

Tarja Seppälä-Pänkäläinen

# Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa

Etnografia kouluyhteisön aikuisten  
yhdessä oppimisen haasteista ja  
mahdollisuuksista



Tarja Seppälä-Pänkäläinen

Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen  
suomalaisessa lähikoulussa

Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen  
haasteista ja mahdollisuuksista

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villan Ranan Blomstedtin salissa  
elokuun 15. päivänä 2009 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

# Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa

Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen  
haasteista ja mahdollisuuksista

Tarja Seppälä-Pänkäläinen

Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen  
suomalaisessa lähikoulussa

Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen  
haasteista ja mahdollisuuksista



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Editors

Pauli Kaikkonen

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Timo Pänkäläinen

URN:ISBN:978-951-39-3660-0

ISBN 978-951-39-3660-0 (PDF)

ISBN 978-951-39-3617-4 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2009, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2009

## ABSTRACT

Seppälä-Pänkäläinen, Tarja

Confronting the diversity of learners in a Finnish neighbourhood school.

An ethnographic study of the challenges and opportunities of adults learning together in a school community

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2009, 256 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 364)

ISBN 978-951-39-3660-0 (PDF), 978-951-39-3617-4 (nid.)

This qualitative study belongs to the field of inclusive school research. I explore how the development of inclusive schooling is prevented or promoted by the elements of organizational culture. I particularly focus on the school community's adult members and their subculture, experiences, and actions in processes of developing inclusive structures and practices. The aim of this study is to more thoroughly understand inclusive education, school culture, and the phenomena of inclusion and change processes in the Finnish school context. This ethnography is connected to the phenomenological-hermeneutical research tradition, and the ontological and epistemological premises are based on social constructionism and critical pragmatism as well as on narrative and naturalistic research.

The research data consists of participant observations, interviews (30), official documents, and the researcher's own notes. During the two-year fieldwork period (42 working days), I participated in and followed the everyday life of the school community. The analytical process combines the data-driven analysis and theory-based analysis. The results are interpreted in terms of four dimensions of an inclusive school: the (municipality) environment of the school organization (chapter 3), change in educational structures of support and services (chapter 4), expertise and professional growth (chapter 5), and school development and leadership (chapter 6).

The study shows that developing school culture in a more inclusive manner incited tensions and contradictions among the adult members of the school community. Four paradigms of a neighbourhood school can be found behind these contradictions. I have labelled two of these paradigms as the *paradigms of education and support*: the ideology of integration and the ideology of inclusion. The two other paradigms are the *paradigms of improvement and leadership*: role-based leadership and community-based leadership. The observation period revealed differences between classrooms and teachers' orientations, mental models of instruction, and classroom management and epistemological belief systems.

The one true model of an inclusive school does not exist. Every school community has to build an inclusive school of its own in its unique context. In this process, in-work learning and the meaning and qualitative value of leadership is stressed. Here, different voices and contradictions must be confronted and dealt with. In these change processes, the leadership and the co-operation among adult members of the school community have the most important role in ensuring that these adults are able to grow and learn together as a professional learning community.

Keywords: inclusion, integration, school culture, school ethnography, community of professional learners

**Author's address** Tarja Seppälä-Pänkäläinen  
E-mail:tarja.seppala-pankalainen@jkl.fi

**Supervisors** Lecturer, Docent, Ph.D. Aimo Naukkarinen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä, Finland

Professor Pauli Kaikkonen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä, Finland

**Reviewers** Professor Eija Syrjäläinen  
Department of Teacher Education  
University of Tampere, Finland

Professor Eija Kärnä  
Faculty of Education  
University of Joensuu, Finland

**Opponent** Professor Eija Syrjäläinen  
Department of Teacher Education  
University of Tampere, Finland

## ESIPUHE

Olen saanut tehdä tärkeää työtä ja oppia useammassa koulussa monien työka- vereiden, oppilaiden ja heidän läheistensä kanssa eripituisina ja erilaisina työ- rupeamina. Näistä yhdessä tuotetuista kokemuksista myös tämä tutkimus on aikoinaan lähtenyt liikkeelle. Tavoitteeni on ollut syventää ymmärrystä koulun aikuisten keinoista kohdata olemassa olevaa oppijoiden moninaisuutta. Tutki- muksen tulokset hyödyntänevät osallistavan koulun kehittämistä ja kaikkien oppijoiden yhdessä oppimisen mahdollisuuksista kiinnostuneita tahoja. Sy- vimmat kiitokset haluan esittää tutkimukseen osallistuneille ihmisille, tutki- muskoulun henkilökunnalle. Päästämällä minut yhteisöönne ja puhumalla it- sestänne, työstänne ja elämästänne annoitte minulle suuren lahjan. Teidän kanssanne ja teidän avullanne toteutui yksi arvokkaimmista oppimiskokemuk- sistani.

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta on tarjonnut erinomai- set ja laajat jatko-opintomahdollisuudet. Jyväskylän yliopiston opettajankoulu- tuslaitos ja sen ihmiset ovat antaneet minulle oppimisyhteisön, jossa koetella tietojani ja taitojani. Professori KT Pauli Kaikkosen, professori KT Pentti Moila- sen ja työni pääohjaajan, lehtori ja dosentti KT Aimo Naukkarisen luotsaama seminaariryhmämme on elävä esimerkki osallistavasta ja oppivasta yhteisöstä, jonka sallivassa ja hyväksyvässä ilmapiirissä olen saanut kasvaa tutkimuksen tekijänä. Olen voinut tulla keskeneräisten ajatusteni ja tekstieni kanssa eteenne, ja minulla on olleet kaikki mahdollisuudet saada monipuolista ohjausta, joka on syventänyt ajatteluani ja vienyt tutkimusta eteenpäin. Pääohjaajani Aimo Naukkarisen tutkimusprosessin loppuun asti kantanut, asiantunteva, vastuulli- nen, rohkaiseva ja hienotunteisen tinkimätön ohjaus on ollut esimerkillistä. Pro- fessori Jukka Alavan myötävaikutuksella sain osallistua myös toiseen jatko- opiskelijoiden seminaariryhmään, jonka teemat lisäsivät yleisempää ymmärrys- tä organisaatioiden kehittämisen ja johtamisen ilmiöistä. Erityiskiitokset haluan osoittaa professori Leena Lauriselle ja filosofian lisensiaatti Paula Sajavaaralle, joiden johdolla opiskelin kiipeilyä kielen ja tieteellisen kirjoittamisen arvoitus- ten tikapuilla. Myös Opinkiven OKL:n alakäytävän ihmisiltä olen saanut monenlaista tukea ja kannustusta. Mittaamattoman sydänkiitoksen haluan osoittaa ystävälle, tutkijakollega Marjatta Mikolalle keskusteluista, puhelimesta ja ilman puhelinta.

Työnantajaani Jyväskylän kaupunkia ja erityisesti rehtori Jouko Rikkolaa haluan kiittää kannustuksesta, ymmärryksestä ja joustavuudesta. Virkavapau- det ovat antaneet mahdollisuuden keskittyä täysipainoisesti tutkimukseen sen kriittisimmissä vaiheissa. Haluan osoittaa kiitokseni myös jo edesmenneelle rehtori Riitta Rautiaiselle, jonka suojissa nuoremman opettajan oli hyvä kasvaa ja myöhemmin tutkimusta aloittaa.

Ellen ja Artturi Nyysösen säätiötä kiitän tutkimustyöni taloudellisesta kannustuksesta. Apurahan saajana olen saanut kokea lämpimän ja kannustavan tunteen, joka seuraa apurahapäätöksen jälkeen: joku muukin arvostaa tutki-



musaihetta niin paljon, että haluaa rahallisesti tukea sen työstämistä. Kiitos myös Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteelliselle tiedekunnalle apurahasta, joka mahdollisti rauhoittumisen työn viimeistelyvaiheisiin.

Työni esitarkastajien, professori Eija Kärnän ja professori Eija Syrjäläisen lausunnot antoivat tarkentavia näkökulmia mutta valoivat myös uskoa ja luottamusta väitöstyön loppumetreille. Haluan esittää suuret kiitokset näistä arvokkaista teksteistä.

Suomen kielen tarkastuksessa olen saanut apua lehtori Tuuli Murtorinteeltä ja englanninkielisten osien tarkastuksessa apuna on ollut Michael Dutton yliopiston kielikeskuksesta. Raportin julkaisukuntoon saattamisessa on auttanut Pekka Olsbo Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisuyksiköstä.

Usean vuoden työ on edennyt läheisten tuella. Kiitos Anja-äiti, Heimo, Ritva ja muut läheiset, jotka olette auttaneet monissa käytännön kotiasioissa. Kiitos puolisololleni Timolle, jonka sanat ja teot ovat auttaneet pitämään yllä hyvää työvirettä, rohkaisseet ja vahvistaneet heikompina hetkinä, mutta tarvittaessa myös pitäneet jalat maassa ja muistuttaneet arjen arvokkuudesta. Omistan työni rakkaille pojillemme Joonakselle, Theolle ja Tuomakselle.

Kotona Kortepohjassa 7.7.2009

Tarja Seppälä-Pänkäläinen

## KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimusprosessin eteneminen .....	34
KUVIO 2	Tutkimuksen tieteenteoreettiset pyörteet .....	40
KUVIO 3	Tutkimuksen analyysi- ja tulkintaprosessin eteneminen .....	61
KUVIO 4	Lähikoulun toimintakulttuurin neljä ulottuvuutta .....	63
KUVIO 5	Vanhan mallin mukainen opetusjärjestely ennen lukuvuotta 2001–2002 .....	100
KUVIO 6	Uusi malli käytössä, opetusjärjestelyt tutkimuksen alkaessa ja lukuvuonna 2003–2004 .....	101
KUVIO 7	Lukuvuoden 2004–2005 opetusjärjestelyt .....	102
KUVIO 8	Koruskantin koulun kasvamisen ja oppimisen paradigmat .....	114
KUVIO 9	Paradigmamuutokset palvelujärjestelmässä inklusiivisen koulun kehittämisen käytännön näkökulmasta kunnan ja koulun tasoilla (Ladonlahti 2004, 45; ks. Taylor 1988; Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997) mukaillen ja täydentäen (Ladonlahti & Naukkarinen 2006). .....	117
KUVIO 10	Oppimisen U-malli (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers 2004, 88; Scharmer 2007, 38, 40) mukaillen .....	190
KUVIO 11	Koruskantin koulun kehittämisen ja johtamisen paradigmat .....	194
KUVIO 12	Lähikoulun neljä paradigmaa ja kolme ääntä .....	197

# SISÄLLYS

ABSTRACT  
ESIPUHE  
KUVIOT

1	JOHDATUS KOHTAAMISTEN KENTILLE.....	13
1.1	Inklusiotutkimuksen lähtökohtia.....	14
1.1.1	Esiymmärrys moninaisuuden kohtaamisesta.....	16
1.1.2	Inklusioideologia suomalaisessa perusopetuksessa.....	18
1.1.3	Tulokulmia inklusion ilmiöihin ja tutkimukseen.....	19
1.1.4	Koulun kulttuuri ja professionaalinen oppijoiden yhteisö.....	26
1.2	Tutkimustehtävä ja sen fokusoituminen.....	32
1.3	Tutkimusraportti tulkintojen kentänä.....	36
2	ETNOGRAFISEN TIEDON RAKENTUMINEN.....	39
2.1	Etnografia tieteenfilosofian pyörteisillä kentillä.....	39
2.2	Kenttättyö ja aineiston tuottaminen.....	46
2.2.1	Tutkimukseen osallistujat.....	46
2.2.2	Tutkijan positiot tutkimuskohteessa.....	47
2.2.3	Neljä aineistokokonaisuutta.....	51
2.3	Aineiston analyysin ja tulkintaprosessin kuvaus.....	56
2.3.1	Tutkija osallistujien merkityksien tulkkina.....	57
2.3.2	Analyysin eteneminen ja analyysitapojen kirjo.....	59
2.3.3	Tulkinnan täytyminen toimintakulttuuria avaavien ulottuvuuksien avulla.....	62
3	KOULUORGANISAATION TOIMINTAYMPÄRISTÖN KUNTATASON ULOTTUVUUS.....	65
3.1	Vuorijoen kunta perusopetuspalveluiden järjestäjänä.....	65
3.1.1	Tavoite: <i>"hyvämaineinen koulu, joka tuo kuntaan lapsiperheitä ja uusia veronmaksajia"</i> .....	66
3.1.2	Koruskantin koulu: koulu keskellä kuntaa.....	70
3.2	Opetushenkilöstö työnsä laadun kehittäjinä.....	72
3.2.1	Tiimiorganisoitu opetustoimi.....	72
3.2.2	Opetustoimen strategiatyötä kehittämispäivillä.....	74
3.2.3	Ulkoista tukea opetustoimen kehittämishankkeista.....	76
3.2.4	Tiimityön haasteellisuus ja systeemisyys.....	79
3.3	Koulu on osa suurempaa kokonaisuutta.....	81
4	OPETUKSEN JÄRJESTÄMISEN RAKENTEELLINEN ULOTTUVUUS.....	83
4.1	Fyysiset tilat: portaita, pitkiä käytäviä ja peräkkäisiä luokkia.....	84
4.2	Oppilaiden ryhmittelyä ja kasvamisen ja oppimisen tukea.....	86

4.2.1	Oppilaiden ryhmittelyä eri ikäkausittain: yhdysluokkia ja satunnaista yhteisopetusta .....	86
4.2.2	Erityisluokka saman katon alle: <i>"Meistä tuli selvemmin kouluun kuuluva osa"</i> .....	88
4.2.3	Kaikki oppilaat yleisopetukseen: inklusiivisia ratkaisuja .....	89
4.2.4	Oppilaiden ryhmittelyä taitojen ja oppimisen esteiden mukaan .....	94
4.2.5	Opettajakiertoa ja ryhmien jatkuvuuden takaamista .....	96
4.3	Erityisopetuksen uusi toimintamalli rakentui pienryhmien varaan ...	98
4.3.1	Porrastetun tuen malli .....	98
4.3.2	Valmistelun ja käyttöönoton ajallinen eteneminen .....	99
4.4	<i>"Täydellinen inklusiojuttu"</i> muuttuukin integraatioksi .....	102
4.4.1	Pienryhmät vahvistavat oppilaiden jakoa yleiseen ja erityiseen .....	103
4.4.2	Tuen riittävyys puhututti .....	108
4.4.3	Opetusjärjestelyt tuottavat jännitteitä .....	111
4.5	Sosiaalinen integraatio uhkaa vesittää inklusion .....	115
5	OPETTAJUUDEN JA ASIAANTUNTIJUUDEN ULOTTUVUUS .....	118
5.1	Saman koulun monenlaiset luokkayhteisöt .....	119
5.2	Koulutus osallistavan asiantuntijuuden kehittäjänä .....	124
5.2.1	Uuden opettajankoulutuksen antamat eväät .....	125
5.2.2	Ammatillisen täydennyskoulutuksen runsaus ja hajanaisuus .....	130
5.3	Osallistava opettajuus kehittyy uusien kokemusten myötä .....	133
5.3.1	Hyväksi havaittuja tietoja ja taitoja .....	133
5.3.2	Työssä nousevat tunteet .....	139
5.3.3	Viisi tapaa ilmaista ammatillista epävarmuutta .....	143
5.3.4	Ammatilliset kuilut osallistavan opettajan kasvun paikkoina .....	145
5.4	Yhteistoiminnallisuus osallistavan asiantuntijuuden osatekijä .....	149
5.4.1	Sisäistä yhteistyötä ja tukea eri syvyysastein .....	149
5.4.2	Testien, diagnoosien, lausuntojen ja ulkoisen konsultaation arvo .....	155
5.4.3	Perheet ja vanhemmat: toisille uhka ja toisille mahdollisuus ...	158
6	KEHITTÄMISEN JA JOHTAMISEN ULOTTUVUUS .....	169
6.1	Osallisuutta koulun kehittämiseen jaetun johtajuuden kautta .....	170
6.1.1	Johtajuuden jakajat: rehtori ja koulun kehittämistiimi .....	172
6.1.2	Luonteeltaan erilaiset kehittämishankkeet .....	175
6.2	Osallisuutta päätöksentekoon henkilöstöpalavereissa .....	180
6.2.1	Sitoutumisen vaikeus yhteisiin päätöksiin .....	181
6.2.2	Henkilöstön aamukokoukset: tiedotusta ja jännitteiden sävyttämää vuorovaikutusta .....	183
6.2.3	Työyhteisön oppimisen esteet .....	188
6.3	Kehittämisen ja johtamisen kaksi paradigmaa .....	192

7	TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENSITOMISTA:	
	INKLUUSIO MURTAA MODERNIA .....	196
7.1	Lähikoulun neljä paradigmaa ja kolme ääntä .....	196
7.2	Kouluinstituutio modernin murroksen paineessa .....	201
	7.2.1 Muutoksessa ideologialla on "väliä" .....	205
	7.2.2 Muutos on yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista .....	207
7.3	Nämä kohtaamiset päättyivät, mutta tarinat jatkuvat... ..	209
8	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA .....	211
8.1	Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus .....	211
8.2	Osallistujien arviointi luotettavuuden lisääjänä .....	213
8.3	Tutkimuksen rajoitteista .....	214
8.4	Jatkotutkimusteemoja .....	215
8.5	Lopuksi .....	216
	SUMMARY .....	218
	LÄHTEET .....	225
	LIITTEET .....	242

# 1 JOHDATUS KOHTAAMISTEN KENTILLE

Koulu on kohtaamista. Siellä kohtaavat moninaiset ihmiset moninaisissa olemisen ja oppimisen tiloissa ja tilanteissa. Myös etnografisessa tutkimuksessa tiedon rakentuminen on kohtaamista. Siinä tutkijan ja osallistujien yhteinen oleminen ja tekeminen tuottavat monenlaista aineistoa. Kohtaamiset osallistujien kanssa jatkuvat kenttätöön jälkeen aineiston analyysi- ja tulkinta- sekä kirjoittamisprosessissa tutkijan muistoissa ja mielikuvissa. Myös tämä tutkimusraportti on kohtaamista. Lukija kohtaa tutkijan tuottaman tekstin avulla osallistujien kokemuksia, tutkittavan ilmiön olemusta ja tutkijan ajattelua. Parhaimmillaan tutkimus ja teksti tarjoavat kaikille siihen osallistuneille mahdollisuuden kohdata sekä muiden toiseutta että omaa toiseuttaan, itselleen ja itsessään vierasta. Kohtaamiset voivat olla monenlaisia: kutsuvia tai luotaantyöntäviä, turvallisia tai pelottavia, olemista vahvasti liikauttavia tai laimeita, mitäänsanomattomia hetkiä. Kohtaamisiin liittyvät aina tunteet ja vuorovaikutus; aina ne myös opettavat jotakin.

