

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

Author(s): Naukkarinen, Aimo; Rautiainen, Matti

Title: Metamorfoosi : välähdyksiä koulutuksen muutoksesta

Year: 2020

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Jyväskylän yliopisto, 2020

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Naukkarinen, A., & Rautiainen, M. (2020). Metamorfoosi : välähdyksiä koulutuksen muutoksesta. In M. Tarnanen, & E. Kostainen (Eds.), *Ilmiömäistä! : ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (pp. 85-98). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7793-1>

Metamorfoosi – välähdyksiä koulutuksen muutoksesta

AIMO NAUKKARINEN & MATTI RAUTIAINEN

aimo.naukkارينen@jyu.fi
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Teknisesti helppo, mutta sosiaalisesti erittäin monimutkainen. Näin kiteytti Michael Fullan (1995) koulutuksen muutosta koskevan ydinsanomansa teoksessaan *The New Meaning of Educational Change*. Tarkastelemme tässä artikkelissa tällaista periaatteellisesti helppoa, mutta monin tavoin kompleksista muutosprosessia. Kontekstinamme on Opettajankoulutuslaitos Jyväskylän yliopistossa 2000-luvun alusta ilmiölähtöiseen opetussuunnitelmaan siirtymiseen saakka eli vuoteen 2014. Asiat, joita tuolloin tapahtui, kuvaavat kuitenkin laajemmin tapaa, jolla koulutusorganisaatiot kehittyvät sekä junnaavat paikallaan. Olemme molemmat olleet opettajankoulutuksen kehittämistyössä intensiivisesti mukana 2000-luvun alusta alkaen. Tekstimme pohjautuu kokemuksiemme analyysistä ja kontekstuaalisoinimisesta sekä peilaamisesta teoreettisiin näkökulmiin että laajempiin opettajan työn ja opettajankoulutuksen kehittymistä määrittäviin kehyksiin. Lisäksi käytimme aineistoina sähköpostikeskusteluja ja opetussuunnitelmaprosesseihin liittyviä muita virallisia ja epävirallisia dokumentteja. Katsomme tarpeelliseksi kuvata laitoksemme kehitystä kahden, hyvin erilaisen opetussuunnitelmaprosessin kautta. Kuvaamme laitoksen sisäisten ja ulkopuolisten muutosten ajanjakson, jonka haasteisiin Opettajankoulutuslaitoksen oli vastattava sekä kulttuurisilla että sisällöllisillä muutoksilla. Näemme, että tässä artikkelissa käsitellyt asiat ovat tuttuja kaikille koulutusorganisaatioille ja luovat näin perspektiivin yleisesti koulutuksen kehittämiseen ja sen ”anatomiaan”.

Avainsanat: opettajankoulutuslaitos, opetussuunnitelma-ajattelu, toimintakulttuuri, koulutuspolitiikka, inklusiivinen kasvatus

Prologi

”Henkilöstökokous tammikuussa 1999: puheenvuorot käyvät tunteelliseksi, myös osin aggressiiviseksi, eikä niissä vältetä halveksuvia näkemyksiä muista oppiaineista ja niiden tarpeellisuudesta. Kokous jatkuu epävirallisesti pienemmissä porukoissa, omista kahvipöydissä.”

Opettajankoulutus akatemisoitiin 1970-luvulla. Koulutusreformilla oli selkeä tavoite kohottaa opettajien ammattitaitoa ja vastata osaltaan hyvinvointivaltion rakentamiseen. Siinä missä peruskouluun liittyi ristivetoa, sitä kohdistui myös opettajankoulutukseen. Moni opettajaksi opiskeleva ja opettajankouluttaja kyseenalaisti koulutuksen akatemisoimisen, joka merkitsi teoreettisten opintojen lisääntymistä ja korostamista. Moni näki opettajan työn käytännöllisenä työnä, jossa korostui oppiaineiden osaaminen ja niihin liittyvät tiedot ja taidot sekä yleinen kasvatus käytännöllisenä toimintana. Teoriaopintojen pelättiin heikentävän tätä ja rapauttavan opettajien ammattitaidon ytimen – käytännön opetustaidon. Opettajankoulutukseen syntyi sisäisiä jännitteitä, jotka liittyivät teorian ja käytännön lisäksi koulutuksen sisältöihin sekä henkilökunnan välisiin valtasuhteisiin. Toimintakulttuuri puolestaan perustui individualistiselle toimintakulttuurille, jossa muut kollegat nähtiin pikemminkin uhkakuvina kuin yhteistyökumppaneina. (Ks. esim. Hökkä 2012, Rantala & Rautiainen 2013.)

Näihin jännitteisiin ja opettajankoulutuksen kehittämiseen alettiin vastamaan 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa erilaisten kokeilujen muodossa (ks. esim. Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013), pyrkimyksenä saada aikaan kokonaisvaltainen näkökulma koulutukseen niin opetuksen kuin oppimisen siinä missä opetussuunnitelman ja toimintakulttuurinkin avulla. Kokeilujen rinnalla muutosta haettiin myös opetussuunnitelman uudistamisella.

Keisarin vanhoja vaatteita riisumassa

”Kehittämispäivät lokakuussa 2003: Opettajien ja opiskelijoiden ryhmä miettii miten Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaa pitäisi kehittää. Oppimisprosessista, koulun toimintakulttuurista ja yhteiskunnallisesta tietoisuudesta on opinnoissa liian vähän ja opettamisesta aivan liikaa. Koulu yhteisö- ja yhteiskuntatason hahmottaminen jäävät heiveröisiksi. Opetussuunnitelma on atomistinen ja opiskelijan elo sirpaleista. Lääkkeeksi laajemmat kurssit ja vähemmän luento-opetusta, opettajalle enemmän vapautta ja opiskelijalle enemmän vastuuta ja valtaa.”

