelmiin painottuvasta toiminnasta. Muutosprosessin tulisi todentua koulun arkipäivässä opettajan työn käytännötilanteissa, jotta opettajat voisivat aidosti motivoitua muutoksen toteuttajiksi. Siihen mitä, miksi ja miten ollaan muuttamassa tulisi kiinnittää runsaasti huomiota, jotta opettajia voitaisiin sitouttaa muutostoihintaan. Koska opettajat toteuttavat käytännössä koulun toimintakulttuuria, heidän näkökulmansa huomioiminen on muutoshankkeissa keskeisen tärkeää.

Muutoksen tavoitteena uudet toimintatavat. Koulun toimintakulttuurin muuttamisessa inklusiivisen kasvatusajattelun mukaiseksi oppilaan yksilöllinen huomioiminen ja kouluyhteisön yhteistyö ovat keskeisiä kehittämisen kohteita. Tutkimukseni tuloksina havaitsin näiden alueiden olevan kouluissa yleensä melko heikosti hallittuja kouluorganisaatioiden toimiessa edelleen pääsääntöisesti perinteisten toimintatapojen varassa. Isot opetusryhmät, yksin työskentelemisen perinne ja opetustyön kiireisyys eivät edesauta uusien menetelmien käyttöönottoa. Myös tällä alueella suuntautuminen retorista, käsitteiden varassa tapahtuvasta toiminnasta aitoon, käytännössä toteutuvaan uudistumiseen olisi tärkeää. Yhteistyö ei ole yhteistyötä, mikäli se toteutuu vain paperilla. Toisaalta, elleivät opettajat henkilökohtaisella tasolla havahdu näkemään oppilaan yksilöllisen huomioimisen ja yhteistyön merkitystä, heidän sitouttamisensa näiden asioiden käyttöönottamiseen omassa toiminnassaan on vaikeaa.

Tutkimuksen hyödyntäminen ja jatkotutkimus. Tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaisia monien muiden koulun toimintakulttuurin muuttumista tarkastelleiden tutkimusten kanssa. Tutkimuksestani voidaan kuitenkin mielestäni hyödyntää erityisesti niitä tuloksia, jotka painottavat konstruktiivisuutta myös muutoshankkeiden osalta. Opettajan sosiaalisen todellisuuden tiedostaminen ja huomioon ottaminen on, kuten olen jo maininnut, keskeistä muutosprosessin etenemiselle. Myös muutoksen perusteleminen opettajille ja sitä kautta heidän motivoimisensa ja sitouttamisensa muutoksen

toteuttajiksi on huomionarvoista. Tässä yhteydessä tulisi mielestäni painottaa koulun yhteiskunnallista merkitystä erittäin laajasti. Myös uusien toimintatapojen käyttöönoton merkitystä oppilaiden myöhemmässä elämässä tulisi korostaa. Uskon, että yhä useammat opettajat haluavat osallistua koulun toimintakulttuurin tarkoituksenmukaisemmaksi kehittämiseen, kunhan he tiedostavat oman työnsä sen koko laajassa merkityksessä.

Tutkimuksen tuloksia voitaisiin hyödyntää mielestäni myös opettajankoulutusta kehitettäessä. Opettajat kuvailivat haastatteluissani moneen otteeseen saaneensa koulutuksessaan välineitä nimenomaan perinteisen kouluorganisaation toimintamalleihin. Koulun kehittämisessä uudistamisen tulisikin tapahtua myös opettajan työn alkujuurilla, opettajankoulutuksessa.

Tutkimuksellani on mielestäni käyttöä myös yhteiskunnallisessa keskustelussa, lähinnä informaation antajana. Epäilen koulumaailman arkipäivän todellisuuden olevan useimmille päättäjille vierasta, mikä on omiaan lisäämään käytännölle vieraiden päätösten tekemistä esimerkiksi kouluja koskevissa resurssikysymyksissä.

Jatkotutkimuksessa voitaisiin mielestäni keskittyä siihen, miten muutosprosessissa kyetään tavoittamaan opettajantyön käytännön tilanteet eli miten muutos voidaan toteuttaa käsitetason lisäksi käytännön tasolla. Myös koulun toimintakulttuurimuutoksen toteuttaminen laajasti, yhteiskunnallisellakin tasolla tiedostettuna ja hyväksyttynä tosiasiana, olisi oma, mielestäni erittäin tärkeä tutkimusaiheensa.