Tämä etnografinen tutkimus tarkastelee oppijoiden moninaisuuden kohtaamista suomalaisessa lähikoulussa, Koruskantissa<sup>1</sup>. Lähestyn tutkittavaa ilmiötä, oppijoiden moninaisuuden kohtaamista, inklusiivisen eli osallistavan ajattelun viitekehyksessä. Inklusiivisen ajattelun viitekehys on laaja eri teorioita ja käsitteitä yhdistävä paradigmaattinen kokonaisuus. Se tarkastelee ihmisten kasvamista ja oppimista yksilöllisenä ja yhteisöllisenä, yhteiskunnalliskulttuurisena systeemisena kokonaisuutena korostaen kaikkien ihmisten tasa-arvoista ja täysivaltaista osallisuutta ympäröivän yhteisön toiminnassa.

---

<sup>1</sup> Kaikki tutkimuskohteeseen ja osallistujiin liittyvät nimet ovat peitenimiä. Koruskantti-niminen koulu sijaitsee Vuorijoen kunnassa. Nimen taustalla on ”kaukaisessa galaksissa” sijaitseva Coruscant-niminen planeetta (StarWars-elokuvat, ohjaaja George Lucas). Tässä tutkimuksessa Koruskantti on myös koulua kuvaava metafora. Koulussa on aina jotakin kaunista (koru), mutta siinä on myös aina jotakin kantikasta (kantti), jäykkää, terävää ja jännitteistä. Toisaalta koru voi olla myös toimintakulttuurin näkyvää ja virallista, joskus jopa kuorutettua imagoa ja kantti on pinnan alla, piilossa olevaa, joskus viiltävänkin terävää – kari, johon voi törmätä, jos ei tunne kulttuurin koodistoa.

Tutkimuksessa seurattiin kahden lukuvuoden ajan lähikoulun arkea. Tutkimusajankohtana koulussa oli meneillään opetusjärjestelyitä koskeva muutostilanne: vuosi ennen tutkimuksen aloitusta koulussa oli otettu käyttöön kunnan uusien erityisopetuksen linjausten mukaisesti uusi toimintamalli, jossa avustajapainotteisesta oppimisen tuesta oli siirrytty pienryhmäpainotteiseen oppimisen tukeen. Tutkimuksen aikana tutkimuskoulussa sovellettiin myös inklusiivista koulun kehittämisohjelmaa.

Johdanto-luvussa avaan tutkimukseni lähtökohtia ja tarkastelen tutkimusasetelman kannalta keskeisiä käsitteitä. Ensimmäisessä alaluvussa määrittelen mitä laajalla inklusio-käsitteellä ymmärretään tässä tutkimuksessa. Esittelen myös lyhyesti inklusioalan tutkimuskenttää. Tuon inklusiiviseen eli osallistavaan ajattelutapaan liittyviä ilmiöitä ja käsitteitä esille myös jäljempänä tutkimukseni eri luvuissa empiriasta nostamani havaintojen ja tulkintojen yhteyksissä. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan myös esiyymmärrystäni moninaisuuden kohtaamisesta. Vaikka omien subjektiivisuuksiensa tiedostaminen ja näkyväksi tekeminen tutkittavasta ilmiöstä on ideaalinen pyrkimys, se on silti tärkeää. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus syntyy nimenomaan tutkijan omien uskomusten, ennakkoluulojen ja asenteiden tunnistamisesta (Eskola & Suoranta 1998, 17). Toisessa alaluvussa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymykset ja kolmannessa alaluvussa kuvaan tutkimuksen raportointiin liittyviä valintojani.

## 1.1 Inklusiotutkimuksen lähtökohtia

Suomalaisessa yhteiskunnassa arvostetaan koulutusta. Meillä ollaan ylpeitä koko ikäluokalle maksuttomasta, yhtäläisestä ja kansainvälisissä tutkimuksissa menestyneestä peruskoulusta, joka myös on osaltaan ollut rakentamassa oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Suomalaisen peruskoulun menestystekijöiksi on nähty mm. maisteritasoinen opettajankoulutus ja monipuoliset tukipalvelut, joiden on arvioitu parantavan myös heikoimmin koulussa menestyvien oppilaiden oppimistuloksia eri oppiaineissa (Linnakylä & Välijärvi 2005, 261–265.) Koulutus kansainvälisenä menestystekijänä halutaan turvata myös tulevaisuudessa: uusimmassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa Koulutus ja tiede Suomessa (Opetusministeriö 2008) tavoitteena on väestön koulutus- ja osaamistason nostaminen maailman kärkeen.

Kansainvälisten koulututkimusten jälkeinen menestysmantra uhkaa kuitenkin toisinaan jättää alleen yhden koulujärjestelmämme varjopuolista, eriytyneet kasvamisen ja oppimisen kentät eli *kaksoisjärjestelmän*. Tässä tutkimuksessa kaksoisjärjestelmällä ymmärretään *koulumaailman jakautumista rinnakkaisiin järjestelmiin, yleisopetukseen ja erityisopetukseen*. Kaksoisjärjestelmän taustalla on modernin ajan ajatus koulusta tehtaana, jossa oppilaat, jotka eivät suoriudu koulun- ja massakoulutuksen vaatimuksista, ohjataan erillisiin opetusjärjestelyihin ja -ohjelmiin (Skrtic 1991, 43; Coats, Bishop, Grenot-Scheyer & Falvey 1995; Kivirauma 2001; Peterson & Hittie 2003, 33, 155). Kaksoisjärjestelmässä

oppijoita luokitellaan ns. yleisopetuksen oppilaisiksi ja ns. erityisoppilaisiksi, normaaleiksi ja poikkeaviksi. Oppijoita tarkastellaan medikalisaatio-ajattelun ja diagnoosikeskeisen paradigman kautta, jolloin oppijoiden ominaisuudet nähdään oppijasta lähtevinä puutteina tai jopa sairauksina. (Kivirauma 2001; Saloviita 2001). Lasten yksilölliset kehityspsykologiset ja jopa temperamentteja koskevat erot voivat muuttua oppimisen esteiksi, jos ne eivät ole yksittäisen opettajan tai laajemmin koulun ja kouluuyhteisön odotusten mukaisia (Keltikangas-Järvinen 2006, 12).

Segregoivaa kaksoisjärjestelmää edustivat aikoinaan meillä mm. apukoulu ja erilliset diagnoosipohjaiset opetussuunnitelmat. Näiden taustalla alkoi kuulua 1970-luvulla integraatio-ajattelu ja oppilaiden sijoittaminen ns. vähiten rajoittavaan ympäristöön, yleisopetuksen kouluihin ja luokkiin. (Moberg 2001.) Tätä kaksoisjärjestelmää, jakoa yleiseen ja erityiseen, konkretisoivat edelleen erityiskoulu ja -luokat, joihin oppilaita ohjataan erilaisten diagnoosien perusteella. Laajasti ymmärrettyä kaksoisjärjestelmää tukevat kaikki ne käytännöt, jotka johtavat oppilaan pois yleisopetuksen luokasta (Naukkarinen 2001, 184). Peruskoulu syrjäytti 1970-luvulla kahden rinnakkaisen perusopetusta antavan koulun järjestelmän (kansakoulu ja oppikoulu), mikä tasoitti koulutuksellisesti väestön yhteiskunnallisia eroavaisuuksia. Tämä koulutuspoliittinen ideologinen käänne heijastui myös perusopetuksen ja erityisopetuksen väliseen suhteeseen, joka kehittyi integraation ideologiasta ja käytännöistä kohti inklusioidologiaa<sup>2</sup> ja -käytänteitä. (Teittinen 2006.) Pisimmälle vietynä *inklusioidologiaan pohjautuvan kehittämisprosessin tavoitteena on sulauttaa erityisopetus ja yleisopetus yhdeksi yhtenäiseksi koulutusjärjestelmäksi*. (Lipsky & Gartner 1999; Ryndak, Jackson & Billingsley 1999/2000). Tämä ei tarkoita sitä, ettei erityisopetuksen ja erityispedagogiikan alan tietoja, taitoja ja tutkimusta tarvita. Tämä ei tarkoita myöskään sitä, että yleisopetus voisi jatkaa muuttamatta omaa luonnettaan ja kyseenalaistamatta perinteisiä oppimiseen ja kasvatukseen liittyviä uskomuksia ja käytänteitä. Tiedetäänhän, että yleisopetuksen tila luo erityisopetuksen tarvetta (Skrtic 1991, 181; Semmel, Gerber & MacMillan 1994).

Prosenttiluvuilla mitattuna suomalainen kaksoisjärjestelmä luokitteluihin yleiseen ja erityiseen näyttää kuitenkin elävän vahvana peruskoulussamme. Valtakunnallisten koulu- ja oppilastilastojen perusteella on havaittu, että erityisoppilaiden määrä ja erityisopetuksen tarve on jatkuvassa kasvussa (Tilastokeskus 2008).<sup>3</sup> Tilastot kertovat, että erityiskouluissa opiskelevien oppilaiden määrä on hieman vähentynyt sekä lukumäärällisesti että prosentuaali-

<sup>2</sup> Tutkimuksessa käytetään sekä inklusiofilosofian että inklusioidologian käsitettä. Inklusioidologian käsite korostaa inklusioon liittyvien ilmiöiden ja inklusioprosessien poliittista luonnetta, jolloin korostuvat mm. päätöksentekoon ja valtaan liittyvät painotukset.

<sup>3</sup> Syksyllä 2007 peruskoululaisista 8 % (46 100) oli siirretty erityisopetukseen. Vaikka peruskoululaisten määrä väheni, erityisopetukseen siirrettyjen määrä kasvoi edellisvuodesta 14 000:lla. Kasvu on jatkunut yli kymmenen vuoden ajan. Lukuvuonna 2006–2007 osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistui 22 % oppilaista eli 128 600 peruskoululaisista. Myös osa-aikaisen erityisopetuksen määrä lisääntyi hieman edellisvuodesta. (Tilastokeskus, julk. 10.6.2008.)



sesti vuodesta 2000 lähtien, mutta muualla peruskoulussa erityisoppilaiden määrää mittaavat luvut ovat kasvaneet tasaisen varmasti. Näin siitäkään huolimatta, että virallisen koulutuspolitiikan linja on vähentää oppilaisiin kohdistuvaa segregatiota suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Kaksoisjärjestelmää on vahvistanut myös opettajankoulutus, jossa luokan-, aineen- ja erityisopettajat opiskelevat edelleen omilla eriytyneillä koulutusaloillaan. Tosin opettajankoulutuksen kehittämisessä on otettu jo ensimmäisiä askeleita osallistavan kasvatuksen edistämiseksi. (ks. Ladonlahti & Naukkarinen 2006.)

Koulujen arkeen heijastuvat luonnollisesti kaikki kulttuuriamme laajemminkin pirstaloivat yhteiskunnalliset ja sosiaaliset murrokset. Yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja taloudelliset erot suomalaisessa yhteiskunnassa ovat kasvaneet viimeisten vuosien aikana, vaikka ne edelleen ovat pienemmät kuin monissa muissa maissa. Koulutuksen arvostamisen lisäksi toinen selkeästi yhteiskunnallemme ominainen piirre on ollut kansalaisten etninen homogeenisuus. Vasta vuosituhanen loppupuolella monikulttuurisuus on tullut näkyvämmiin osaksi koulujen arkea myös pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Monikulttuurisuuden tutkimukseen on totuttu liittämään *toiseuden* käsite, joka ymmärretään jollakin tavalla itselle vieraaksi: joksikin, joka ei edusta valtakulttuuria. He, jotka poikkeavat rotunsa, sosiaaliluokkansa, sukupuolensa, kykyjensä tai seksuaalisen orientaationsa vuoksi valtakulttuurin normeista, joutuvat tarkastelun ja leimaamisen kohteeksi. Yhteisössä hallitsevat ideologiat minimalisoivat, marginalisoivat ja leimaavat ne, jotka eivät sovi vallalla olevaan normistoon. (Talib 2000, 10.) Inklusiotutkimuksen näkökulmasta voidaan ajatella, että koulussa toiseus on aina ollut ja on edelleen läsnä ilman ns. etnistä toiseuttakaan tai ilman yhtäkään ns. erityisoppilasta. Arjessa kohtaamme aina itsellemme vierasta eikä sitä tarvitse välttämättä edes kovin kaukaa hakea.

### 1.1.1 Esiymmärrys moninaisuuden kohtaamisesta

Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana ovat omat työkokemukseni. Työskentely 2000-luvun alussa puoli vuotta erityisopettajan sijaisena starttiluokassa<sup>4</sup> lasten, heidän vanhempiensa ja koulunkäyntiavustajan kanssa antoi minulle mahdollisuuden tarkastella opettajan työtä ja koko koulujärjestelmäämme uudesta näkökulmasta. Koin vahvasti aikuisten epäröinnin ja oppilaisiin ja kouluratkaisuihin kohdistuneen valikoinnin. Äänetön ja joskus myös ääneen lausuttu kysymys tuntui olevan: Onkohan tämä lapsi sopiva meidän kouluun? Minua hämmensi myös se vähäinen tai pinnallinen yhteistyö, jota yleis- ja erityisopetuksen välillä harjoitettiin ja kuinka yksinäiseksi koin itseni erityisopettajan työssä.

---

<sup>4</sup> Starttiluokka on tarkoitettu oppivelvollisuusiän saavuttaneille lapsille, joiden on arvioitu tarvitsevan koulunaloitusvaiheessa erityistä tukea esimerkiksi kielellisten tai ryhmässä toimimisen vaikeuksien vuoksi. Starttiluokan oppilaille on määräaikainen erityisopetussiiro ja he opiskelevat starttiluokassa yhden vuoden. Osa lapsista jatkaa tämän pehmenneen alkuvuoden jälkeen 1. luokalla, osa siirtyy suoraan 2. luokalle ja osa pienryhmään, erityisluokkaan tai erityiskouluun.