2000-luvun alussa olleen Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman voi kiteyttää sanaan ”sirpaleinen”. Atomistisuuden voi ajatella johtuneen opettajien yksin tekemisen perinteestä ja vanhentuneesta tiedonkäsityksestä. Kun opettaja on erikoistunut tiettyyn, usein suppeaan asiantuntijuuteen, hän on saanut tuoda asiantuntijuutensa opetussuunnitelmaan autonomisesti, omana palana. Kun iso massa opettajia on toiminut näin, opetussuunnitelmasta muodostui asiantuntijuuksien tilkkutäkki. Atomistisuus yhdessä suuren luento-opetuksen kanssa oli vaikeuttanut yhdessä opettamisen ja opetussuunnitelman jäsentymisen

edistymistä. (Naukkarinen 2004.) Lisäksi opittavia sisältöjä oli runsaasti ja niitä opiskeltiin melko opettajajohtoisilla ja -keskeisillä menetelmillä, jolloin opettajan tiedon siirtäminen opiskelijan otsaluun taakse (transmissio) oli liikaa esillä ja opettajan ja opiskelijan tasavertaisempi vuorovaikutus (transaktio), saati sitten oppijayhteisöä luova vuorovaikutus (transformaatio) (Patrikainen 1997, Sahlberg 1998), liian vähäistä. Samaan aikaan tiedonkäsitys oli vapautumassa tiedon pysyvyyden ideasta (staattisuus), mutta tieto oli tuolloin useimmiten kuitenkin erotettu ympäröivästä todellisuudesta (kirjatietoa). Tiedon ja toiminnan yhdistämisen ja kokemuksellisuus oli vähäistä.

Ennen Bolognan prosessia (Huusko & Välimaa 2005) oli tavallista, että opiskelijalla oli runsaasti luento-opetusta. Yksi näkökulma on, että runsas luento-opetuksen määrä opiskelijalla liittyi käsitykseen, että opiskelija on passiivinen tiedon vastaanottaja. Tämä käsitys saattoi heijastua myös siinä, että opettamisesta oli opetussuunnitelmassa paljon, mutta oppimisprosessista ei riittävästi. Opettajankoulutuslaitoksella yritettiin 2000-luvulla tukea laajempien opintojaksojen muodostamista ja opiskelijan aktiivista, kriittistä toimijuutta, mutta toimintakulttuuri ei taipunut tähän. Yksi syy on ehkä se, että muutos ei koskenut uskomuksia (toisen asteen muutos, Argyris & Schön 1996), vaan samoille uskomuksille perustuvia käytännön työtapojen muutoksia (ensimmäisen asteen muutos, *ibid.*).

Asiantuntijaorganisaatio ja henkilökunnan pitkälle viety erikoistuminen asiantuntijuuteensa (Skrtic 1995) yhdessä työyhteisön löyhän sidosteisuuden (Weick 1976) kanssa tekevät opetussuunnitelman hahmottamisen vaikeaksi. Oma asiantuntijuuden alue hallitaan, mutta sen ulkopuolella ei kovin paljoa. Opettajien halu luopua sirpaleisuudesta ja tieteellisen ajattelun lisääminen riippuvat siis osittain opettajien yhteistyörakenteiden mahdollistamisesta, osittain henkilökohtaisten uskomusten ja taitotiedon (käyttöteoria) tutkiskelusta. Sekä rakenteita että uskomuksia täytyy uudistaa (Skrtic 1991, Naukkarinen 2000).

Kollegat haukkuu, karavaani kulkee...

”Opetussuunnitelmaprosessi syyskuu 2004 - maaliskuu 2005: Lopupuolella kielteinen kritiikki lisääntyy, kohteina tulevan opetussuunnitelman sisällöt, työtavat ja työjärjestelyt. Suunnittelusta vastuussa olevien kollegojen pitäisi huolehtia opettajien asiantuntijuuksien näkyvyydestä opetussuunnitelmassa. Heitä arvostellaan: ei kuuntele, ei keskustele, kohtelee ihmisiä epätasa-arvoisesti, ei hyödynnä hänelle lähetettyjä ehdotuksia, tiedottaa asioista huonosti, toteuttajat eivät olleet päässeet riittävästi vaikuttamaan, opetussuunnitelmasta ei tullut hyvä ja edustuksellinen demokratia ei ole toiminut.”

Kuten useassa koulutusorganisaatiossa, myös Opettajankoulutuslaitoksessa edustuksellisuus toimi organisoitumisen lähtökohtana opetussuunnitelmatyössä. Se toimi hyvin niin pitkään kuin suunnittelu ja päätöksenteko pysyivät riittävän yleisellä tasolla. Kun henkilökohtaiset intressit ja asiantuntijuusreviirin puolustaminen tulivat enemmän ajankohtaisiksi, edustuksellinen demokratia ei enää riittänyt, vaan olisi tarvittu enemmän suoraa, osallistuvaa demokratiaa. Tilanteessa muutosvastarinta ja kielteinen kritiikki kasvoivat pienen, mutta äänekkään ryhmän taholta.