LÄHTEET

- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. & Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative Research for education. Boston: Allyn and Bacon.
- Fullan, M. G., with Stiegelbauer, S. 1991. The new meaning of educational change. 2nd ed. New York: Teachers' College Press.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinertaisuudesta. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Heikkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.), 93 -109.
- Holopainen, P. 1999. Erityisopetuksen laadullinen kehittämishanke. Opetushallituksen raportti, 3-4. Helsinki.
- Lehtisalo, L. 1992. Koulutuksen tila, tulevaisuus ja vaikutuksia. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.), 11-49.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti & A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 136 - 161.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom & R. Laukkanen & A. Lindström & U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 121 - 136.
- Naukkarinen, A. 1996. Koulun kehittäminen ja henkilöstön yhteistyö. Teoksessa H. Blom & R. Laukkanen & A. Lindström & U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 512 - 528.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti & A. Naukkari-

- nen & S. Vehmas (toim.), 182 - 202.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimana. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Oksanen, E. 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa T. Ladonlahti & A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) 232 - 245.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: Kirjoittaja ja PS-kustannus.
- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Suom. H. Tossavainen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauste -von Wright, M. 1998. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. 2. painos. Jyväskylä: WSOY.
- Salminen, A. 1993. Hallintotiede. Organisaatioiden hallinnolliset perusteet. Helsinki.
- Senge, P. 1993. The fifth discipline. The art and practise of the learning organization. New Yourk: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. 1993. Supervision. A redefinition. 5th ed. Palatino: Arcata Graphics.
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001 -projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Welles-Nyström, B. 1996. Scenes from a marriage. Equality ideology in swedish family policy, maternal ethnotheories and practice. Teoksessa S.Harkness & C.M. Super (ed.), 193 - 211.

LIITTEET

Liite 1: TUTKIMUKSEN METODIIKKA

Tutkimus oli osa opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanketta, jonka tavoitteena on kehittää yleis- ja erityisopetuksen yhteistä toimintakulttuuria. Tässä pro gradu -tutkimuksessani pyrin hahmottamaan sitä, miten koulun toimintakulttuurin muutos koetaan käytännön tasolla siellä, missä muutos todellisuudessa tapahtuu eli millainen muutos on opettajien näkökulmasta. Tavoitteena oli myös etsiä ja kytkeä laajempiin yhteyksiinsä niitä asioita, jotka estävät koulujen muutosprosessia.

Tutkimusmenetelmänä käytin laadullista tapaustutkimusta, jossa keskitytään yhteen tapaukseen, tässä tapauksessa yhteen ala-asteen kouluun. Keräsin tutkimusaineistoni eräältä opetushallituksen hankkeessa mukana olevalta ala-asteelta lukuvuonna 1999-2000. Valitsin koulun tutkimuskohteekseni siksi, että sen hankkeessa laatima toimintakulttuurin kehittämissuunnitelma vaikutti tavoitteiltaan mielenkiintoiselta ja kannatettavalta.

Bogdan ja Biklen (1992) kuvailevat laadullista tutkimusmenetelmää tutkimusotteeksi, jolla voidaan tavoittaa ilmiöiden sisin olemus. Se korostaa tutkijan oman elämäkokemuksen merkitystä tutkimustulosten tulkinnassa sekä kunnioittaa tutkittavien yhteisöjen omia psyykkisiä prosesseja ja erilaisia näkökulmia. Laadullinen tutkimus pyrkii eettisesti ja moraalisesti korkeatasoiseen tutkimukseen, joka kunnioittaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa tutkittavan ilmiön eri osapuolet toimivat. Laadullista tutkimusotetta käytettäessä pyritään myös hyödyntämään tutkijan omaa kokemusmaailmaa. (Bogdan & Biklen 1992.) Myös tässä tutkimuksessa tavoitteena oli päästä mukaan kouluyhteisön arkipäivään, ihmiseksi ihmisten rinnalle, kuulemaan, näkemään,

kokemaan ja oppimaan.

Käytin aineiston hankinnan päämenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Kaavailin etukäteen tutkimuskoulun laatiman toimintakulttuurin kehittämissuunnitelman pohjalta aiheet, joita haastatteluissa käsiteltiin. Haastattelutilanteissa alustin tulevaa haastattelua lyhyesti kertoen tutkimukseni tavoitteista ja oman mielenkiintoni suuntautumisesta. Varsinaisen haastattelun aikana pyrin kuuntelemaan mahdollisimman paljon haastateltavaani ja itse tyydyin vain ohjailemaan keskustelua jo haastattelun alussa kuvailemieni teemojen suuntaan. Haastattelin kuutta opettajaa, joista neljä oli mukana oman koulunsa erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa asetussa työryhmässä. Haastateltaviksini valitsin sekä mainitussa työryhmässä mukana olevia, että sen ulkopuolella työskenteleviä opettajia. Toimin näin voidakseni kartoittaa opettajien erilaisia, muutosprosessiin liittyviä näkökulmia mahdollisimman monipuolisesti, muutoshankkeeseen eri tavoin suhtautuvilta opettajilta.