Tästä jatkui kahden lukuvuoden tiivis starttiluokan ja oman "tavallisen" luokkani välinen yhteistyö, joka päättyi koulumme remonttiin ja evakkoretkeen. Yleisopetuksen luokassamme oli 17 ekaluokkalaista, joista kolme oppijaa oli arvioitu ns. erityisoppilaaksi. Työparina kanssani työskenteli koulunkäyntiavustaja. Yhteistoiminta starttiluokan aikuisten, opettajan ja koulunkäyntiavustajan sekä oppilaiden kanssa jatkui tiiviinä, mutta toisinaan pientä hämmennystä herätti koulumme joidenkin aikuisjäsenten suhtautuminen meihin. Kukaan ei tietenkään suoraan sanonut mitään, mutta toisinaan puheeseen vi-lahtaneet sanat ja lauseet sekä tulkintani niistä saivat minut aikaisemmasta poiketen puolustamaan luokkani oppilaita entistä herkemmin. Välillä tuli tunne, että ns. erityisoppilaat ja yhteistyö starttiluokan kanssa tekivät luokastamme jotenkin "erityisen". Meidän luokassamme oli muutama oppilas vähemmän kuin muissa eppu-luokissa. Lisäksi meidän luokka ja starttiluokka sijaittivat omana yksikkönään, eri käytävässä ja erillään muista luokista. Osa tuosta tunteesta johtui varmaan myös uusista haasteista ja omasta epävarmuudestani.

Heterogeeniset ryhmät ja yhteistoiminta merkitsivät alkua ammatilliselle kehitysprosessille, joka jatkui epävarmuuden ja onnistumisen aaltoliikkeenä. Luokkiemme oppilaat omine vahvuuksineen ja oppimisen esteineen: osa hitaasti työskenteleviä, osa nopeita liikkeissään, osa pikkutarkan työn tekijöitä, osa suurten linjojen vetäjiä. Erilaisilla tiedoilla ja taidoilla varustetut tulevaisuuden vaikuttajat olivat opetuksemme ohjaajia. Opettajuuteni ohjaajiksi ja uskomusteni peiliksi tunnistan myös luokassa työskennelleiden avustajien, erityisopettajien, puheterapeutin, koulupsykologin ja koulukuraattorin sekä naapuriluokkien opettajien lisäksi koko työyhteisöni ja koulumme toimintakulttuurin. Kokemukset johtivat paitsi omien työtapojeni ja opettajuuteni myös koko opetusta ja kasvatusta koskevan uskomusjärjestelmäni arviointiin: kyseenalaistin koko kaksoisjärjestelmän. Pitkään alakoulussa työskennelleenä jäin jälleen kerran pohtimaan koulun ja sen aikuisyhteisön kypsyyttä kohdata lasten moninaisuutta. Toisinaan olin myös tunnistanani hämmennystä ja jopa ärtymystä, kun kyseenalaistin mm. tehtyjä pedagogisia ratkaisuja. Kotikuntani opetustoimen linjaus, Yhteinen koulu kaikille -strategia, perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelma helpottivat kriittisiäkin keskusteluavauksia. Koko tutkimusprosessiin ryhtymisen yksi kimmoke olikin juuri lisätä ymmärrystä omasta kokemuksesta; siitä, mitä ja miksi minussa ja meissä tapahtui. Myöskään omien lasteni kouluteiden ala- ja ylämäet eivät ainakaan ole vähentäneet moninaisuuden kohtaamisen ymmärtämisen merkitystä. Koulujen kentät ja pelit ovat näyttäneet monissa sävyissä.

Omat kokemukseni ja tunteeni opettajan työssä ja myös tutkimusprosessin alkuvaiheessa kertovat vahvasta integraation ja kaksoisjärjestelmän perinteestä sekä inklusio-käsitteen yksilökeskeisestä lähestymistavasta. Tunsin suurta epävarmuutta puhuessani tai kirjoittaessani inklusiosta, koska koin olevani monta kertaa "väärällä tontilla". Luokanopettajana ja vain "erkan appron" tehneenä minunhan olisi kuulunut olla kiinnostunut vain ns. tavallisten oppilaiden oppimisesta. Inklusioaiheet kirjatkin löytyvät aina erityisopetus-nimikkeen alta. Tarkempi perehtyminen inklusio-käsitteeseen tuotti ymmärryksen, että inklusio on kaikkien tasa-arvoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta kiinnostu-

neiden ihmisten yhteinen alue. Bourdieulaisittain ilmaistuna taistelu kasvatuksen ja opetuksen eriytyneillä kentillä uhkaakin ajautua liian helposti vastakkainasetteluksi ja esteeksi entistä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman koulun kehittämiseksi.

### 1.1.2 Inklusioideologia suomalaisessa perusopetuksessa

Oppilaiden moninaisuus ja oppilasryhmien heterogeenisyys yleisopetuksen kouluissa on lisääntynyt monista syistä. Laajempien yhteiskunnallisten ja sosiaalisten muutosten lisäksi yksi syy on inklusioideologian siirtyminen myös suomalaista koulutuksen järjestämistä ohjaavaan ja säätelevään normistoon. Suomen valtio on ratifioinut kansainväliset, inklusiivista koulutuspolitiikkaa edistävät kansainväliset sopimukset. Näitä ovat Lapsen oikeuksien sopimus (UNICEF 1989) ja Salamancan julistus (UNESCO 1994). Moniulotteisen inklusioideologian taustalla onkin ajatus demokratiasta, ihmisten tasa-arvosta ja oikeudenmukaisesta kohtelusta, oikeudesta osallistua, kuulua joukkoon, olla osallisena ja tulla kuulluksi itseään koskevassa päätöksenteossa. Laajassa merkityksessään inklusioon liittyy aina yhteiskunnallinen ja poliittinen ulottuvuus. (Dyson 1999; Väyrynen 2001.)

Suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteeksi on asetettu inklusiivinen, osallistava, kaikille yhteinen koulu<sup>5</sup>. Tämän tutkimuksen yksi perusta on Suomen perusopetuslaki ja -asetus (1998/628, 1998/852) sekä uusin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004). Nämä koulujen toimintaa ohjaavat viralliset säädökset ovat lähtökohdiltaan inklusiivisia eli kaikkien oppijoiden osallisuutta edistäviä, kaikkien oppijoiden yhdessä oppimisen mahdollistavia ja siihen kannustavia normeja. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004) eivät tunne enää erillistä erityis- tai yleisopetusta, vaan yleinen, yhtäläinen ja yhtenäinen perusopetus pitää sisällään oppilaiden oppimisen eriaisteiset tuet koulunkäynnin eri vaiheissa. Myös 2000-luvun hallitusohjelmissa ja opetusministeriön joka neljäs vuosi laatimissa opetuksen ja kasvatuksen kehittämissuunnitelmissa on löydettävissä inklusiofilosofiaan ja tasa-arvoiseen koulutukseen perustuvat kehittämistavoitteet.

Koulutuspolitiikan yhtenä kehittämistavoitteena perusopetuksessa on ollut vahvistaa inklusiiviseen ajatteluun liittyvää lähikouluperiaatetta (esim. Opetusministeriö 2004, 34). Tämä tarkoittaa kaikkien oppilaiden oikeutta osallistua ja oppia yhdessä ikätovereidensa kanssa oman asuinalueensa koulussa (Naukarinen & Ladonlahti 2001). Myös pitkän tähtäimen Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007) korostaa lähikouluperiaatetta ja kaikkien oppilaiden riittävän tuen merkitystä tämän periaatteen toteutumisessa. Strategiassa todetaan, että lähikouluperiaatteen mukaan heterogeenisten oppilasryhmien opettaminen kuuluu kaikille opettajille, mutta samalla siinä painotetaan myös riit-

---

<sup>5</sup> Tässä tutkimuksessa inklusiivinen koulu, osallistava koulu ja kaikille yhteinen koulu nähdään synonyymeinä ja käytän niitä rinnakkain.

tävää paikallista osaamista. Koulutuslainsäädäntö jättääkin koulutuksen järjestäjälle mahdollisuuden järjestää koulutus myös muualla kuin lähikoulussa, jos oppilaan etu sitä vaatii. Uusimmassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007–2012 (Opetusministeriö 2008) lähikouluperiaate käsitteenä ei ole päässyt tekstiin. Tavoitteeksi on asetettu yleisemmin tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet ja koulutuksen laatu, joita tavoitellaan tuki- ja erityisopetukseen, opinto-ohjaukseen, oppilashuoltoon, pienempiin luokkakokoihin ja myös kerhotoimintaan panostamalla. Muutoinkin kehittämisen painopiste näyttää varovasti arvioiden siirtyneen perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen ikärakennemuutosten vuoksi sekä laajaan yliopistouudistukseen. Virallisissa valtakunnantason kehittämissuunnitelmissa korostuu edelleen *elinikäisen oppimisen* ajatus. Tämä on lähtökohtana myös inklusiofilosofiassa, ihmisen elämänkaaren kattavassa ajattelutavassa, jonka tavoitteena on kaikkien ihmisten tasa-arvoinen ja täysivaltainen osallisuus ympäröivän yhteisön toiminnassa (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001).

Segregoivia opetusjärjestelyitä on pyritty ainakin virallisissa puheissa ja suunnitelmissa viime vuosina vähentämään. Tämä on konkretisoitunut mm. pyrkimyksenä vähentää erityiskoulujen ja -luokkien lukumäärää. Inklusio ja sosiaalinen integraatio on suomalaisessa koulujen kehitystä koskevassa keskustelussa usein ymmärretty yhteneväisiksi (esim. Moberg 2001). Opetushallituksen ajamat perusopetuksen kehittämishankkeet (esim. LATU- Laatu erityisopetukseen -hanke ja Erilaiset oppijat -hanke) ovat pyrkineet etsimään ja kehittämään keinoja, joilla oppilaiden moninaisuutta voitaisiin kohdata entistä paremmin suomalaisessa perusopetuksessa. Tähän kehittämistavoitteeseen liittyy myös valtion erityiskoulujen ohjaustoiminnan kehittäminen siten, että ne voisivat entistä paremmin toimia lähikouluissa opiskelevien oppilaiden ja heidän perheidensä sekä opettajiensa tukena ja resurssikeskuksina (Opetusministeriö 2004; Erityisopetuksen strategia 2007).

Yhteiskunnallinen, kulttuurinen pirstaloituminen ja koulua ohjaavien ja säätelevien normien inklusiolähtöisyys ovat merkinneet oppijoiden moninaisuutta perusopetuksessa. Tämä muutos on tuonut ja tuo edelleen paineita paitsi kouluyhteisön yksittäisten työntekijöiden tapaan tehdä työtä myös kouluorganisaation rakenteiden uudistamiseen. Apua on haettu mm. koulunkäyntiavustajista, moniammatillisuutta korostavasta oppilashuoltotyöstä, ja kuten myös Koruskantissa, koulun sisäisistä joustavista pienryhmistä. Vaikka varsinaiset tasoryhmät eivät olekaan enää laillisesti mahdollisia, oppilaita on jaettu ryhmiin paitsi erilaisten oppimistapojen myös erilaisten oppimistaitojen ja kykyjen ja jopa sukupuolen mukaan. Erojen teko on pysynyt siis sitkeästi opetuksen järjestämisessä ja ainakin prosenttilukujen perusteella yleinen tai ns. normaali näyttää kaventuneen ja kaventuvan entisestään perusopetuksen koulumaailmassa.

### 1.1.3 Tulokulmia inklusion ilmiöihin ja tutkimukseen

Inklusiofilosofian taustalla on ajatus demokratiasta, ihmisten tasa-arvosta ja oikeudenmukaisesta kohtelusta, oikeudesta osallistua, olla osallisena ja tulla

kuulluksi itseään koskevassa päätöksenteossa. Voidaan ajatella, että inklusion perusajatus ihmisen tasavertaisesta osallistumisoikeudesta on ollut läsnä ihmisen historian eri aikoina: antiikin Kreikan kaupunkivaltioissa, Ranskan valtakumouksessa tai suomalaisen yhteiskunnan demokratiakehityksen eri vaiheissa. Inklusio voidaan siis nähdä poliittisena ilmiönä ja käsitteenä, jolloin siihen liittyvät keskeisesti valtasuhteet ja niiden muutokset. Inklusion käsitettä käytetäänkin laajasti yhteiskunta- ja sosiaalitieteiden eri aloilla. Tässä tutkimuksessa inklusio-käsitteen konteksti on kasvatustieteellinen, koulukasvamisen ja -oppimisen konteksti.

Yhden tieteenalan sisälle erotettuna inklusio säilyttää silti laajan olemuksensa. Dyson (1999) on tarkastellut inklusion olemusta avaavia diskursseja. Dysonin luokittelemat neljä inklusioidiskurssia hahmottavat monitasoista inklusion käsitettä paitsi yhteiskunnallisena myös toiminnallisena, praktisena ilmiönä. Dyson erottaa neljä eri puhetapaa, jotka erilaisine ulottuvuuksineen nivoutuvat yhteen ja päällekkäin toisiansa täydentäen. Näistä diskursseista kaksi, oikeuksia ja etiikkaa painottava diskurssi ja tehokkuusdiskurssi tarkastelevat inklusiivisen koulutusjärjestelmän perusteluita. Ne pyrkivät vastaamaan miksi-kysymyksiin. Toiset kaksi diskurssia, poliittinen ja pragmaattinen diskurssi tarkastelevat miten-kysymyksiä eli osallistavan koulun toteuttamista käytännössä. (ks. Dyson 1999; Naukkarinen 2000.)

Koulujen inklusiokehityksen juuret ovat Yhdysvalloissa, erityisesti mustien kansalaisoikeustaistelussa, mistä se on vähitellen laajentunut koskemaan mm. eri vammaisryhmien oikeutta osallistua opetukseen yleisopetuksen kouluissa ja luokissa<sup>6</sup>. Inklusiolla ymmärretään tällöin määrätietoista vammaisten ja vammattomien oppilaiden integroitujen opinto-ohjelmien kehittämistä yhteiseksi opinto-ohjelmiksi tai oppimisympäristöiksi. Inklusio ei viittaa tiettyyn opetuksen paikkaan tai edes tiettyihin näkyviin käytänteisiin. Se ymmärretään ajattelutavaksi, johon liittyy asenne tai näkökulma, jonka mukaan vammattomat ja vammaiset oppilaat yhteen tuova koulutus on kasvatuksen kannalta hyödyllistä. (Biklen 2001.) Toisaalta tasa-arvoisen ja oppijoiden oikeuksia kunnioittavan, oppijälähtöisen koulun juuria voidaan etsiä myös mm. amerikkalaisesta pragmatismista ja kriittisen teorian ajattelijoista (ks. Suoranta 2005).<sup>7</sup> Eurooppalaisista valtioista Italiassa yleis- ja erityisopetus on yhdistetty yhtenäiseksi koulutusjärjestelmäksi.

Pohjoismaisessa koulutusjärjestelmien kehittämisideologiassa, johon mm. peruskoulujärjestelmämme kehittäminen aikoinaan pohjautui, on löydettävissä inklusiokehityksen juuria. Hyvin usein myös meillä Suomessa inklusiota on totuttu lähestymään oppijan yksilöllisyyden tai poikkeavuuden kautta. Lähestymistavan taustalla on 1960-luvulla alkanut koulujen integraatiokehitys ja kas-

<sup>6</sup> Yhdysvaltain inklusiokehityksen vaiheisiin voi tarkemmin perehtyä esim. Petersenin & Hittien (2003) teoksen 1. luvussa tai Karagianniksen, Stainbackin & Stainbackin (1996) artikkelissa.

<sup>7</sup> Esim. Dewey'n (1916, 1957) demokratia-ajatuksissa ja progressivismissa, Freire'n sortettujen pedagogiikassa sekä Giroux'n ja McLarenin ajatuksissa on paljon yhteneväisyyttä ja rinnakkaisuutta inklusioideologian kanssa.

vatuksen ja opetuksen eriytyneiden tutkimusalojen reviirijajottelu. Tällöin on oltu kiinnostuneita erityisesti siitä, miten ns. erityisoppilaita voidaan integroida ja opettaa yleisopetuksen luokissa ja kouluissa. Tässä integraatioideologiassa korostuu vammaisten ihmisten kohtelu ns. normalisaatioperiaatteen mukaisesti. Tämä tarkoittaa, että vammaisille henkilöille pyritään luomaan sellaiset jokapäiväiset mallit ja elämän olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman lähellä kulttuurin tavallisia malleja ja olosuhteita. (Moberg 2001, 137.) Palvelujärjestelmän näkökulmasta kyseessä on ns. kuntoutusparadigma, mikä tarkoittaa oppijan tuomista vähiten rajoittavaan oppimisympäristöön (Taylor 1988). Käytännössä tämä tarkoittaa ns. erityisoppilaiden tai muuten ”normaalista” poikkeavien oppijoiden sijoittamista yleisopetuksen ulkopuolelle, esimerkiksi erillisiin pienryhmiin. Myös omat tuntemukseni tutkimusprosessin aikana ja etenkin sen alkuvaiheissa kertovat vahvasta suomalaisesta integraation perinteestä ja inklusiosta yksilökeskeisesti tarkastelevasta näkökulmasta.