Edellä kuvattu kielteinen kritiikki kumpuaa tietysti suurelta osin tyytymättömyydestä suunnitteluvastuussa olevien kollegojen toimintaan. Sen lisäksi kyse lienee myös tietämättömyyden ja epävarmuuden projisoinnista prosessin avainhenkilöihin. Voi tulkita, että muutokset aiheuttavat kiusaantuneisuutta ja uhkaa, joihin reagoidaan osittain hyvillä argumenteilla, toisaalta defensiivisillä rutiineilla (Argyris & Schön 1996) eli vallitsevia käytäntöjä arvostellaan virallisen tavoitteen kannalta epätarkoituksenmukaisilla argumentoinneilla (esimerkiksi vähättelyllä, naurettavaksi tekemällä, asian vierestä puhumalla, sanomalla rivien välissä, henkilökohtaisella hyökkäyksellä). Jotkut opettajista esittivät, että joidenkin muiden kuin heidän pitäisi organisoida heidän keskinäinen yhteistyönsä. Yksi näkökulma tässä oli, että yhteistyöhön opettajien välillä ei ole totuttu. Tämä lienee merkki individualistisesta opetuskulttuurista – voisiko jopa sanoa opitun avuttomuuden kulttuurista suhteessa yhteistoimintaan. Opetussuunnitelmaprosessia ja toimintakulttuuria oli pyritty 2000-luvun alkupuolelta asti muuttamaan yhteistoiminnallisemmaksi (ks. esim. Naukkarinen 2004). Lukuisat kulttuuriset tekijät (muun muassa keskustelumahdollisuuksia rajoittava autonomisuus, yksin opettaminen, suppeat opintojaksot, opintojaksojen sisältöjen yhdistämisen hyödyntämättömyys) olivat aikojen kuluessa luoneet yksin tekemisen kulttuuria ja ylläpitäneet sitä.

Kokous, jossa opetussuunnitelma hyväksyttiin helmikuussa 2005, on hyvä esimerkki opetussuunnitelmaprosessin jännitteisyydestä ja siitä poikivasta kielteisestä kritiikistä. Kokouksessa oli hyvä 'turn-out' eikä kokous ollut osallistujille 'turn-off', vaan tunnelma oli sähköinen ja odottava, ammatilliset intohimot sakeuttivat ilmaa. Ennen kokousta jotkut opettajat harkitsivat kokouksen videoimista väärinkäytösten estämiseksi ja joidenkin oppiaineiden opettajat aikovalt järjestää radioaikaa asiansa edistämiseksi. Kokouksessa moitittiin suunnittelua ja suunnitteluvastuussa olleet kollegat puolustautuivat: prosessi oli ollut vaikea, oli tehty kompromisseja eikä kaikkia toiveita voitu toteuttaa. Opetussuunnitelman hyväksymisestä kokouksessa valitettiin lopulta myös tiedekuntaan ilman vaikutusta sen hyväksymiseen.

Opetussuunnitelmaprosessissa vallankäyttö on taitolaji. Edellä kuvatun opetussuunnitelman hyväksymistä koskeva kokous toi esille vallankäytön ongelmia.

Vuosien 2003–2005 prosessissa suunnitteluvastuussa olevat kollegat olivat alempana akateemisessa hierarkiassa kuin jotkut niistä kollegoista, joiden esityksiä ei sellaisenaan tai ollenkaan hyväksytty opetussuunnitelmaan. Tämä voi synnyttää hierarkkisessa organisaatiossa mikropoliittisia valtaristiriitoja (Blase 1991). Toinen ongelmallinen asia oli, että suunnitteluvastuussa olevien kollegojen virkojen sisältö ei kattanut kaikkia niitä asiantuntijuuden alueita, joilla he tekivät ehdotuksia, päätöksiäkin. Näin parissakin mielessä koordinaattorit rikkoivat mikropoliittisia raja-aitoja (Achinstein 2002): joidenkin mielestä he toimivat näkyvämmiin kuin heidän hierarkia-asemansa salli ja joidenkin mielestä olivat liikaa insidereita alueilla, jossa heidän olisi pitänyt olla enemmän outsidersereita. 'Outsiderista insidderiksi' -asetelmalla oli merkitystä siinä, että jotkut opettajat näkivät suunnitteluvastuussa olevien kollegojen toiminnassa moitittavaa. Heidän vastuunottoonsa sopi kaikille, mutta vastuunoton määrä ei sopinut kaikille. Kokouksen kiihkeyttä voi selittää myös opettajan ammatti-identiteetin kautta. Jokaisella on ammatti-identiteetti ja jokainen luo mielessään kollegalleen ainakin jossain määrin sellaisen. Voi tulkita, että jotkut, jotka kokouksessa avoimesti moittivat suunnittelusta vastuussa ollutta kollegaa, olivat prosessissa tunteneet epämieluisen kehittämisajatuksen ja päätösten myötä ammatti-identiteettinsä horjuneen. Ja onhan vielä ma kuasia -osasto selittämässä kokouksen henkeä: jotkut eivät syystä tai toisesta pitäneet opetussuunnitelmasta. Keskeinen tyytymättömyyden lähde liittyi kuitenkin työtapoihin ja valittuihin sisältöihin.

Olenainen tekijä on myös, onnistuiko jaettu asiantuntijuus prosessissa vai ei. Vuosien 2003–2005 opetussuunnitelmaprosessi ei suunnitteluvastuussa olleiden kollegoiden hallitsevan roolin ja edustuksellisen demokratian voimakkaan roolin vuoksi rohkaissut riittävästi jaettuun asiantuntijuuteen. On ymmärrettävää, että kokemus siitä, että omaa asiantuntijuuden aluetta ei ole riittävästi noteerattu opetussuunnitelmassa aiheuttaa mielipahaa, katkeruuttakin.