Täydensin aineistoani tekemällä opettajille ja avustajille lomakekyselyn, johon yhdeksästätoista työntekijästä vastasi kymmenen. Lomakekyselyni koostui kuudesta kysymyksestä, joilla pyrin saamaan tietoa nimenomaan niistä henkilökunnan mielipiteistä ja ajatuksista, jotka mielestäni vaikuttavat koulun toimintakulttuurin muotoutumiseen ja toisaalta, jotka ovat yhteydessä muutoshalukkuuteen tai -haluttomuuteen.

Lisäksi käytin tutkimukseni aineistona opetushallituksen erityisopetuksen laadullisessa kehittämishankkeessa tuottamaa, aiheeseen liittyvää dokumenttiaineistoa. Tämän dokumenttiaineiston osalta keskityin lähinnä erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen muutospyrkimystä perusteleviin teksteihin sekä tämän pyrkimyksen pohjalta tehtyihin toimintasuunnitelmiin.

Aineistoa analysoidessani lähdin liikkeelle niin, että nauhalta yhtenäiseksi tekstiksi purkamistani haastatteluista, lomakekyselyvastauksista ja dokumenttiaineistosta loin useiden läpilukukertojen yhteydessä koodiston, joka sisälsi mielestäni aineiston tärkeimmät kohdat. Sen jälkeen järjestin koodit tutkimuskertomusta ajatellen loogiseen järjestykseen, jolloin myös loin tutkimusraportin alustavat pääluvut. Näiden päälukujen pohjalta sekä omaan aiheeseen liittyvään kokemukseeni perustuen ryhdyin etsimään aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta valottavaa kirjallisuutta. Kun raportin johdanto-osa ja pääluvut olivat alustavassa muodossaan valmiit, ryhdyin kirjoittamaan

työhön lukua, jossa pyrin luomaan yhteenvedon tutkimuskoulun tekemästä toimintakulttuurin kehittämissuunnitelmasta, tutkimusaineistosta, kirjallisuudesta sekä omista näkemyksistäni.

Lopuksi palasin alkutilanteeseen ja tarkastelin tutkimuskouluni toimintansa kehittämiseksi tekemää tavoitesuunnitelmaa tutkimuksen löytöjen pohjalta. Pyrin myös muotoilemaan löydöistä laajassakin mielessä yleistettäviä näkökulmia ja pohdiskelin sitä, miten tuloksia voisi jatkossa hyödyntää.

Tutkimusraporttia kirjoittaessani lähdin liikkeelle niistä näkökulmista, jotka tällä hetkellä ohjaavat kouluissa vallalla olevaa toimintakulttuuria sekä niistä yksilön ja yhteiskunnan välisen vuorovaikutuksen rakenteista, jotka mielestäni motivoivat muutokseen. Aineistoa läpikäydessäni pyrin käsittelemään sitä omaa kokemustaustani vasten. Tarkastelin opettajien erilaisia näkökulmia toisaalta oman opettajankokemukseni varassa, toisaalta neljän peruskoulua käyvän lapsen äitinä ja lopulta myös tutkijan roolissa, pyrkien tuloksiin joita voitaisiin hyödyntää koulun toimintakulttuuria kehitettäessä. Nostin aiheistosta esille niitä kohtia, jotka mielestäni parhaiten kuvailevat koulujen muutosprosesseja, niiden heikkouksia ja vahvuuksia.

Liite 2: KYSELYLOMAKE KOULUN HENKILÖKUNNALLE

TOIMINTAKULTTUURIN ARVIOINTI

HUHTIKUU 2000

Ympyröi oikea vaihtoehto.

Olen rehtori / erityisluokanopettaja / erityisopettaja /
 vieraan kielen lehtori
 koulunkäyntiavustaja / kouluavustaja
 muu

Ole hyvä ja vastaa kohtiin A-F.

A. Mitä asioita työssäsi pidät tärkeinä?

B. Miten tasa-arvoinen työyhteisösi on?

C. Minkälaiseksi arvioit koulunne henkilökunnan yhteistyön?

D. Miten koulussanne pyritään toimimaan oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseksi?

E. Miten hyvin oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen koulussanne mielestäsi toteutuu?

F. Jos sinulla on vielä muita aiheeseen liittyviä kommentteja, ole hyvä ja kirjoita ne alla olevaan tilaan.