Tätä *yksilön oikeuksia painottavaa näkökulmaa* ovat omassa inklusiokritiikissään ja artikkeleissaan puolustaneet mm. Kauffman ja Hallahan (ks. 1992/1995).<sup>8</sup> Kritiikin esittäjät ovat kyseenalaistaneet yleisopetuksen halun ja mahdollisuuden muutokseen: jos yleisopetus toimisi, ei erityisopetusta tarvittaisi. Toisaalta tuossa inklusiokritiikissä on nostettu esille myös erityisopetuksen professionaalisuuden näkökulma, joka näyttäytyy mm. saavutettujen etujen puolustamisena ja huolena asiantuntijuuden arvostuksen alenemisesta. Gallagher (1994) näkee yleis- ja erityisopetuksen yhteensulautumisen vaikeaksi, sillä kyse on valasta ja vaikutusmahdollisuuksista. Hän epäilee, että yhdistymisen seurauksena erityisopetuksen ihmiset menettävät vaikutusvaltaa koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla, eivätkä ole mukana päätöksenteossa yhtä voimakkaasti kuin ollessaan erillisinä, yleisopetuksesta irrallaan. Inklusiokritiikin esittäjät ovat todenneet puolustavansa erityisopetusta, vammaisten oppilaiden oikeutta saada hyvää opetusta ja samalla suojelevan vammaisten lasten oppimiseen kohdistettuja resursseja. (Kauffman & Hallahan 1992/1995.)

Inklusion toinen tulokulma on kaikkien oppilaiden yhdessä oppiminen yleisopetuksen luokissa, jolloin oppilaiden tarvitsemat tukipalvelut tuodaan kaikille yhteiseen oppimisympäristöön (McGregor & Vogelsberg 2000). Tämän *yhteisöllisyyttä korostavan näkökulman* mukaisesti opettajalla on aina ympärillään luokassa oppilaiden moninaisuuden kirjo, sillä oppimisen ja opetuksen peruslähtökohta on jokaisen ihmisen yksilöllisyys. Erilaisuus ei ole poikkeus, vaan kaiken suunnittelun ja toiminnan perusta. (Väyrynen 2001.) Kyseessä on palvelujärjestelmän ns. tukiparadigma, mikä tarkoittaa oppijoiden tarvitseman kaikenlaisen tuen tuomista yleisopetukseen (Taylor 1988). Inklusion yhteisöllistä luonnetta korostava näkökulma painottaa koko koulu yhteisön ja sen toimintakulttuurin kehittämistä. Opettaja vastaa oppilaiden moninaisuuteen omalla ammattitaidollaan apunaan paitsi luokkayhteisö ja vanhemmat myös koulun

---

<sup>8</sup> Inklusioliike sai 1970–90 luvuilla Yhdysvalloissa aikaan suuren skisman erityisopetuksen sisällä. Sen sijaan yleisopetuksen sisällä vastaavaa skismaa ei syntynyt: muutospaineet eivät ulottuneet yleisopetuksen sisäpiiriin ainakaan niin voimakkaasti. (ks. Kauffman ja Hallahan 1995.)

muiden aikuisten muodostama yhteisö. (Stainback & Stainback 1996; Biklen 2001; Peterson & Hittie 2003.) Tällöin tutkimuksen tai käytännön kentillä myöskään ei ole olemassa vääriä tontteja, vaan tontit ovat kaikille avoimia ja yhteisiä. Inklusiivisen, kaikkia oppijoita kunnioittavan kouluorganisaation kehittämisen juuria voidaan etsiä myös organisaatiotutkimuksen alueelta, ja siellä erityisesti organisaatiokulttuuriin keskittyneen tutkimuksen (esim. Schein 1985) sekä oppivan organisaation, organisationaalisen oppimisen ja käytänneyhteisöjen tutkimuksen suuntauksista (esim. Senge 1990; Argyris 1993; Argyris & Schön 1996; Wenger 1999).

Inklusiofilosofian arvot, perususkomukset ja tavoitteet ovat yleismaailmallisia. Silti mm. koulujen inklusiokehitys näyttäytyy ja etenee eri tavalla eri maissa: yhdysvaltalaisessa koulutuspolitiikassa painotukset ovat toisenlaista kuin suomalaisessa, australialaisessa, bulgarialaisessa, kanadalaisessa tai intialaisessa koulutusjärjestelmässä johtuen valtioiden ja koulutusjärjestelmien välisistä poliittisista ja yhteiskunnallisista eroista ja historiallisesta kehityksestä. Inklusio on sidoksissa ympäristöönsä: ei ole olemassa yhtä osallistavan koulun opetuksen järjestämisen tai opetussuunnitelman toteuttamisen mallia. (Väyrynen 2001.) Yleismaailmalliset arvot ovat inklusiofilosofian perusta, mutta ympäristöt – niin maiden väliset kuin sisäiset, alueelliset ympäristöjen erovai- suudet, joissa niitä toteutetaan, saattavat poiketa suurestikin toisistaan. Juuri siksi puheen sijasta tärkeintä onkin itse toiminta eli se kuinka inklusiiviset arvot näkyvät ja kuuluvat arkisessa toiminnassamme lasten ja kotien kanssa (Booth, suullinen tiedonanto, Inklusio-työpaja 30.11.2003).

### **Inklusiotutkimuksesta**

Kansainvälisesti tarkasteltuna kasvatuksen ja opetuksen inklusiotutkimus on 1990-luvulta lähtien vakiinnuttanut asemansa kasvatustieteen tutkimuksen kentässä. Inklusiotutkimuksen johtavia maita ovat pitkään olleet – jo kansallisista yhteiskunnallis-kulttuurisista syistä – Yhdysvallat, Britannia, Australia ja Kanada. Heterogeeniset oppilasryhmät ovat pakottaneet opetuksen ja kasvatuksen alan eri toimijat tutkimaan ja kehittämään järjestelmiä ja käytänteitä, joiden avulla voidaan vastata tehokkaasti ja oikeudenmukaisesti paitsi oppijoiden myös heidän perheidensä ja yhteiskunnan tarpeisiin.

Kansainvälisen inklusiotutkimuksen sisällä voidaan erottaa useita eri suuntauksia. Karkea jako voidaan tehdä valtioiden ja koulutusjärjestelmien välille: teollistuneiden, länsimaisten koulujärjestelmien puitteissa tehty tutkimus ja tutkimussuuntaus, joka keskittyy kehittyvien maiden inklusiivisten koulutusjärjestelmien ja opetuksen järjestämisen haasteisiin. Inklusiotutkimusta voidaan tarkastella myös kolmen tutkimuksellisen tieteenalan mukaan: (1) yksilön ja/tai erityisryhmien mahdollisuuksia ja oikeuksia painottava tutkimussuuntaus, jonka juuret löytyvät 1960- ja 70-lukujen koulujen integraatiokehityksestä ja erityispedagogisen tutkimuksen perinteestä; (2) yhteisöllisyyttä korostava ja kasvatussosiologisesti painottunut tutkimussuuntaus, jossa inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen nähdään hyödyntävän kaikkien oppijoiden oppimista ja edistävän laajempaa yhteiskunnallista sosiaalista oikeudenmukaisuutta; (3) or-

ganisaatiotutkimuksellisesti orientoitunut kouluorganisaatioiden ja niiden toimintakulttuurien uudistamista painottava tutkimussuuntaus, jossa korostuu koulua koskevan muutostiedon merkitys inklusiivisen koulun muutosprosesseissa. (McGregor & Vogelsberg 2000.) Myös vammaisten omien koulukokemusten esiintuominen ja tutkiminen on ollut yksi tärkeä inklusion ilmiöitä tarkasteleva tutkimussuuntaus (Murto 2001; Biklen 2001). Koulun inklusiotutkimus voidaan siis nähdä hyvin monitieteisenä tutkimusalana: esimerkiksi monikulttuurisuuden ja sosiaalipsykologian tutkimuksella sekä organisaatiotutkimuksella laajemminkin on paljon annettavaa kasvatuksen ja opetuksen inklusiotutkimukselle.

Uusimman inklusiotutkimuksen valossa näyttää siltä, että sitä mukaa kun oppilasryhmien heterogeenisyys eurooppalaisissa kouluissa on kasvanut, myös laadullinen ja määrällinen alan tutkimus on lisääntynyt ja laajentunut. Tutkimuksen kasvun ja laajentumisen taustalla on mm. valtioiden hyväksymä Salamancan julistus (1994). Se koski erityisoppilaiden oikeutta saada opetusta yleisopetuksen kouluissa ja siitä lähti liikkeelle yleiseurooppalainen koulujen inklusiokehitys. Myös maahanmuuton ja pakolaisuuden lisääntyminen Euroopassa sekä yksilöiden välisiä eroja ja syrjäytymistä tuottavat tietoyhteiskunnan mukanaan tuomat oppimisen uudenaikaiset vaatimukset ovat lisänneet tarvetta saada tutkittua tietoa oppijoiden moninaisuuden kohtaamisesta.

Viimeisintä, eurooppalaista, englanninkielistä (vuodesta 2000 lähtien) inklusiotutkimusta on tehty mm. Norjassa (esim. Pettersson, "Tina", Postholm, Flem & Gudmundsdottir 2004), Irlannissa (esim. Murphy, Grey & Honan 2005), Hollannissa (esim. Imants 2002), Kreikassa (esim. Avramidis & Kalyva 2007) ja Portugalissa (esim. Lopes, Monteiro, Sil & Quinn 2004). Myös tutkimusintressejä ja -teemoja on lukuisia: inklusioideologia ja koulutuksen sosiaalinen oikeudenmukaisuus (esim. Gale 2001; Allan 2003; Lo 2007), opettajien ja lasten asenteet (esim. Messiou 2006; Hodginson 2007), vähemmistöryhmät ja -kansallisuudet koulujärjestelmissä (esim. Gordon 2006; Okano 2006; Zhanlong 2007; Bagga-Gupta 2007), toimivat käytänteet luokkatasolla (esim. Koppang 2004; Janney & Snell 2006; Cesar & Santos 2006; Moen 2008), kouluosaavutukset ja oppimistulokset (esim. Farrell, Dyson, Polan Hutscheson & Gallannaugh 2007), perheen näkökulma ja kulttuuridiversiteetti (esim. Xu 2006), opettajainkoulutus (esim. Winter 2006; van Laarhoven, Munk, Lynch, Borma & Rouse 2007) ja fyysiset tilat (esim. Elkins 2005). Kansainväliset, tieteelliset sarjajulkaisut, kuten Inclusive Education -sarja ja International Journal of Inclusive Education esittelevät laajasti inklusioalaaan liittyvää tutkimusta ja problematiikkaa (ks. esim. Thomas & Vaughan 2004; Lewis & Norwich 2005).

Inklusioideologiaan ja koulun inklusioprosesseihin kuuluu vahva kontekstisidonnaisuus ja systeemisyyt. Paikallisuus ja paikallisten piirteiden merkitys inklusioprosesseissa on tärkeä sekä alueellisella että valtioiden tasolla. Vaikka tutkimustuloksia ei voida suoraa siirtää kontekstista toiseen, toisessa kontekstissa tehdyistä tutkimuksista voi ottaa oppia ja soveltaa niitä toisiin koulukonteksteihin. Yksi alan tutkimussuuntaus onkin vertailevaa tutkimusta, jossa kuvataan ja verrataan eri alueilla tai maissa toteutettuja inklusioprosesseja toisiinsa (esim. Booth & Ainscow 1998; Sailor & Roger 2005; Idol 2006; Bartolo,



Humphrey, Ale, Calleja, Hofsaess, Janikova, Mol Lous, Vilkiene & Wetso 2006; Kugellmass 2006).

Myös Suomessa inklusioalan tutkimuskirjallisuus on lisääntynyt (esim. Moberg 2001; Murto 2001; Saloviita 2001; Naukkarinen 2003; Teittinen 2003; Väyrynen 2006; Takala 2007; Lakkala 2008). Opetushallituksen ylläpitämässä KOTA-tutkimusrekisteristä löytyi vuoden 2008 maaliskuussa viisi tutkimushanketta, jossa inklusiota lähestytään erityisopetuksen määrällisen kasvun ja muutoksen, avustaja-opettaja -yhteistyön, opettajankoulutuksen sekä yhteiskunnallisesta, rakennesosiologisesta näkökulmasta. Koulun inklusioalaan kuuluvia pro gradu -opinnäytetöitä on tehty 2000-luvulla sekä erityispedagogiikan että opettajankoulutuksen koulutusohjelmissa.

### **Inklusion määrittely tässä tutkimuksessa**

Thomas ja O'Hanlon (Thomas ja Loxley 2001, esipuhe) ovat kiinnittäneet huomiota inklusiopuheen lisääntymiseen 1990-luvun lopulla ja uuden vuosituhannen alkaessa. Heidän mukaansa kahden vuosikymmenen aikana inklusiokäsitteestä on tullut jopa klisee, joka kuuluu pakollisena kaikkien "oikein ajattelevien" ihmisten diskurssiin. Oikeassa kohdassa lausuttuna osallistamisen käsite tuo puheeseen edistyksellisen kaiun, mutta samalla se merkitsee sitä, että ihmiset saattavat puhua inklusiosta ajattelematta tai tiedostamatta, mitä he todella sillä tarkoittavat. Suomalaisessakin koulukeskustelussa on nähtävissä sama ilmiö. Tämän tutkimuksen alkaessa 2000 luvun alkupuolella inklusiotutkimuksen tekijänä koin usein joutuvani keskelle juupas-eipäs-keskusteluja tai seuraavani näitä julkisuuden keskusteluja sivusta. Vuosien varrella mm. Opettaja-lehden artikkeleissakin inklusiomyönteisyys näyttää lisääntyneen ja suomalaisesta inklusiosta ollaan tekemässä jo mallia ja vientituotetta koko maailmalle (vrt. Puustinen, Opettaja-lehti 16/2008). Thomas ja O'Hanlon (emt.) toteavatkin, että inklusiopuheen lisääntyessä korostuu käsitteen määrittelyn merkitys, jotta inklusion painotukset ja toiminnan tavoitteet tulevat tunnetuiksi.

Tässä tutkimuksessa määrittelen inklusion ja inklusiivisen koulun koskemaan nimenomaan *kaikkien oppijoiden yhdessä oppimista*, tasa-arvoista ja oikeudenmukaista osallistumista edistäväksi koulun kehittämis- ja muutosprosessiksi. Kaikilla oppijoilla tarkoitan Suomen perustuslain 6§:n (1999/731) ja yhdenvertaisuuslain (2004/21) mukaisesti kaikkia henkilöitä. Lain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Koska tutkimuksessani yksi keskeinen lähestymiskulma on *kouluorganisaation muutos- ja oppimisprosessi*, määrittelen kaikkiin oppijoihin kuuluvaksi myös kouluyhteisön aikuiset jäsenet. Jokaisen ihmisen oikeus yhdessä oppimiseen jatkuu myös perusopetuksen jälkeisissä opinnoissa ja myöhemmin työelämässä elinikäisen oppimisfilosofian mukaisesti. Inklusio on koulun kehittämisen prosessi, jossa korostuu *koulun kulttuuriin*, syvälle oppimisen ja kasvamisen uskomuksiin ja valtasuhteisiin kohdistuva muutos.

Tutkimuksessa inkluusio ymmärretään muutoksena ja prosessina, johon kuuluu liike segregatio-inkluusio -jatkumolla: se ei ole pysyvä staattinen tila, jossa joku koulu tai ei ole. Inkluusio ymmärretään laajemmaksi prosessiksi kuin yksittäinen hanke tai malli. Jatkumo-ajattelu pitää vahvasti sisällään myös ajatuksen, että inkluusio on toteutettavissa ja saavutettavissa. Systemisesti ajatellen jokainen koulutusjärjestelmän osa, jokainen koulu ja myös jokainen yksittäinen koulun henkilöstön jäsen toimii omassa kohdassaan jatkumolla. Jokainen opiskelua ja oppimista koskeva päätös, joka tehdään yksittäisen oppijan, luokka- ja kouluyhteisön, kunnan tai valtakunnan tasolla on askel jompaankumpaan suuntaan tällä segregatio-inkluusio-jatkumolla.