Opetussuunnitelmaan kohdistui lopulta vastakkaisia ehdotuksia, joiden osalta jouduttiin äänestämään. Äänestykseen ja joidenkin kollegojen mielenpahoittamiseen päättynyt prosessi olisi mennyt paremmin osallistuvan demokratian kautta: opettajat olisivat voineet kokoontua yhdessä riittävän aikaisessa vaiheessa prosessia ja ehkä päästä yhteisymmärrykseen ilman äänestystä. Ongelmana osallistuvassa demokratiassa olisi ollut se, että ko. opinnot olisi ollut vaikeaa saada suunniteltua osana koko opetussuunnitelmaa, mikä edustuksellisen demokratian avulla oli mahdollista.

Vastuunotto opetussuunnitelmasta on ollut Opettajankoulutuslaitoksella moniselitteinen asia. Laitoksella ei ollut opintojaksojen vastuuhenkilöjakoa aiemmin läheskään siinä tarkkuudessa kuin mitä 2003–2005 prosessissa vaadittiin. Vastuuttamista ja toimintakulttuurin muuttamista yritettiin opetussuunnitelmaprosessissa ensimmäisen kerran paneutuen. Opetussuunnitelmaprosessissa on

tavallista, että alussa innovaatioaalot lyövät korskeina ja korkeina, mutta prosessin loppua kohti ne tyyntyvät ja lopulta opetussuunnitelma hyväksytään kompromissien kautta. Lopputulos on tällöin pikemminkin perinnetietoisesti alkutilaan nähden hyvin maltillinen. Myös vuosien 2003–2005 opetussuunnitelmaprosessissa lähtökohtana olivat suuret muutokset. Tämäkin opetussuunnitelma oli lopulta varsin maltillinen ja myöhemmin opetusohjelmasta ilmeni, että monet opettajat opettivat vieläkin yksin pieniä kokonaisuuksia, mikä ei tukenut sirpaleisuuden vähentämistä ja yhteistoiminnallisuutta.

Daavid selittää Goljatin ja tuo valon

”Kehittämispäivät lokakuussa 2004: kehittämistyössä mukana olivat opiskelijat esittivät avoimesti tyytymättömyyttään sirpaleista ja heikosti teorian kanssa resonoivaa koulutusta kohtaan ja esittivät myös ehdotuksensa siitä, kuinka opinnot ja opetussuunnitelma tulisi järjestää. Opiskelijat pysyivät rauhallisesti argumenttiansa takana, kun taas osa opettajankouluttajista koki asian todella tunteellisesti. Kouluttajien joukko jakaantui selkeästi kahtia. Osa asettui opiskelijoiden taakse. Tuli tuntemus, että opiskelijat ovat oikeasti yhteisön aktiivisia kehittäjiä, eivät passiivisia omaksujia.”

Oppijälähtöisyys ja aktiivisen tiedonrakentajan ja osallistujan rooli olivat nousseet 1990 -luvulla opettajankoulutuksen keskiöön. Se ei kuitenkaan tarkoittanut opiskelijoiden todellista mukaan ottamista kehittämiseen. Vaikka opiskelijoilta kysyttiinkin satunnaisesti heidän mielipidettään asioihin ja opiskelijoilla oli edustajia opettajankoulutuslaitoksen eri toimiryhmissä, valta-asetelmat olivat selkeät. Opettajankoulutus mallinsi koulukulttuuria, jossa demokraattiset piirteet olivat hyvin vähäisiä, kuten ylipäätänsä osallisuus yhteisön kehittämiseen ja päätöksentekoon. Vaikka Deweyn ”pienoisyhteiskunnasta” ja sen toteuttamisesta puhuttiin, se tulkittiin käytännössä tradition mukaisesti sosialisationa, jossa opettaja ohjaa oppilaan kohti ideaalia kansalaisuutta, ja jossa joka aktiivisuuden ja kriittisyyden sijaan vallitsee pikemminkin alamaisuus ja kuuliaisuus. (Rautiainen 2017.)

2000-luvun alussa tilanne muuttui. Suomalaisten nuorten vähäinen kiinnostus politiikkaa kohtaan ja heikot osallistumismahdollisuudet koulussa saivat aikaan laajaa julkista keskustelua. Niiden myötä syntyi useita kehittämishankkeita, joissa koulujen demokraattista kulttuuria ja osallisuutta pyrittiin parantamaan kaikilla koulutusasteilla. Kriittiset näkemykset opettajankoulutusta kohtaan yleistyivät opettajankoulutuslaitoksissa ja johtivat kokeiluihin, joissa haastettiin traditiota monin tavoin, myös suhteessa opiskelijan asemaan. Jyväskylässä tällainen oli vuonna 2003 toimintansa aloittanut integraatiokoulutus (ks. lisää Nikkola, Rautiainen & Riihinen 2013). Muutokset ovat yhteisöllisiä prosesseja, mutta myös

yksilöiden rooli on merkittävä erityisesti ideoinnin ja toiminnan käynnistämisen vaiheissa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen aktiivisuus oli 2000-luvun alussa todettu vähäiseksi (Eronen, Värri & Syrjäläinen 2006), mutta yhteiskunnallisista asioista kiinnostuneita ja aktiivisia vaikuttajia on opiskelijajoukossa toki aina ollut olemassa. Heitä osui 2000-luvun alkuun Opettajankoulutuslaitokselle useita, jotka ryhmänä pystyivät hyödyntämään ja myös ymmärsivät mahdollisuuden tuoda omat näkemyksensä esiin. Ne vaikuttivat lopulta paitsi opetussuunnitelmaan myös toimintakulttuuriin.