Tässä tutkimuksessa korostuu myös koulun inkluusiokehityksen edistämisen näkeminen kasvatussosiologisesti ja yhteiskunnallisesti tärkeäksi toiminnaksi: kaikkien oppilaiden tuomisen yleisopetukseen nähdään hyödyntävän kaikkia oppijoita. Kaikkien yhdessä oppimisen ja koulujen vastuullisen inkluusiokehityksen nähdään edistävän laajempaa, yhteiskunnallista sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Inkluusiotutkimus ja sen taustalla oleva inkluusiofilosofia on liitetty suomalaisessa kasvatustieteessä usein tiiviisti mutta kapea-alaisesti erityiskasvatuksen alaan. Inklusion laajempaan tavoitteeseen on kuitenkin uudistaa tai luoda uudelleen julkista koulutusjärjestelmää paremmin vastaamaan yhteiskunnallisiin muutoksiin ja tarpeisiin. Tämä tutkimus edustaakin kouluorganisaation uudistamista sekä laajemmin kasvatuksen ja opetuksen taustalla olevien uskomusten kriittistä tarkastelua painottavaa inkluusiotutkimuksen suuntausta.

Osallistavan koulun käsite on viime vuosina meillä laajentunut käsittämään myös aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista, johon liittyy lasten ja nuorten äänen kuuleminen ja koulun toimintakulttuurin rakentamiseen osallistaminen. Oppilaskuntatoiminta on yksi konkreettinen toimintatapa. Tämä ei luonnollisesti ole vastakkainen kaikkia oppijoita koskevan inkluusiomääritelmän kanssa. Vaatimukset oikeudenmukaisen yhteiskunnan rakentamisesta, oppijoiden itsetuntemuksen ja yhteiskuntatietoisuuden syventämisestä, kasvatukseen kuuluvien valtasuhteiden paljastaminen sekä ideologiakritiikki olemassa olevia opetus- ja kasvatuskäytänteitä kohtaan kuuluvat radikaaliin kasvatuserityyteen ja kriittiseen pedagogiikkaan, jota myös inkluusiivinen eli osallistava kasvatustapa on. (Suoranta 2005, 15, 20–23.)

Kaikkien oppijoiden, niin oppilaiden kuin aikuisten osallistuminen ja yhdessä oppiminen eli inkluusio on nykyisen suomalaisen koulutusjärjestelmän tason ja laadun osatekijä. Se on lakeihin ja asetuksiin, opetussuunnitelmaan ja kehittämissuunnitelmiin kirjattua olemassa olevaa suomalaista koulutuspolitiikkaa. Inkluusio ei ole jossakin muualla tai tulevaisuudessa, vaan kaikkien oppilaiden oppimisen edistämistä tässä ja nyt, vaikka koulussa tai luokassa ei olisi yhtäkään ns. erityisoppilasta. Yhteinen koulu kaikille vai ei-keskustelun jälkeen on ollut aika siirtyä uuteen vaiheeseen: moninaisuuteen vastaamiseen kouluyhteisön sisällä. Osallistava, inkluusiivinen koulu ja sen käytänteet tarjoavat mahdollisuuden yhdistää kouluoppimisen ja -kasvamisen eriytyneet kentät, mikäli niin halutaan ja se koetaan arvokkaaksi. Inklusiivinen koulu tarjoaa kaikille hyvää opetusta, ei yleis- tai erityisopetusta. Tämä ei tarkoita, että erityis-

kasvatuksen tietoja ja taitoja ei tarvita. Päinvastoin erityiskasvatuksen alan tiedoista ja taidoista hyötyvät yleensä kaikki oppilaat.

Todellisuus ja arki kouluissa saattaa olla kuitenkin aivan toisenlainen "joustavine" pienryhmineen ja "tasoryhmineen", joissa molemmissa oppilaiden ryhmittelyn perusteena ovat vain ja ainoastaan oppilaan kyvyt ja taito- tai tietotaso. Saloviidankin (2006) esille nostama kritiikki diagnosoinnin ja oppijan sisäisiin ominaisuuksiin viittaavan erityisopetuksen tarpeeseen, opettajien valikointi-intressiin ja segregoiviin käytänteisiin ovat edelleen käytännön tasolla erittäin legitimoitua koulun toimintaa. Keskustelu ns. erityisoppilaiden oikeudesta osallistua yleisopetukseen ja oppilaiden tuomista haasteista opettajien työhön on ajoittain hyvinkin kiihkeää. Viimeisimpänä osoituksena tästä ovat mm. kevään 2009 aikana julkisuudessa esitetyt mielipiteet ja kannanotot erityisopetuksen lainsäädäntömuutoksesta, joka pyrkii edistämään kaikkien oppilaiden oikeutta saada opetusta yleisopetuksen ryhmissä. Myös opettajien uupumista ja huonoa työ- tai kouluviihtyvyyttä on selitetty heterogeenisten oppilasryhmien ja erilaisten oppilaiden opetukseen liittyvillä liian suurilla vaatimuksilla. Tätä keskustelua käydään kouluissa päivittäin.

#### 1.1.4 Koulun kulttuuri ja professionaalinen oppijoiden yhteisö

Kaikkia oppijoita kunnioittava koulukulttuurin rakentaminen on koulujen inklusiiokehityksen ja muutoksen lähtökohta ja tavoite (Barth 1990; Stainback & Stainback 1996; Lipsky & Gartner 1999; Booth & Ainscow 2002). Tässä työssä keskeistä onkin koulun toimintakulttuuri ja sen eri ulottuvuuksien avaaminen inklusiivisen eli osallistavan koulun näkökulmasta. Käytän toimintakulttuurin käsitettä synonyyminä organisaatiokulttuurille.

*Organisaatiokulttuuri* on useita erilaisia painotuksia ja määritelmiä sisältävä käsite, jota sosiaalisen, ajallisen ja yhteiskunnallisen luonteensa vuoksi on mahdoton määrittää täysin yksiselitteisesti. Organisaatiokulttuurin käsite on luonnollisesti muuttunut sekä kulttuuri- että organisaatiotutkimuksessa tapahtuneen tiedon ontologis-epistemologisen kehityksen myötä. Hatch (2006, 177) on koonnut käytetyimpiä organisaatiokulttuurin määritelmiä, joista kaikista löytyy yhtäläisyyksiä antropologiseen, klassiseen (modernin materialistiseen) tulkintaan kulttuuri-käsitteestä. Se fokusoitui tietyn ihmisryhmän tai yhteisön konkreettiseen elämisen tapaan kuvaten ja painottaen olemassa olevaa ja näkyvää, ryhmän ja yksilöiden käyttäytymistä. Organisaatiokulttuuria on lähestytty myös kognitioiden, yhteisössä omaksuttujen tietojen ja uskomuksien, asenteiden, arvojen ja moraalin kautta. Tämä usein piilossa oleva kulttuurinen ja tulkinallinen todellisuus merkityksineen tulee esille konkreettisesti toiminnassa, rituaaleissa, symboleissa ja diskursseissa, teksteissä ja kielessä sekä erilaisissa kulttuurisissa artefakteissa. (Geertz 1973; Kaikkonen 1994; Fetterman 1998; Hatch 2006.)

Koulun kulttuuri, kuten minkä tahansa organisaation kulttuuri, sisältää erilaisia *osa- tai alakulttuureja sekä niiden välisiä suhteita* (Schein 1985, Hargreaves 1995, 24–25; Hatch 2006, 176.) Hargreaves (1995, 166) erottaa monitasoisen koulukulttuurin ulottuvuudet sisältöön ja muotoon. Kulttuurin sisältö koostuu tie-

tylle ihmisjoukolle tai yksilölle tyypillisistä asenteista, uskomuksista, arvostuksista ja toimintatavoista. Kulttuurin muoto puolestaan koostuu ja kertoo ihmisten välisistä vuorovaikutussuhteista ja sosiaalisesta verkostosta. Organisaatiota voidaankin lähestyä myös poliittis-kulttuurisesta näkökulmasta, jolloin organisaatio ja sen kulttuuri näyttäytyy eri intressiryhmien välisenä vallanjaon, päätöksenteon ja neuvottelujen kenttänä. Organisaation sisällä toimivien erilaisten alaryhmien (subgroups) ja intressiryhmien (interest groups) arvot, toimintatavat ja tavoitteet voivat poiketa suurestikin toisistaan ja aiheuttaa näin sisäisiä konflikteja ja tarvetta muodostaa neuvoteltuja järjestyksiä (negotiated order), yhteisesti jaettuja normeja ja sääntöjä. (Lucas 1987.) Tässä työssä keskityn tarkastelemaan koulun aikuisten muodostamaa yhteisöä ja ryhmiä. Lähikoulussa henkilökuntaan kuuluu opettajien lisäksi myös useita muita ammattiryhmän edustajia. Näin myös aikuisten muodostaman yhteisön sisällä on erilaisia osa- ja alakulttuureja, jotka rakentuvat mm. ammatin, koulutuksen, työtehtävien tai erilaisten opetusta ja kasvatusta koskevien orientaatioiden mukaan.

Organisaatiokulttuurin käsitteellä ja sitä lähelle tulevalla organisaatioilmapiiriin käsitteellä on paljon yhteneväisyyksiä, mutta myös eroja. Ilmapiiri mielletään usein suppeammaksi ja pinnallisemmaksi kuin kulttuuri, kulttuurin osatekijäksi. Organisaatioilmapiiri voidaan ymmärtää kulttuurin ilmenemismuodoksi, organisaation jäsenten sisäisten mielikuvien koosteeksi, kartastoksi siitä, millaista on olla organisaatiossa. Kulttuuri on syvällisempi, vähemmän tietoinen, korkeamman abstraktiotason käsite, tulkintaskaema, ajattelutapa ja tunteiden joukko, jonka kautta ryhmää kohtaavia ilmiöitä tarkastellaan. (Juuti 2006, 237.)

Schein (1985, 26) määrittelee kulttuurin jonkin ryhmän toimintaa selittävien perusoletusten malliksi, jonka ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt ratkoessaan ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmia. Tätä perusoletusten mallia siirretään sosialisatio-prosessin kautta ryhmän uusille jäsenille tapana havaita, ajatella ja tuntea. Organisaatiokulttuuri muodostuu erilaisista osatekijöistä, jotka Schein (emt, 32) jakaa kolmeen eri tasoon. Kulttuurin syvimmän, alitajunnan tason muodostavat perusoletukset. Nämä alun perin jonkun tai joidenkin (usein organisaation perustajan tai johtajan) tunteista tai arvoista lähteneet oletukset, hypoteesit ovat vähitellen muuttuneet itsestään selviksi ajatus- ja toimintatavoiksi. Organisaatiossa on opittu niiden ratkaisevan ongelmia ja edesauttavan organisaation toimintaa. Alitajuiset, usein tiedostamattomat perusoletukset ohjaavat organisaation sosiaalista todellisuutta, ihmisten välistä toimintaa. Ihmisten toiminnan kautta rakentuva sosiaalinen ja fyysinen ympäristö on kulttuurin pintataso. Tämä ensimmäinen taso näyttäytyy erilaisina havaittavina artefakteina, ihmistyön aikaansaannoksina. Näkyvä ja kuuluva, havaittavissa oleva pintataso on puhuttua ja kirjoitettua kieltä, fyysisiä tiloja, ryhmän työn tuloksia ja ryhmän jäsenten havaittavissa olevaa käyttäytymistä. Vaikka ihmistyön aikaansaannokset ovatkin usein helposti havaittavissa, niiden merkitysten analysointiin ja tulkintaan tarvitaan organisaation arvoja, jotka sijoittuvat piilossa olevan ja näkyvän tason väliin. Tällä kulttuurin toisella tasolla ilmaistaan, mitä asioita organisaatiossa arvostetaan. Arvot ilmentävät ihmisten uskomuksia siitä, miten asioiden tulisi olla ja miten

tulisi toimia, jotta organisaatio voi toteuttaa toiminta-ajatustaan ja perustehtävänsä. (Schein 1985, 32–36.)

Kulttuurin ja sen muutoksen merkityksestä koulun toiminnalle kertoo, että toimintakulttuurin käsite nostettiin opetussuunnitelmissa esille ensimmäistä kertaa valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2004. Koulun toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen toiminta, kuten juhlat, teemapäivät ja erilaiset tapahtumat. Kouluorganisaatiossa tavoitteena on rakentaa avoin ja vuorovaikutteinen toimintakulttuuri, joka tukee yhteistyötä koulun sisällä sekä kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Opetussuunnitelma korostaa myös oppilaiden osallisuutta toimintakulttuurin luomisessa ja kehittämisessä. (POPS 2004.)

Voimassaoleva opetussuunnitelmamme on siis inklusioideologiaa myötäilevä kouluorganisaation toimintaa ja oppijoiden kasvamista ja oppimista ohjaava väline. Koulun toimintakulttuuri on ihmisten tuottamaa ja rakentamaa; ilman ihmistä ei ole kulttuuria. Minkään organisaation kulttuuri ei kuitenkaan synny tai rakennu tyhjiössä: organisaatiokulttuuria muovaavat toimintaympäristöön liittyvät niin ekologiset kuin yhteiskunnalliset sosiaalis-poliittiset tekijät. Näihin organisaation toimintaympäristöä kuvaaviin tekijöihin palaan tarkemmin luvussa 3.

### **Professionaalinen oppijoiden yhteisö**

Suomalainen kouluyhteisö on asiantuntijaorganisaatio. Opettajat ovat opetuksen, kasvatuksen, oppimisen ja ohjaamisen ammattilaisia, joiden korkea professionaalinen asema perustuu standardoituun koulutukseen ja vaatimustasoon. Professionaalisuuden ideaaliin käsitteeseen liittyy myös toimijoiden yhteiskunnallinen aktiivisuus, jolloin työtä ohjaavat yhteiskunnan koulutuspoliittiset uudistukset. Professioammatin edustajalla on valmiuksia myös jatkuvaan ammatin ja tehtäväalueiden kehittämiseen ja ammatilliseen autonomiaan. Opettajan työn eettisen luonteen korostaminen tuo ammatille entistä vahvemman profession aseman yhteiskunnassamme. (Luukkainen 2004; Niemi 2006; Välijärvi 2006.) Opettajien ammattikulttuuriin perinteisesti kuuluneen autonomisuuden käänttöpuolella on kuitenkin työn tekeminen yksin, ilman reflektiovia käytänteitä ja yhteisöllistä tukea (Välijärvi 2006, 15, 23).

Yksinäinen asiantuntijuus ei riitä jälkimodernissa, fragmentoituneessa ja moninaisten, virtaavien prosessien nykykoulussa. Osallistavan koulun haasteiden vastaamiseen tarvitaan eri intressiryhmien, eri osapuolten näkökulmia ja erilaisia tietoja, taitoja ja kokemuksia (Barth 1990; Stainback & Stainback 1995; Lipsky & Gartner 1999; Booth & Ainscow 2002; Peterson & Hittie 2003). Niinpä koulun kehitykselle keskeistä onkin, kuinka koulussa henkilöstö pystyy kasvamaan osallistavaksi professionaaliseksi oppijoiden yhteisöksi. Tässä kehitymis- ja kasvuprosessissa luonnollisesti korostuu johtamisen kulttuuri: jaettu johtajuus ja päätöksentekoprosessi, yhteisesti jaetut arvot ja visio sekä vuoro-

vaikutuksen ja yhteisen oppimisen mahdollistavat ja niitä tukevat rakenteet ja olosuhteet. (Hord 1998.)

Professionaalinen oppijoiden yhteisö jatkaa Argyliksen ja Schönin (1996) organisaation oppimista ja Sengen (1990; 2000) oppivan organisaation ja siinä toimivien yksilöiden oppimista koskevia teorioita. Sengen oppivan koulun perusteet ovat systeemiajattelussa<sup>9</sup> sekä neljässä oppivan koulun yksilöllisissä ja yhteisöllisissä elementeissä: henkilökohtainen hallinta (personal mastery), mentaaliset mallit (mental models), yhteinen näkemys toiminnan päämäärästä (shared vision) ja tiimioppiminen (team learning). Organisaation ja sen yksilöiden pinta- ja syväoppimiselle rytmiä antavat eritasoiset oppimisen kehät (single- ja double-loop ja deuterio learning). Palaan näihin käsitteisiin myöhemmin, kun tarkastelen tutkimuslöydöksiä niiden avulla. Oppivien ammattilaisten kouluyhteisössä (professional learning community) kaiken toiminnan päämääränä on oppiminen. Lähtökohtana on ajatus, että koulu palvelee oppijoita paremmin silloin kun kasvattajien ja opettajien työn ja kehittämisen näkökulma on enemmän kaikkien oppilaiden oppimisessa kuin opettamisessa. Kehittämisen kohteena ei ole vain kaikkien oppilaiden oppiminen, vaan myös koulun aikuisten oppimisen edistäminen ja parantaminen. (Hord 1998; Senge 2000; DuFour, Eaker & Dufour, 2005a.)