Aktiivisella osallistumisella ja keskusteluilla opiskelijat toivat itsensä osaksi kehittämisyhteisöä. Sen merkitys oli erityisen suuri opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta. Yhteisö tuli avoimemmaksi ja kuulevaksi suhteessa opiskelijoihinsa. Vuosien 2003–2005 opetussuunnitelmaprosessin jälkeisessä toimintakulttuurin uudessa luomisessa opiskelijoiden rooli jäi kuitenkin enemmän odotuksen kuin lunastuksen tasolle. Tähän vaikuttivat monet asiat, eikä vähiten se, että innostunut ja vaikuttamisesta kiinnostunut ryhmä valmistui ja jätti yhteisön. Maaperä oli kuitenkin muokattu sellaiseksi, että tuleville aktiiveille oli edessä opiskelijoiden ajatuksista kiinnostuneita opettajankouluttajia. Heidän roolinsa olikin tärkeä vuoden 2012–2014 opetussuunnitelmauudistuksessa, jossa opiskelija-aktiivit asettuivat vahvasti tukemaan ilmiölähtöisyyteen siirtymistä, ja visioivat yhdessä opettajankouluttajien kanssa tulevaisuuden koulutusta.

Goljat selättää Daavidin ja Daavid nousee matosta

”Erityiskasvatuksen ja inklusion (e/i) suunnittelua, syksy 2004 ja kevät 2007: Erityispedagogiikan laitoksen ja Opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnan edustajat miettivät e/i:n asemaa Opettajankoulutuslaitoksen opinnoissa. Nykytilaan kielteisesti suhtautuvat katsoivat että erilliset erityispedagogiikan opintojaksot jäävät vaihtelua tuoviksi poikkeuksiksi ja he vaativat e/i-sisältöjen opetusta läpäisyperiaatteena. Sovitaan, että e/i-sisällöt opetetaan muissa opintojaksoissa. Muutamia opintojaksoja järjestetään molempien laitosten kesken ja molempien laitosten opiskelijat osallistuvat niihin. Asia tulee uudelleen esiin opetussuunnitelmaa päivitettäessä keväällä 2007.”

Opetussuunnitelmaan kirjattiin teemoja, joiden katsottiin kuuluvan opettajankoulutukseen kokonaisuutena, kaikkiin sen osa-alueisiin. Näiksi kirjattiin tutkiva oppiminen, monikulttuurisuus ja inklusio. Teemojen nähtiin yhtäältä vähentävän sirpaleisuutta sekä resonoivan vahvemmin yhteiskunnallisen kehityksen kanssa. Niiden käytäntöön vieminen ei kuitenkaan sujunut suunnitellusti.

Salamancan julistuksen (The Salamanca statement 1994) henki oli vielä 2000-luvun alkupuolella kovin heikosti tavoittanut Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen ja Opettajankoulutuslaitoksen: kansainväliset ajatukset inklusiosta eivät Suomessa levinneet alkuvaiheessa nopeasti millään koulutuksen tasolla (Butler & Naukkarinen 2017). Kehitysvammalain laitoshoidon korostus ja peruskoulun kansainvälisesti runsas erityisluokka- ja erityiskouluopetus ovat megatrendejä jotka kertovat, että ennen 1990-luvun loppupuolta suunta ei ole ollut kohti inklusiota, vaan kategorisointia ja erillisiä opetussuunnitelmia säilyttävä. Kaksosjärjestelmä yleiseen ja erityiseen koulutukseen oli vahva 2000-luvun alkupuolella. Koulutusta ja kehittämistyötä raamittivat vahvasti perinteiset rakenteet ja uskomukset sekä edunvalvonta eivätkä niinkään yhteiskunnalle annetut inklusiiviset tavoitteet. (Naukkarinen 2010.)

Niinpä vuonna 2007 kaksi opintopistettä siirrettiin opetusharjoittelusta inklusiivisen kasvatuksen vahvistamiseen. Kyse oli osittain mikropoliittisesta kaupankäynnistä: muutoshakuisten kollegojen täytyi keskittyä johonkin agendaan eikä haalia niitä liikaa, jotta edes joku agenda menisi läpi. Tämä siirto sopi myös laitosjohtajan agendaan. Laitoskokouksessa, jossa asia esiteltiin henkilökunnalle, osa opettajista kävi rajusti muutosta vastaan. Johtaja perusteli päätöksensä sillä, ettei normaalikoululla harjoittelu sujunut niin kuin pitäisi ja siksi on hyvä siirtää opintopisteitä opiskeluun laitoksella. Tunnelma kiristyi, koska yleensä johtoryhmä pyrki tekemään päätökset yhdessä keskustellen, mutta tässä tapauksessa johtaja oli tehnyt sen vastoin johtoryhmän näkemystä. Näin asian perustelu myös jäi johtajalle itselleen. Kokous päättyi lopulta siihen, että johtaja poistui selvittämättä kantaansa riittävästi. Kyse oli myös tradition ja vallan suhteesta. E/i:lla ei ollut laitoksella perinteitä eturyhmänä, vaan se oli hieman outona käenpoikana Opettajankoulutuslaitos-pöllön pesässä. Tästä näkökulmasta johtajan voimakkaan roolin voi nähdä korvaavan e/i:n ohutta historiaa, pientä eturyhmää ja niistä johtuvaa vallan puutetta.