Professionaalisisessa oppijoiden yhteisössä oppiminen perustuu koulun aikuisten *syvälliseen yhteistoimintaan* (collaboration) ja *työssä oppimiseen* (Hord 1998). Aidoissa, yhteistoiminnallisissa tiimeissä työskentelevät opettajat ovat voimanlähteitä, joiden avulla koulun kehittäminen on mahdollista. Koulun aikuisilta tämä kaikki vaatii aitoa tiimityötä säännöllisine kokoontumisineen, jotta yhteinen, jaettu näkemys ja tieto rakentuvat. Oppimiseen tarvitaan pysähtymisiä, joissa henkilöstö voi tarkastella sekä oppitunneilla että niiden ulkopuolella harjoittamiaan käytänteitä ja käsitteitä. Yhteisesti jaetun näkemyksen ja tiedon rakentumisen edellytyksenä on työskentelyyn antautuminen oppijana toisten oppijoiden rinnalla. Muutos kohti oppivaa asiantuntijayhteisöä vaatii kovaa työtä ja asennetta, halua rakentaa *kaikkia oppijoita kunnioittavaa koulun kulttuuria*. Tuloksena on silloin kaikkien oppijoiden oppimisen laadun ja tason paraneminen. Oppivien ammattilaisten yhteisö kasvattaa itseensä ja omaan oppimiseensa ja kykyihinsä uskovia elinikäisiä oppijoita. (Kohonen & Kaikkonen 1998; Schmoker 2004; DuFour, Eaker & Dufour 2005b.)

Sahlberg (1996) on määritellyt oppivan koulun paikaksi, jossa on meneillään kehittämisprosessi, jossa useimmat opettajat, oppilaat ja vanhemmat ovat osallisina. Kehittämiseen kuuluvat monissa tapauksissa normien, arvojen, uskomusten ja totuttujen toimintamallien kyseenalaistaminen ja muuttaminen. Tässä mielessä koulun systeeminen muutos onkin luonteeltaan kulttuurin muutosta, jossa ratkaisevaa on organisaation yksilöiden kyky oppia ja olla osana kollektiivista oppivaa yhteisöä (Senge 1990; 2000). Mutta myöskään oppivan

---

<sup>9</sup> Systeeminen ajattelu on laaja jatkumo teorioita ja käsityksiä, jotka lähestyvät eri näkökulmista organisaatioiden systeemistä olemusta ja muutosta näissä systeemisissä järjestelmissä (ks. Senge 2000, 79).

organisaation ja organisationaalisen oppimisen teorioista johdetut koulun kehittämisprosessit eivät ole aina johtaneet kestäviin muutoksiin. Koulun monimuotoisissa systeemeissä kehittämiselle ja muutokselle asetettuja tavoitteita on ollut vaikea saavuttaa. (Sahlberg 1996; Johnson 2006.)

Naukkarinen (1999) on väitöstutkimuksessaan rekonstruoinut sekä perinteisen että oppivan koulun rakenteet ja uskomukset. Konstruktivistisesta näkökulmasta tarkasteltuna yleisopetuksen tila luo ja ylläpitää erityispedagogisten palvelujen tarvetta. Oppivassa koulussa koulun aikuiset ymmärtävät segregoitavan erityisopetuksen tarpeen luoduksi ja ylläpidetyksi hyvin paljon koulun vuorovaikutussuhteiden kautta. Tämä ymmärrys antaa heille mahdollisuuksia ja voimia kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen lisäämiseen kouluyhteisössä. Koulun vuorovaikutussuhteita ja sitä mukaan oppimisympäristöä kehittämällä segregoivia opetusjärjestelyitä voidaan poistaa. Naukkarisen mukaan konstruktivistinen näkökulma kouluyhteisön ilmiöihin ja ongelmien tarkastelu ratkaisukeskeisesti luovat edellytyksiä oppijoiden yksilöllisyyden huomioimiseen ja osallistavan koulun rakentamiseen. (Naukkarinen 1999.)

Näkökulman vaihtaminen opettamisesta oppimiseen vaatii kuitenkin suurta muutosta koulun aikuisten ajattelussa, toiminnassa ja uskomuksissa. Oppivien asiantuntijoiden yhteisön peruskommuus on, että kaikki oppilaat voivat oppia ja saavuttaa heille asetetut hyvän oppimisen kriteerit ja tavoitteet. Käytännön arjen toiminnassa painottuvat formatiivinen, jatkuva arviointi ja oppimisen tavoitteiden muokkaaminen sekä luokan tai ryhmän ohjauksen oppilaslähtöisten työtapojen parantaminen. Koulun tehtävä ei ole enää luokitella oppilaita onnistujiin ja epäonnistujiin, hyviin ja huonoihin. Arviointi merkitsee jokaisen oppilaan arviointia omista lähtökohdistaan, ei vertailua toisiin oppijoihin. Koulun tehtävä on taata jokaiselle oppilaalle sellaiset tiedot ja taidot, että heidän oppimisensa on mahdollista koulun jälkeenkin myöhemmin ammatissa elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. (DuFour, Eaker & Dufour 2005b.)

Inklusiivisen koulun näkökulmasta koulun kulttuuria ja koulun aikuisten muodostamaa yhteisöä voidaan lähestyä arvojen kautta. Inklusiofilosofia lähtee jokaisen yksilön arvostamisesta ja hyväksymisestä, jokaisen yksilön tasa-arvoisesta ja yhtäläisestä oikeudesta olla mukana ja osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Inklusiivisessa koulussa arvot näkyvät sen toiminnassa: ihmisten moninaisuuden kunnioittaminen ja arvostaminen näkyvät siinä, että kaikki oppilaat oppivat yhdessä ikätovereidensa kanssa yleisopetuksen luokissa riittävän tuen avulla. Oppijoiden väliset erot nähdään rikkautena ja kaiken oppimisen lähteenä. (Lipsky & Gartner 1999; Ryndak, Jackson & Billingsley 1999/2000; Booth & Ainscow 2002). Professionaalinen, oppiva yhteisö rakentaa yhdessä omaa ja yhteistä, *kaikkia oppijoita* kunnioittavaa toimintakulttuuriaan. Tutkimuskoulun organisaatiokulttuuria tarkastelemalla voidaan paljastaa miten viralliset, inklusioideologiaa myötäilevät arvot, jotka on ilmaistu laissa, normeissa ja säädöksissä, näkyvät ja toteutuvat lähikoulun arjessa.

## Koulu – organisaatio vai yhteisö?

Mutta tulisiko koulua tarkastella organisaationa vai yhteisönä? Pitäisikö puhua oppivasta organisaatiosta vai oppivasta yhteisöstä? Sergiovannin (1994) mukaan tarkastelun erojen taustalla löytyvät näkökulmien erilaiset teoreettiset ja historialliset juuret. Kun koulua tarkastellaan Gesellschaft-tyyppisenä organisaationa, taustalta löytyvät organisaatioteoreettiset painotukset ekonomiaan, lineaarisesti eteneviin prosesseihin, kontrolliin, rationaalisuuteen ja hierarkiaan. Jos taas koulua tarkastellaan Gemeinschaft-tyyppisenä yhteisönä, painottuvat enemmän ihmisten väliset sosiaaliset suhteet ja tunteet sekä neuvottelujen tuloksena rakennetut yhteiset arvot ja yhteisesti asetetut tavoitteet. Nämä kaksi lähtökohdiltaan poikkeavaa näkökulmaa eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia vaan keskenään rinnakkaisia ja toisiaan täydentävä jatkumo, joista kasvatuksen alan tulisi pystyä luomaan oma teoreettinen kokonaisuutensa. (Sergiovanni 1994.)

Määritelmät ja näkemykset yhteisöistä ja organisaatioista ovat muuttuneet. Moderni, deskreptiivinen ja perinteinen näkemys yhteisöstä perustuu samanlaisuuteen, yhteisesti jaetun, yhtenevien arvojen ja näkemysten varaan. Sen sijaan jälkimodernit näkemykset yhteisöstä korostavat yhteisöjen sisäisiä eroavuuksia. Konstruktiiivinen näkemys yhteisöllisyydestä perustuu erilaisten ihmisten riippumattomaan jäsenyyteen ja verkostoihin, jotka rakentuvat toisuiden, itselle erilaisen ja vieraan hyväksynnän varaan. Ne rakentuvat moninaisuuden kunnioittamisen ja moninaisten arvojen ja näkemysten varaan. Dekonstruktiiivinen, kriittinen näkemys puolestaan varoittaa yhteisön marginalisoivista valtarakenteista ja kielipeleistä, jotka rakentuvat yhteisössä vahvempien varaan. Valitessaan yhteiset arvot yhteisö samalla marginalisoi muut arvot. (Furman 1998.) Myös käsitykset organisaatioista ovat muuttuneet organisaatiotutkimuksen ja modernin ja jälkimodernin tiedonkäsityksen myötä (Hatch 2006). Oli kyseessä sitten organisaatio- tai yhteisönäkökulmaa painottava koulun tarkastelu, keskeiseksi jää se, millaisin arvoin, tavoittein ja toimintatavoin yhteisöä tai organisaatiota rakennetaan, kehitetään ja johdetaan.

Tässä tutkimuksessa *osallisuus (participation)* on keskeinen käsite. Inklusivisessa koulussa keskeistä ovat kaikkien oppijoiden, heille tärkeiden sidosryhmien ja lähiympäristön osallisuus ja mukaan kuuluminen (Booth & Ainscow 2002). Ymmärrän osallisuuden ihmisen kokemukseksi tasa-arvoisesta kuulumisesta joukkoon ja kokemukseksi omasta osallisuudestaan yhteisön tai organisaation toiminnassa. Tässä tutkimuksessa painottuvat kouluyhteisön aikuisten jäsenten kokemukset tasa-arvosta ja oikeudenmukaisesta kohtelusta, kuulumisesta joukkoon ja mahdollisuudesta osallistua tasavertaisena jäsenenä muiden rinnalla itseään koskevaan päätöksentekoon ja koulun kehittämiseen. Osallisuudessa on kyse oikeudesta osallistua, olla osallisena ja tulla aidosti kuulluksi itseään koskevassa päätöksenteossa (Väyrynen 2001). Osallisuuden kokemukseen kuuluu myös valtaantumisen tai voimaantumisen (empowerment) ajatus ja kokemus (Suoranta 2005).

Koulu organisaationa tai yhteisönä on aina osa suurempaa yhteiskunnallista ja poliittista makrokokonaisuutta. Tässä tutkimuksessa myös inklusio



nähdään yhteiskunnallis-poliittisena ilmiönä ja käsitteenä, jolloin siihen liittyvät hyvin keskeisesti valtasuhteet ja niissä tapahtuvat muutokset. Koulun mikrotasolla ymmärrän inklusiivisen eli osallistavan koulun professionaaliseksi oppivaksi yhteisöksi. Näin osallistavassa koulussa korostuvat yhteistoiminnallisuus ja ihmisten väliset suhteet ja näiden johtaminen. Mutta ihmisten väliset suhteet ja yhteistoiminnallisuus voivat kehittyä vain yhteistyön mahdollistavien ja sitä tukevien rakenteiden ja prosessien kautta. Tässä tutkimuksessa, jossa lähtökohdana on koulun kulttuurin merkitys inklusioproskien edistämässä, ovat läsnä sekä organisationalinen että yhteisöllinen näkökulma.

## 1.2 Tutkimustehtävä ja sen fokusoituminen

Kysyn etnografisessa tutkimuksessani, mitä oppijoiden moninaisuus merkitsee kouluyhteisölle ja sen aikuisille jäsenille. Olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten lähikoulun aikuisten kohtaamiset ja kokemukset moninaisuudesta heijastuvat opettajuuteen, asiantuntijuuteen ja koulun toimintakulttuuriin. Tutkimukseni tavoite on lisätä ja terävöittää ymmärrystä inklusiivisesta eli osallistavasta koulusta suomalaisessa koulukontekstissa.

*Tutkimustehtäväni on kuvata, analysoida ja tulkita, miten koulun organisaatiokulttuuriin kuuluvat tekijät estävät tai edistävät koulun inklusiiokehitystä.*

Tarkastelen tutkimuslöydöksiäni inklusiivisen koulun käsitteellisessä viitekehityksessä, jonka olen muodostanut yhdistämällä tutkimuslöydökseni aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen. Käsitteellinen viitekehitys sisältää neljä ulottuvuutta, joihin jokaiseen liittyy yksi laajempi tutkimuskysymys.

Neljä ulottuvuutta ja niihin liittyvät tutkimuskysymykset ovat:

Lähiympäristön kuntatason ulottuvuus

- *Miten kouluyhteisön toimintaympäristö oli sidoksissa yhdessä oppimiseen ja edisti sitä?*

Opetuksen järjestämisen rakenteellinen ulottuvuus

- *Miten opetusjärjestelyt edistivät yhdessä oppimista?*

Opettajuuden ja asiantuntijuuden ulottuvuus

- *Millainen asiantuntijuus edisti yhdessä oppimista?*

Koulun kehittämisen ja johtamisen ulottuvuus

- *Miten koulun kehittämis- ja johtamistyö edisti osallistavan kouluyhteisön rakentumista?*

Vastausten etsiminen näihin kysymyksiin avaa koulun kulttuuria ja paljastaa koulukulttuurissa olevia inklusiivisen koulun kehitystä estäviä ja edistäviä tekijöitä. Näin tutkimukseni tuloksia voivat hyödyntää kaikki osallistavan koulun kehittämisestä kiinnostuneet ja muutoksen tekijät. Toivonkin, että tämä tutkimus omalta osaltaan laajentaisi ja innostaisi suomalaista inklusiiodiskurssia ja tutkimuksen kenttää sekä lisäisi ymmärrystä ja antaisi välineitä yhdessä oppimista haittaavien esteiden ylittämiseen.

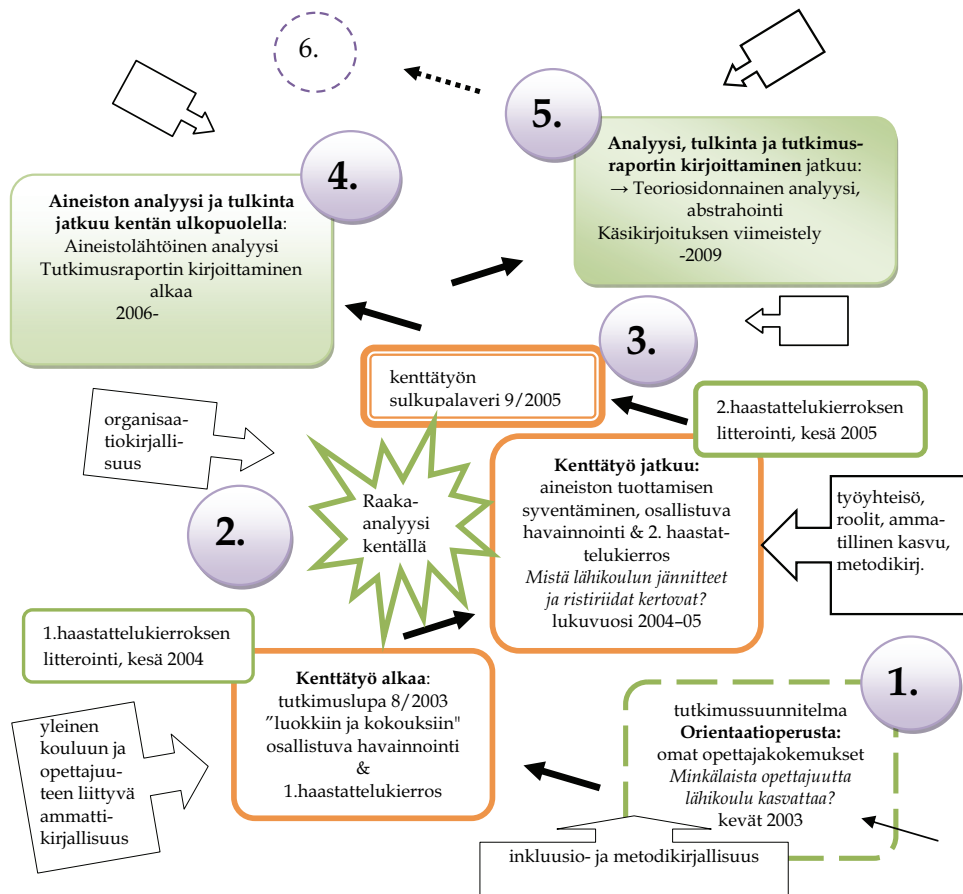
### Tutkimuksen kulku: tutkimustehtävä tarkentuu tutkimuksen edetessä

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset tarkentuvat tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2001; Eskola & Suoranta 1998). Näin tässäkin tutkimuksessa on käynyt. Kahden vuoden osallistuvan havainnoinnin, haastattelujen ja litteroinnin sekä aineiston analysointi- ja tulkintaprosessin kuluessa tutkimustehtäväni on muokkautunut ja tarkentunut aina uudelleen. Myös kirjallisuuteen ja aikaisempaan tutkimukseen perehtyminen työn eri vaiheissa ovat muokanneet tutkimustehtävää ja kysymyksiä. Vaikka moni asia on tarkentunut tutkimusprosessin edetessä, tutkimusprosessia koossapitävänä kehyksenä on ollut lähikoulu ja sen arki.

Laadulliselle tutkimukselle ominaista prosessorientaatiota ja syklisyyttä olen kuvannut kuviossa 1. Se kuvaa koko etnografisen tutkimusprosessini ajallisia vaiheita, kenttätöön ja aineiston tuottamisen etenemistä sekä analyysin ja tulkinnan yhteen kietoutumista tutkimuskirjallisuuden kanssa. Tämä tutkimus on edennyt vaiheittain (1-6) välillä oman koulutyön ohella ja välillä eripituisilla lomilla ja virkavapailla, kokonaan omasta koulutyöstä irrallaan.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa (1. vaihe) mielessäni oli kysymys: *Minikälaista opettajuutta lähikoulu kasvattaa?* Kysymys piti sisällään oman kokemukseni myötä syntyneen esiyymmärryksen siitä, että lähikoululla, opettajuudella ja ammatillisella identiteetillä sekä muutoksella on jotakin tekemistä keskenään. Tutkimuksen orientaatioperusta rakentuikin omalle esiyymmärrykselleni moninaisuuden kohtaamisesta. Alkuperäinen tutkimustehtäväni oli kuvata, analysoida ja tulkita inklusiiviseen kasvatukseen sitoutuneiden opettajien ammatillisista prosessia, heidän kokemuksiaan ja työkäytänteitään työyhteisössä, jossa koulun toimintaa pyritään kehittämään niin, että kaikki oppilaat voivat opiskella ja oppia oman asuinalueensa lähikoulussa. Määrittelin tutkimukseni aluksi opettajuustutkimukseksi.

Kenttävaiheen ensimmäisen lukukauden 2003–2004 (2. vaihe) havainnointien ja haastattelujen jälkeen tutkimustehtäväni alkoi suuntautua enemmän kohti työyhteisöä ja organisaatiotutkimusta. Tässä vaiheessa alkuperäinen yksilöön ja opettajuuteen orientoitunut näkökulma sai rinnalleen kouluyhteisön ja koulun toimintakulttuurin merkitystä tarkastelevan näkökulman. Myös inklusiivisen kasvatukseen sitoutuminen ja sitoutumisen aste sai tutkimuksen edetessä uusia merkityksiä. Osallistujat olivat kertoneet ristiriidoista, työyhteisössä olevista jännitteistä ja jopa valtataisteluista, joiden takana näyttivät olevan erilaiset näkemykset ”lapsen parhaasta”. Olin myös itse havainnoinut ja tunnistanut samoja asioita, joista minulle kerrottiin. Rajasin jälleen tutkimustehtäväni, jossa näkyi kiinnostukseni kouluorganisaation rytmihäiriöihin sekä kysymys vallan merkityksestä koulun kehittämisessä. Pysähdyin kysymään: *Mistä työyhteisön ristiriidat ja jännitteet kertovat?* Pohdin mm. asiantuntijuuden ja vallan välistä suhdetta ja sitä kenellä asiantuntijuus lähikoulussa nähdään olevan. Tässä vaiheessa olin myös ymmärtänyt, että inklusiivisen eli osallistavan kasvatuksen arvot ja tavoitteet olivat hyvin yhteneviä uudistetun opetussuunnitelman kanssa.



KUVIO 1 Tutkimusprosessin eteneminen

Kenttätyö jatkui toisena lukuvuonna 2004–2005 (3. vaihe), jolloin määrittelin tutkimustehtäväksi kuvata, analysoida ja tulkita sitä kouluorganisaation sosiaalisen todellisuuden käytännön kenttää, jossa koulun aikuiset toimivat ja pyrkivät vaikuttamaan organisaation toimintaan omien näkemystensä, kokemustensa ja tavoitteidensa mukaisesti. Tuolloin lainasin mm. Juutia (2001, 128–136) kun totesin, että tutkijaa on tällöin vastassa moniääninen, erilaisia argumentteja sisältävä, toisinaan hyvinkin jännitteinen maailma. Sosiaalisen todellisuuden monimerkityksellisyys alkoi valjeta. Opettajuus, asiantuntijuus ja ammatillinen kasvu olivat edelleen tärkeitä teemoja, mutta nyt työyhteisön ja organisaation näkökulmasta. Minua kiinnostivat erilaisten opetusjärjestelyiden ja kouluratkaisujen merkitykset yksittäisten opettajien ammatilliseen kehittymiseen ja ammatillisen kehittymisen merkitys työyhteisön toimintaan.

Kenttävaiheen loppupuolella raaka-analyysin edetessä olin ymmärtänyt, että vaikeista ristiriidoista huolimatta koulun arjessa on myös se todellisuus, jossa asiat sujuvat hyvin. Oppilaat oppivat, saavuttavat tavoitteita, kokevat onnistumisen elämyksiä, ja opettajillakin on yhteiset hyvät hetkensä. Kuitenkin

ristiriitapuhe, jossa haastateltavat kertovat mm. vähättelystä, hiljentämisestä, ammattitaidon kritisoimisesta, kehittämisen ja muutoksen vaikeudesta ja sen suunnasta, sanelemisesta ja luottamuksen puutteesta, oli mielestäni tärkeämpi. Se näytti joidenkin kohdalla johtavan työn ilon katoamiseen, koulua ja opetusta koskevan kehittämistyöstä luopumiseen, vetäytymiseen, puhumattomuuteen, kyynisyyteen ja jopa lopulta uupumiseen. Myös osa työntekijöistä, jotka aikaisemmin olivat kehittäneet inklusiivisia opetusjärjestelyitä, vaihto työpaikkaa. Näin hukattiin osa kouluorganisaatiossa olevaa jatkuvuutta ja henkistä resursseja, rohkeutta ja uskallusta murtaa kahlitsevia uskomuksia. Ristiriitapuheen merkityksellisyys ja sen nostaminen kenttätöön aikana ja raaka-analyyseissä esille, merkitsee koulun inklusioprosessin tarkastelua ns. vaikeiden tapausten kautta (O'Brian 2001). O'Brian on painottanut vaikeiden tapausten tarkastelun tärkeyttä, sillä nämä paljastavat inklusiiokehitystä problematisoivia tekijöitä ja niiden avulla voi myös oppia. Vaikeilla tapauksilla hän ei tarkoita tässä yhteydessä pelkästään ihmisiä vaan myös järjestelmiä, jotka haastavat, koettelevat ja testaavat inklusiofilosofiaa ja inklusiivisia käytänteitä. (O'Brian 2001.)

Kenttätö päättyi sulkupalaveriin syksyllä 2005, minkä jälkeen siirryin varsinaiseen analyysi- tulkinta- ja kirjoittamisprosessiin (4. ja 5. vaiheet). Kuvaan näitä vaiheita tarkemmin seuraavassa, metodiin keskittyvässä pääluvussa (luku 2).

### **Tutkimuskenttä ja sen rajat**

Tutkimuskohteena on kouluorganisaatio, suomalainen lähikoulu ja sen toimintakulttuuri. Rajaan tutkimukseni ytimeen vain kouluyhteisön aikuiset ja heidän kokemuksensa: tarkastelen tutkittavaa ilmiötä kouluyhteisön aikuisten näkökulmasta. Tutkimukseen osallistujat olivat Koruskantien koulun varsinaiseen henkilökuntaan kuuluvat ihmiset. Kohdistan aineistoni tuottamisessa ja analyyseissä huomiota koulun aikuisten kokemuksiin, fyysisiin ja henkisiin tiloihin, heidän keskinäisiin suhteisiinsa koulun arkisessa toiminnassa. Ymmärsin kuitenkin melko pian aineistonkeruun alkuvaiheessa, että koulua tai opettajuutta ei voi tutkia ilman lapsia. Vaikka en olekaan varsinaisesti haastattelut tai havainnoinut lapsia, he ovat osallisina tutkimuksessa tutkijan muistiinpanoissa ja koulun aikuisten puheissa ja kertomuksissa. Sama koskee myös muita lähikouluissa merkityksellisiä toimijoita. Näitä ovat vanhempien lisäksi muut ammattiryhmien edustajat, kuten toiminta- ja puheterapeutti, koulupsykologi, sosiaalityöntekijä ja terveydenhoitaja. Kaikki he, myös koulun kiinteistöhoitaja, ovat läsnä, mutta vain tutkimuksen varsinaisten osallistujien kokemusten ja puheiden kautta. Myös lyhytaikaisten sijaisuuksien hoitajat rajasin tutkimuksen ulkopuolelle.

Tämän tutkimuksen ulkopuolelle olen rajannut kunnan muiden alakoulujen, yläkoulun ja lukion toiminnan, vaikka yhtenäisen perusopetuksen ajatus onkin läsnä koko opetustoimen kehittämisen taustalla. Tämä tulee paikoittain aineistossa esille mm. opetus- ja johtotiimin muistioissa ja osallistujien puheissa. Dokumenttiaineistossa on joitakin sivistyslautakunnan pöytäkirjoja sekä kunnan opetukseen liittyvien tiimien muistioita, mutta ne ovat mukana lähinnä

tutkimuksen taustaksi ja tärkeitä kontekstin ymmärtämiseksi (ks. luku 3). Kuntaorganisaation muiden hallintokuntien ja lautakuntien dokumentit ja viralliset päätösasiakirjat olen rajannut tutkimusaineistoni ulkopuolelle. Tutkimuksen rajaamiskohdassa on kuitenkin todettava, että Koruskantin koulu, kuten ei mikään kouluorganisaatio, elä eristyksessä toimintaympäristöstään eikä ole riippumaton kunnan poikkihallinnollisista käytänteistä tai talouden reunaehdoista.

### 1.3 Tutkimusraportti tulkintojen kenttänä

Sosiokonstruktivistinen tietokäsitys ja näkemys tiedon luonteesta on tämän tutkimuksen epistemologinen lähtökohta. Toimiessaan sosiaalisessa todellisuudessa ihmiset rakentavat tuota todellisuutta yhteisessä vuorovaikutuksessa kielen, puheen ja tekstin kautta. (Berger & Luckmann 1966/1994; Burr 2003.) Sosiokonstruktivistinen lähestymistapa jättää tilan myös vaihtoehtoisille tulkinnoille tutkittavasta ilmiöstä. Tulkitsemme ympärillä olevia tapahtumia omasta elämämaailmastamme käsin ja muodostamme näistä tulkinnoista erilaisia merkityksiä sekä omalle että toisten toiminnalle (Varto 1992; Laine 2001; Burr 2003). Jotta tulkinta tästä todellisuudesta olisi mahdollisimman pätevä, jälki-moderni tiedekäsitys edellyttää tutkijalta taitoa kuulla ja ymmärtää sosiaalisen todellisuuden moniäänisyyttä ja myös taitoa tuoda tämä moniäänisyys lukijalle tutkimusraportin sivuilla (Heikkinen 2002). Tällöin myös lukijalle tarjoutuu mahdollisuus tehdä vaihtoehtoisia tulkintoja tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, tarkastella tieteellisestä tutkimusprosessista sekä punnita tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, tutkijan tieteellistä osaamista ja onnistumista työsäään.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kulmakivi on lukijan käsissä oleva tutkimusraportti (Kiviniemi 2001). Tämä tarkoittaa lukijan, kirjoittajan ja usein myös osallistujien kokemusmaailmojen kohtaamista tutkimusraportin tekstissä, jolloin kerrotut asiat ja tapahtumat näyttäytyvät lukijalle jollakin tavalla omakohtaisesti tuttuina, ja näin aitoina ja uskottavina. (Eskola & Suoranta 1998, 210.) Narratiivisessa tutkimusperinteessä on todettu käsitteen *verisimilitude*, (todellisuuden tunne, aitous) kuvaavan tätä tutkimusraportin tekstistä välittyvää lukijan kokemusta (Heikkinen 2002). Aineistotriangulaatio eli useampien aineistojen keskinäinen tuki tutkijan havainnoille, tutkimusprosessin eri vaiheiden tarkka kuvaus, tutkijan esi- ja itseymmärrys tutkittavasta ilmiöstä sekä tutkimusraportin selkeys itsessään ovat tämänkin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerejä, joita lukija voi tutkimusraporttia lukiessaan arvioida (esim. Patton 1990; Laine 2001; Kiviniemi 2001).

Luvussa 2 kuvaan tieteenteoreettiset uskomukseni ja valintani, metodologiset valintani sekä aineiston tuottamis-, analyysi ja tulkintaprosessin. Luvussa korostuvat myös tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmat.

Tutkimuksen käsitteellisen viitekehysten muodostaa inklusiivisen eli osallistavan koulun viitekehys, joka on rakentunut tutkimusaineistosta käsin

empirian ja aikaisemman tutkimuskirjallisuuden yhdistämisellä. Tässä tutkimuksessa viitekehys on kohdennettu neljään, osallistavaa kouluyhteisöä luonnehtivaan ulottuvuuteen, jotka esittelen luvuissa 3, 4, 5 ja 6. Kuvaan luvuissa tutkimuksen keskeiset löydökset ja peilaan niitä osallistavan koulun peruskomuksiin. Tavoitteena ei ole kuitenkaan arvioida tai mitata tutkimuskohteen inklusiivisuuden tasoa, vaan kuvata koulun kulttuurin sosiaalista todellisuutta etnografiselle tutkimukselle ominaisen tiheän kuvauksen keinoin.

Luku 7 on kokoava tulosluku, synteesi neljästä ulottuvuudesta. Esittelen siinä merkitysten tulkintani neljästä lähikoulun arjessa elävästä paradigmasta ja koulun äänistä. Tämä merkityskokonaisuus muodostaa tämänhetkisen näemykseni lähikoulun olemuksesta ja oppijoiden moninaisuuden kohtaamisesta. Liike näiden paradigmojen ja äänien välillä kuvaa jälkimodernin kouluorganisaation jatkuvaa virtaa ja muutosta. Luvussa on pohdintaa siitä, miten inklusioidologia, oppijoiden moninaisuus, opettajuus ja asiantuntijuus sekä koulun muutosprosessi kohtaavat modernin ja jälkimodernin murroksessa suomalaisessa koulussa.

Viimeisessä, 8. luvussa luon vielä arvioivan katsauksen opinnäytetutkimuksen toteutukseen ja sen rajoitteisiin Lincolnin ja Guban (1985) klassisen laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastelevan nelikentän ja Tynjälän artikkelin (1991) avulla. Esitän luvussa lyhyesti myös uusia kohtaamisia avaavia tutkimusalueita.