Opintopistemuuos muistutti vanhan laituskulttuurin perustodellisuudesta, jossa oikean viestin tuoja saa tahtonsa läpi johtajalle. Kosmeettiseksi muutokseksi ajateltu pieni muutos osoittautui lopulta peiliksi toimintakulttuurin muuttumattomuudesta ja toisaalta vähäisesti jaetusta yhteisestä ymmärryksestä opetussuunnitelman perustasta. Siinä missä opiskelijoilla oli välillä vaikeuksia hahmottaa, onko heidän pääaineensa kasvatustiede vai perusopetuksessa opettavien aineiden opinnot, juonteille kävi samoin. Ne jäivät pikemminkin hallinnolliseksi muutokseksi todellisuuden muuttamisen sijaan.

Täysin vaille muutoksia inklusiivisen juonteen edistäminen ei toki jäänyt. Yllä kuvailemamme opetussuunnitelmauudistus toi yhteistyötä läpi opetussuunnitelman varsinkin luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden ja henkilökuntien kesken. Opetussuunnitelmaprosessi poiki laitosten kesken pari yhteistä

opintojaksoa. Hienona yksityiskohtana inklusiivisen ajattelun leviämistä laitoksellamme oli se, että syksyllä 2004 yksi lehtori ehdotti inklusiivisen kasvatuksen lukupiirin järjestämistä henkilökunnalle. Vaikka hän ei ollut inklusiivisen kasvatuksen asiantuntija virkansa puolesta, hän otti vetovastuun lukupiiristä ja oppi muiden mukana.

Perusopetuslain muutokset ja täydennykset (2010), Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014) ja Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013) ovat säädöksiä, jotka painottavat entistä enemmän inklusiivista kasvatusta opettajakoulutuksessa. Oppiva yhteisö, ilmiölähtöisyys ja inklusiivinen kasvatusta ovat keskeisiä käsitteitä nykyään peruskoulussa ja opettajakoulutuksessa. Vuoden 2004 syksyllä tehty päätös e/i-sisältöjen läpäisyperiaatteella opiskelusta Opettajankoulutuslaitoksen ja erityispedagogiikan laitoksen kesken on ollut aikaansa edellä pyrkiessään järjestämään koulutusta, jossa tulevat luokanopettajat ja erityisopettajat opiskelevat yhdessä ja valmistautuvat tällä tavoin työelämän vaatimuksiin monialaisesta yhteistyöstä ja inklusiivisuudesta.

Rakenteellisten uudistusten alku

”Lokakuussa 2010 oltiin tilanteessa, jossa haluttiin enemmän tehdä asioita yhdessä ja kokeilla uutta, mutta rakenteet eivät antaneet sille tukea. Syntyi idea opetuksettomasta tiistaista, jolloin ei opetettaisi lainkaan, vaan aika varattaisiin yhteistyölle niin kouluttajien kuin opiskelijoiden osalta. Idean kantavuutta koeteltiin puolikaarella, jonne henkilökunta sai asettua sen mukaan, kuinka kannattavana piti ajatusta. Puolikaaren toisella puolella oli vain kaksi ihmistä. Toinen ääripäässä, toinen jossain epävarmuuden ja vastustamisen välimaastossa. Loput ilmaisivat joko kannatuksen tai vahvan kannatuksen uudistukselle.”

Toimintakulttuuri oli kehittynyt odotettua hitaammin uuteen suuntaan opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Toimintakulttuurissa ei ollut tapahtunut odotettua ”ihmettä”, vaikka kokeiluja olikin käynnissä. Ne olivat edelleen enemmän yksilöiden kuin yhteisön varassa. Henkilökunnan puhe toisin tekemisestä voimistui, mutta sen esteenä nähtiin kerta toisensa jälkeen vaikeudet saada yhteistä aikaa paitsi opetuksen toteuttamiselle myös sen suunnittelemiselle. Myös opiskelijat olivat tuoneet esille vaikeuden löytää yhteistä aikaa omalle työskentelylleen.

Rakenteellinen uudistamistyö oli pyörinyt johtajien keskinäisissä keskusteluissa useasti. Henkilökunnan voimistunut puhe yhdessä tekemisestä tarjosi uudistamistyölle vahvan argumentin, niin sanotusti ”tästä ehdotuksesta ei voi kieltäytyä” -asetelman. Oli helppo ehdottaa uudistusta, koska se oli vastaus henkilökunnan toiveeseen. Tiistai-uudistus loi mahdollisuuden yhteistyölle ja antoi

henkilökunnalle tilan tulla yhteen ja kehitellä koulutusta sekä tutkimusta varsin väljissä raameissa. Rakenteellista uudistusta voisi kuvata välineeksi synnyttää koulutusta, joka on tulevaisuuteen orientoitunutta, teoreettisesti perusteltua, kokeilevaa ja yhdessä tehtyä. Uudistukseen liittyi myös ajatus kaoottiseen tilaan siirtymisestä. Tiistai-uudistuksen lisäksi tehtiin muita rakenteellisia uudistuksia, kuten lukujärjestyksen uudelleen organisointi, kokouskäytänteiden uudistaminen, työsuunnitelmien muutokset sekä tiimiopettajuuden tukeminen. Niihin tarttuivat ne, joilla oli ajatuksia koulutuksen uudistamisesta sekä tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen vahvistamisesta.

Sattumaa vai ei?

”Tiedekunnan laajennetun opetussuunnitelma-ryhmän kokous joulukuussa 2012: pienryhmissä käyty ajatustenvaihto alkoi kiertää kehää ilmiöiden ja ilmiölähtöisyyden ympärillä. Jostain syystä kukaan ei ampunut niitä välittömästi alas. Pikemminkin päinvastoin.”

Huvittavaa kyllä, opetussuunnitelman alkulauseisiin oli kirjattu jo vuodesta 2009 lähtien, että opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma on ilmiölähtöinen. Siitä ei tosin aikanaan käyty mitään keskustelua, eikä sitä monikaan ottanut vakavasti. Sen sijaan se salli kouluttajille ilmiölähtöisyyden tapaisen kokeilun, sillä ajatus ei suinkaan ollut yksilötasolla vierasta, vaikka se organisaation tasolla olikin. Nyt tilanne oli kuitenkin toinen, koska osa henkilökunnasta halusi opetussuunnitelman suuntaavan vahvemmin oppiaineiden integraatioon sekä teoreettisen opiskelun kumpuamiseen autenttisista arjen kysymyksistä, joita lähestyttäisiin eri näkökulmista. Opettajankoulutuslaitoksella tartuttiin tähän hetkelliseen yhteisymmärrykseen nopeasti ja ajatus ilmiöiden ympärille rakentuvasta opetussuunnitelmasta vietiin pohdittavaksi koko henkilöstölle. Vaikka ilmiölähtöisyyden idea kyseenalaistettiin hyvinkin voimakkaasti ulkoa päin, opettajankoulutuksessa aloitettua prosessia se ei kuitenkaan estänyt.

Oliko kyse sitten sattumasta vai mahdollisuuteen tarttumisesta vai jostain muusta? Sattuman osuutta esimerkiksi erilaisissa historian prosesseissa on vaikea osoittaa (ks. esim. Koselleck 2004), vaikka tunnistammekin itse omassa elämässämme hetkiä, joissa odottamattomilla ja yllättävillä asioilla on vaikutusta siihen, millaiseksi elämämme muodostuu. Mahdollisuuteen tarttuminen puolestaan on poliittinen asetelma, jossa on mahdollisuuksia toisin näkemiseen ja siitä seuraavaan toimintaan. Tässä esimerkissä sattumanvaraisuus kulminoitui siihen, keitä kokoukseen kutsutuista tuli paikalle. Loppu oli mahdollisuuksiin tarttumista.

Samalla kun tehtiin periaatteellinen päätös, että lähdetään kokeilemaan ilmiölähtöisyyden mahdollisuuksia opetussuunnitelman perustana, päätettiin myös, että prosessista tulisi päättymätön projekti. Siksi työ aloitettiin ”tyhjän tilan” -idealla

eli niin, että henkilöstön tehtävä oli miettiä ilmiöiden kautta, mikä opettajankoulutuksessa on tärkeää. Tämä vaihe ja erityisesti prosessin jatkaminen yhteisenä mahdollisti sen, ettei opetussuunnitelma jäänyt pelkästään kirjoitetuiksi korulauseiksi, vaan sisälsi alituisen peilauspinnan omaan toimintakulttuuriimme. Opetussuunnitelman keskeisten ilmiöiden valikoiduttua, opetussuunnitelmatyötä jatkettiin niin, että henkilökunta sai jatkaa haluamassaan ryhmässä (tai useammassa) ja ryhmä itse valitsi niin toimintatapansa kuin ryhmän vetäjän. Toisin sanoen kehitystyötä vei eteenpäin koko henkilökunta, ei pieni asiasta innostuneiden joukko.

Henkilökunnan sitoutumisen lisäksi prosessi oli suunniteltu niin, että aikaa käytettiin ilmiölähtöisyyden ymmärtämiseen ja keskeisten ideoiden kirkastamiseen sekä henkilökunnan mahdollisuuksiin kehittää niihin liittyen samanaikaisesti myös ideoita käytännön toteutuksista. Toki kaikki ei ollut ruusuilla tanssimista. Vaikka hankkeeseen sitoutui suurin osa henkilökunnasta ja lopputulos syntyi yhteisymmärrystä hakevista neuvotteluista ja keskusteluista, hanketta myös vastustettiin muun muassa vetoamalla siihen, ettei ilmiölähtöisyydestä ole riittävästi tutkimustietoa, se tuhoaa koulun oppiaineiden perustan ja hylkää myöskin kasvatus-tieteen perustan. Sitä pidettiin myöskin ”hörhöilynä” ja epäakateemisena koulutuksen kehittämisenä.

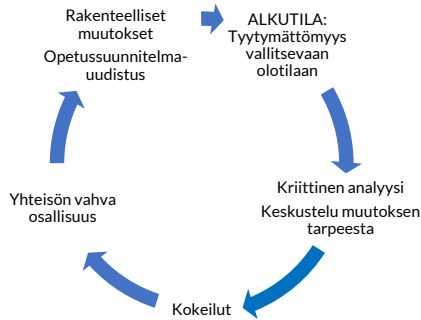
Henkilökunnan oli pidättydyttävä kirjoittamasta omaa asiantuntijuutta heijastelevia yksityiskohtaisia sisältöluetteloita ja valmisteltava opiskelijoille mahdollisuus valita sisältöjä. Tämä ei ollut henkilökunnalle helppo asia sisäistä. Myös tiedekuntatasoista yhteistä opetussuunnitelmaa ei katsottu joka silmin hyvällä. Osa kauhistutti ajatus opetussuunnitelmasta, jossa opiskelu rakentuu opiskelijoiden kanssa yhdessä pohdittujen ja neuvoteltujen kysymysten ympärille.

Joka tapauksessa lopputulemana oli opetussuunnitelma, jonka laatiminen periaatteita ja käytänteitä myöten erosi radikaalisti edellisestä uudistuksesta (2003-2005), mutta joka kenties ei olisi ollut mahdollinen ilman näitä vaiheita.

Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa kuvanneet välähdyksiä koulutuksen muutoksesta, joka tapahtui pitkän tradition omaavassa koulutusorganisaatiossa. Olemme kuvanneet niitä oman kokemuksemme kautta sekä pyrkineet jäsentämään niitä laajemmalla käsitteellisellä tasolla koulutuksellisen muutoksen malliksi (kuvio 1).

Kyseessä on syklinen prosessi, jossa kehä pyörii uudelleen, kun havaitsemme olevamme tyytymättömiä nykytilaan. Siksi tyytymättömyyteen toisin näkemiseen tulee olla erityisen tyytyväinen, koska se on uuden alku.



Kuvio 1. Koulutuksen muutoksen vaiheet.

TIETOLAATIKKO

Koulutuksen muutos on kompleksinen ilmiö ja siksi siihen on suhtauduttava niin. Se vaatii useiden eri tasojen huomioon ottamista sekä kykyä siirtyä epävarmuuteen, ja samanaikaisesti organisoida prosessi loogis-rationaaliseksi kokonaisuudeksi. Seuraavat asiat ovat muutoksen toteuttamisen kannalta keskiössä.

- Muutos on yhteisöllinen prosessi eli yhteisön jäsenten on tunnettava se omakseen.
- Aikaa on satsattava yhteisen ymmärryksen löytämiseen niin paljon kuin se tarvitsee.
- Sekä rakenteita että uskomuksia pitää muuttaa. Rakenteiden on muututtava ideoiden mukana. Jos aikaa yhteistyölle ei ole, sitä on luotava.
- Tavoitteen on oltava kirkas paitsi yhteisöllisellä tasolla myös suhteessa yksilön panokseen.
- Konfliktit kuuluvat muutokseen ja niitä on pyrittävä ymmärtämään sekä ratkaisemaan.
- Monimutkaisessa muutosprosessissa tulee olla valmis soveltamaan demokratian eri muotoja.

Lähdeluettelo

Achinstein, Betty (2002) Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teacher College Record* 104:3, 421–455. doi: 10.1111/1467-9620.00168.

Argyris, Chris & Schön, Donald (1996) *Organizational learning II. Theory, method and practice*. New York: Addison-Wesley.

Blase, Joseph (1991) The micropolitical perspective. Teoksessa Joseph Blase (toim.) *The politics of life in schools*. Newbury Park, CA: SAGE, 1–18.

Butler, Cathal & Naukkarinen, Aimo (2017) Inclusion and democracy in England and Finland. Teoksessa Andrea Raiker, & Matti Rautiainen (toim.) *Educating for democracy in England and Finland: principles and culture*. New York: Routledge, 109–126.

Fullan, Michael (1995) *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Huusko, Mira & Välimaa, Jussi (2005) Bolognan prosessi perusyksiköissä. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita: kasvatustieteiden koulutuksen kehittämislinjau*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–72.

Hökkä, Päivi (2012) *Teacher educators amid conflicting demands: tensions between individual and organizational development*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 433. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Koselleck, Reinhart (2004) *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. Studies in Contemporary German Social Thought. Englanniksi kääntänyt Keith Tribe. New York: Columbia University Press.

Naukkarinen, Aimo (2000) Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31:2, 159–170.

Naukkarinen, Aimo (2004) Osallistava opettajankoulutus. Henkilökunnan ja opiskelijoiden uskomusten sekä laitosorganisaation rakenteiden merkitys opettajankoulutuksen kehittämisessä. Teoksessa Seppo Hämäläinen (toim.) *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 61–85.

Naukkarinen, Aimo (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs* 10:S1, 185–196.

Nikkola, Tiina & Rautiainen, Matti & Riihinen, Pekka (2013) *Toinen tapa käydä koulua*. Tampere: Vastapaino.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 (2013)
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287> (haettu 14.12.2017)

Patrikainen, Risto (1997) *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Perusopetuslain muutokset ja täydennykset 2010 (2011) Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Helsinki: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf (haettu 14.12.2017)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2014) Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (haettu 14.12.2017)

Rantala, Jukka & Rautiainen, Matti (toim.) (2013) *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Rautiainen, Matti (2017) Varovaisella taipaleella: demokratiakasvatuksen historia Suomessa. Teoksessa Perttu Männistö, Matti Rautiainen & Liisa Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Hyvän lähteillä: demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 56–65.

Sahlberg, Pasi (1998) *Opettajana koulun muutoksessa*. Helsinki: WSOY.

The Salamanca Statement (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, June 7–10, 1994. *Salamanca, Spain: UNESCO and Ministry of Education and Science of Spain*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Silander, Tiina & Rautiainen, Matti & Kostiaisen, Emma (2015) Kuka muu muka muuttaa? Opettajankoulutuslaitoksen johtajat muutostyön arkkitehteinä. Teoksessa Päivi Hökkä, Susanna Paloniemi, Katja Vähäsantanen, Sanna Herranen, Mari Manninen & Anneli Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylän yliopisto, 151–168.

Skrtic, Thomas (1991) *Behind special education*. Denver: Love Publishing.

Skrtic, Thomas (1995) The functionalist view of special education and disability: deconstructing the conventional knowledge tradition. Teoksessa Thomas Skrtic (toim.) *Disability and democracy. Restructuring (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press, 65–103.

Syrjäläinen, Eija & Eronen, Ari & Värri, Veli-Matti (2006) *Opettajaksi opiskelevien kertomaa: opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 6. Helsingin yliopisto.

Weick, Karl (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21:1, 1–19. url: <http://www.jstor.org/stable/2391875>.