Tutkimusraportissa on sitaatteja<sup>10</sup>, jotka ovat suoria lainauksia osallistujien puheista. Osallistujien anonymiteetin suojaamiseksi olen muokannut lainauksia hävittämällä murretta ja muuttamalla joitakin sanoja tai sanontoja. Olen sijoittanut osallistujien puhetta myös tekstin sisällä, jolloin se on erotettu muusta tekstistä lainausmerkeillä. Olen valinnut tutkimusraporttiin myös kuusi ajassa etenevää episodiat kertomusta. Nämä osittain haastatteluiden ja osittain osallistuvan havainnoinnin sekä dokumenttiaineiston avulla rakentuneet tutkijan laatimat kuvaukset ja kertomukset ovat ikään kuin hidastuksia tai siivuja osallistujien kokemuksellisesta toiminnasta. Valitsemani episodit olen erottanut muusta tekstistä kursivoidulla tekstillä. Kaikki tutkijan laatimat episodit (ks. liite 4) eivät ole mukana raportissa osittain tilanpuutteen mutta myös tutkimukseen osallistujien anonymiteetin suojaamisen vuoksi. Tutkimusraportin ulkopuolelle jättämissäni episodeissa on kuvauksia tilanteista tai kokemuksista, jotka eivät välttämättä ole yleisesti tiedossa tutkimuskohteessa. Raportissa on myös lainauksia kenttämuistiinpanoista ja tutkijan omista memoista.

Koska etnografinen eettisyys ja etnografisen tutkimuksen luotettavuus ovat tiukasti sidoksissa koko tutkimusprosessiin: kenttätyöhön, aineiston tuot-

<sup>10</sup> Suorissa lainauksissa on seuraavat merkinnät:

- -- lainauksesta on poistettu joitakin sanoja
- [tekstiä] teksti selkeyttää kyseistä lainausta
- (tekstiä) teksti kertoo puheen merkitykseen liittyvää äänen sävyä tai vivahdetta, esimerkiksi osallistujan naurahdus tai äänen madaltaminen
- lainauksien lopussa on merkintöjä, jotka ilmaisevat anonyymiteettia huomioiden puhujan ammatin tai aineiston laadun (esim. omat memot, tutkijan laatima episodi)

tamiseen, aineiston analyysiin ja tulkintaan sekä kirjoittamiseen, olen sisällyttänyt luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua tekstin sisään, läpi koko raportin. Ymmärrän etnografisen eettisyyden ja luotettavuuden sisältyvän läpituokevana ja läpivalaistuna koko ajan ja täysiaikaisesti laadullista tutkimusta tekevän tutkijan toimintaan. Eettisyys ja luotettavuus eivät voi olla tutkimuksen erillisiä elementtejä, jotka tutkija nostaa esille erikseen alleviivattuina. Samalla tavalla pyrin nostamaan esille myös kriittisiä näkökulmia ja tutkimuksen mahdollisia rajoitteita, tutkijan positioita kentällä ja kentän ulkopuolella, tutkimuksenteon valtasuhteita ja niihin liittyviä näkökulmia läpi koko tekstin. Nämä ovat tiheän kuvauksen lisäksi osa etnografisen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkija on itse tutkimuksen teon väline, joka tietoisesti, mutta myös tiedostamattaan suodattaa ja rakentaa etnografista tietoa. Tätä etnografisen tiedon rakentumista lähdän seuraavassa, raportin toisessa pääluvussa kuvaamaan.

## 2 ETNOGRAFISEN TIEDON RAKENTUMINEN

Tutkimisessa on kyse tiedon muodostamisesta. Tässä luvussa kuvaan, kuinka tämän tutkimuksen tieto on rakentunut tutkimusprosessin erilaisissa vaiheissa. Luku antaa myös perustelut sille, mikä tekee tästä tutkimuksesta nimenomaan etnografian. Etnografinen eettisyys ja etnografisen tutkimuksen luotettavuus ovat tiukasti sidoksissa kenttätööhön, aineiston tuottamiseen ja aineiston analyysi- ja tulkintaprosessiin. Nostankin luvussa esille myös kriittisiä näkökulmia ja tutkimuksen mahdollisia rajoitteita kuvaamalla tutkijan positioita kentällä ja kentän ulkopuolella, tutkimuksen teon valtasuhteita ja niihin liittyviä näkökulmia.

Vaikka etnografisen tutkimuksen aineiston tuottamis-, analyysi- ja tulkintaprosessit kietoutuvat enemmän kuin tiiviisti yhteen, kuvaan nämä prosessit erillisinä ja mahdollisimman selkeinä, tutkimuksen luotettavuutta edistävinä prosesseina. Toinen alaluku keskittyy kenttätööhön ja aineiston tuottamiseen ja kolmas alaluku keskittyy aineiston analyysi- ja tulkintaprosessin etenemisen kuvaamiseen. Ensimmäisessä alaluvussa paikannan tutkimustani kasvatustieteen laajempaan tieteenfilosofiseen tutkimuskenttään, mikä osaltaan lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta avaamalla tutkijan ymmärrystä ontologisista ja epistemologisista kysymyksistä.

### 2.1 Etnografia tieteenfilosofian pyörteisillä kentillä

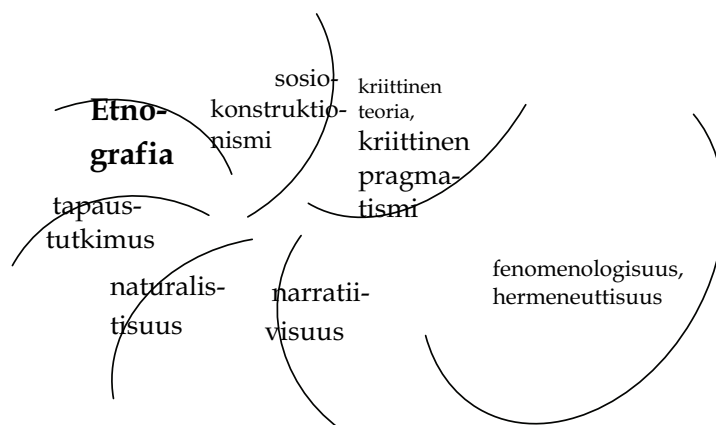
Lincoln & Guba (2000) ovat tarkastelleet eri tutkimusparadigmojen ja lähestymistapojen taustalla olevia ontologisia ja epistemologisia oletuksia. Heidän kirjoituksissaan tulee vahvasti esille paitsi irtautuminen tutkimusparadigmojen dikotomisista tarkastelutavoista myös laadullisen tutkimusparadigman sisäinen pirstaloituminen ajan saatossa, ja erityisesti nyt uuden vuosituhaten alussa. Laadullisen tutkimuksen moninaisuus, sisäinen muutos, eri käsitteiden ja niiden määritelmien jatkuva liike ja uusien lähestymistapojen rakentuminen ovat lisänneet tarvetta entistä tarkemmin pohtia kriittisesti oman tutkimusotteen on-



tologisia ja epistemologia oletuksia ja eettisiä ulottuvuuksia. Tämä pohdiskelu tulee ulottaa sekä tutkimuksen metodologiselle pintatasolle että syvemmälle todellisuuden ja tiedon rakentumisen metafyyssisiin olemuksiin. Sisäisen luotettavuuden diskurssi tulee näin liitetyksi keskusteluun sosiaalisen maailman luonteesta kielellisenä konstruktiona. (Lincoln & Guba 2000; Denzin & Lincoln 2000; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005; Eskola & Suoranta 1998.)

Pyrkimyksessäni paikantaa itseäni ja tutkimustani kasvatuksen laadullisen tutkimuksen kentällä olen kulkenut Heikkisen ym. (2005) esittämä kartta kädessä rastilta toiselle. Se on ollut hyvä apuväline opinnäytetyötä tekevälle tutkijalle, kun olen pohtinut metodologiakirjallisuuden käsitteitä ja ajatelmia tutkimuksen eri vaiheissa. Kun aikoinani 1990-luvun alussa tein maisterin tutkintoon kuuluvaa opinnäytetyötä, yhdeksi kokemukseksi laadullisen tutkimuksen tekijänä jäi tarve perustella laadullisen tutkimuksen oikeutusta ja asemaa tieteenteossa. Nyt monia vuosia myöhemmin tähän legitimaatiodiskurssiin ei enää ole niin vahvaa tarvetta. Vuodet ovat tehneet tehtävänsä ja laadullinen tutkimusparadigma on vakiinnuttanut asemansa kasvatuksen tutkimuksen kentässä. Laadullista tutkimusta tekevä tutkija voi nyt paremmin rauhoittua toimimaan moninaisen maailman ja todellisuuden tulkkina, tehdä asioita ja ilmiöitä näkyviksi ja ymmärrettäviksi sekä tulkita niitä annettujen ja tuotettujen merkitysten avulla. Aikoinaan opinnäytetyön ohjaaja kannusti rohkeasti tekemään omia valintoja, mutta perustelevaan ne. Sama ohje on edelleen relevantti.

Tarkastelussaan kasvatustieteen laadullisen tutkimuksen maastoa Heikkinen ym. (2005) nostavat esille kaksi kuvaa nykyisen laadullisen tutkimuksen olemuksesta: Lyotardin postmodernia kielipelien leikkiä juhliavan paralogian ja Clifford Geertzin "blurring of genres" - ajatuksen. Pyörteilevä paradigma kuvaa hyvin myös oman tutkimusotteeni paikantumista ja mahdollista "kotiintuloa". Tutkimukseni tieteenteoreettinen perusta ja määritelmä ovat syntyneet vähitellen ja pyörteillen. Tätä prosessia kuvaan kuviossa 2, jossa näkyvät tutkimukseni kiehtovat pyörteet, tutkimusta ohjaavat tieteenfilosofiset kehukset.



KUVIO 2 Tutkimuksen tieteenteoreettiset pyörteet

Tutkimukseni tietoteoreettinen perusta on *sosiokonstruktionismissa*<sup>11</sup>, jossa tiedon ja sosiaalisen todellisuuden ja ilmiöiden maailman ymmärretään rakentuvan jatkuvassa ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Sosiokonstruktivistisissa tiedon rakentumisen prosessissa keskeisiä elementtejä ovat fenomenologinen näkemys havaintotiedon subjektiivisuudesta, ihmisten kokemukset ja niistä koostuva arkitieto sekä kieli. Kieli toimii välineenä ihmisten välisten kokemusten ja tiedon keruussa, sen välittämisessä ja aina niiden uudelleen muokkaamisen prosesseissa. Sosiokonstruktionismi haastaa modernin dikotomisuuden ja kyseenalaistaa totuttuja ajattelutapoja, ”oikeaksi” määriteltyä ja legitimoitua todellisuutta. Sosiokonstruktionismi kutsuu yhteisesti purkamaan, dekonstruoimaan reifikoitunutta, äärimmilleen institutionalisoitunutta maailmaa. (Berger & Luckman 1966/2005, 66–67, 73–74; Burr 2003, 3–9). Esimerkiksi suomalaisen koulun kaksoisjärjestelmä ja siihen liittyvät erilaiset oppijoiden, lasten ja aikuisten roolit ja maailmat näyttävät muotoutuneen luonnonlaiksi muuttuneeksi järjestelmäksi, reifikaatioksi, jota tämäkin etnografiatutkimus pyrkii osaltaan kyseenalaistamaan.

Tutkimuksessani on vahva *naturalistinen* laadullinen ote, sillä pyrkimyksenä on tavoittaa osallistujien erilaisia maailmoja, heidän omia näkökulmiaan heidän omissa ympäristöissään. Naturalistisuuden pyörre tulee erityisesti kenttätyön merkityksellisyydestä; siitä, että tutkimusaineisto on tuotettu luonnollisessa ympäristössä. (Lincoln & Guba 1985, 39–43; Eskola & Suoranta 1998, 16 ). Myös pyrkimys mahdollisimman syvään aineistolähtöisyyteen analyysi- ja tulkintaprosessissa, tutkimuksen tapauksellisuus ja raportointi tavoittelevat naturalistista tutkimusotetta (Lincoln & Guba 1985, 39–43).

Osallistujien kokemuksiin kiinnipääsemisen ja kokemuksellisuuden analyysin ja tulkinnan ymmärrän *fenomenologiseksi* tutkimukseksi. Naturalistisesta tutkimusotteesta huolimatta osallistujien kokemukset eivät avaudu sellaiseen. *Hermeneuttisuus* puolestaan merkitseekin tulkintojen moninaisuutta, sillä kokemusten ja ihmisten toiminnan taustalla olevat ainutkertaiset merkitysten maailmat eivät ole saavutettavissa koskaan tyhjentyvästi ja puhtaan totuudellisesti (Varto 1992; Laine 2001; Moilanen & Rähkä 2001). Naturalistisen laadullisen otteen, kuten yleensäkin fenomenologisen-hermeneuttisen tutkimukseen laajemmin liittyvä haaste, on tutkijan positioissa kentällä ja objektiivisuuden ja subjektiivisuuden suhde. Fenomenologisesti orientoitunut tutkimus ja tutkija lähestyvät tutkimuskohdetta ja tutkittavaa ilmiötä oman subjektiivisuutensa ja omat lähtökohtansa tiedostaen. Fenomenologinen tutkimus ei käytä teoreettisia

---

<sup>11</sup> Sosiokonstruktionismi ja sosiokonstruktivismi ovat jälkimodernia tiedonkäsitystä kuvaavia, osittain päällekkäisiä ja rinnakkaisia käsitteitä, jotka molemmat painottavat kielen, sosiaalisten, yhteiskunnallisten ja kulttuuristen osatekijöiden merkityksiä tiedon ja sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa. Tässä tutkimuksessa sosiokonstruktionismi ymmärretään tietoa ja tutkimuksen kohteena olevan sosiaalisen todellisuuden olemuksia tarkastelevaksi tieteenfilosofiseksi teoriaksi. Sen avulla voidaan pohtia mm. ihmisen kokemuksen tutkimisen mahdollisuuksia ja siitä saadun tiedon ”totuudellisuutta”. Sosiokonstruktivismi puolestaan ymmärretään itse tiedon rakentumiseen ja oppimiseen liittyviä prosesseja tarkastelevaksi (lähinnä sosiaalipsykologiseksi) tutkimussuuntaukseksi ja ajattelutavaksi, jossa tärkeänä osatekijänä korostuu ihmisten välinen vuorovaikutus erilaisissa sosialisointiprosesseissa.

viitekehyksiä ja malleja, jotka määrittävät kohdetta jo ennakolta. Sen sijaan tutkijan on oltava tietoinen ja tultava tietoiseksi tutkimusta ohjaavista laajemmista ihmisistä ja tietoa sekä kokemusta ja merkityksiä avaavista tietoteoreettisista lähtökohdistaan. (Laine 2001.) Tutkijan esiymmärryksen ja positioiden kuvaaminen ja arviointi tutkimuksen eri vaiheissa, sekä kentällä että kentän ulkopuolella tuovat läpinäkyvyyttä tiedon rakentumiseen ja tutkimusta koskeviin luotettavuuskysymyksiin.

Tutkimukseni tieteenteoreettisena vaikutteena myös kriittisen teorian uskomukset ovat enemmän kuin luontevia. Kriittinen teoria lähtee maailman, elämistodellisuuden ja siinä vaikuttavien ilmiöiden yhteiskunnallisista ja historian aikana muotoutuneista suhteista. Tämän tutkimuksen kohteena on historiallisesti muotoutunut yhteiskunnallis-poliittinen, institutionaalinen systeemi, kouluorganisaatio. Näkemykseni mukaan kouluorganisaatio on aina osa suurempaa kokonaisuutta, jossa yhteiskunnalliset, poliittiset ja kulttuuriset voimat määrittelevät organisaatiota ja sen toimintaympäristöä. Näitä voimia ovat koulun viralliset normit, kuten lait, asetukset ja virallinen opetussuunnitelma sekä epäviralliset, piiloiset, usein historiallisesti muotoutuneet tavat ja uskomukset, jotka näkyvät esimerkiksi koulun aikuisten keskinäisissä ja myös kouluyhteisön sidosryhmien välisissä valtasuhteissa ja rooleissa. Toisaalta kouluorganisaatiota leimaa lokaalisuus ja kontekstisidonnaisuus; jokainen koulu on alueensa ja ihmistensä tuottama.

Tutkimukseni ei ole kuitenkaan toimintatutkimus eikä sen tavoitteena ole ollut tutkimukseen osallistujien aktivoituminen muutokseen, jota usein kriittisen teoriaan pohjautuvat tutkimukset tavoittelevat. Etnografialle luontainen reflektiivisuus ja tutkijan läsnäolo ovat kuitenkin voineet tuottaa osallistujille jotakin, jota ei ole mahdollista eikä tarkoituksaan tässä tutkimuksessa arvioida. Mutta etnografina olen kiinnostunut oppimaan osallistujien kulttuurista ja sitä kautta tekemään näkyväksi eroja ja jännitteitä tuottavia uskomuspohjaisia prosesseja, käytänteitä ja tapoja, joita osallistujilla on ehkä tutkimusprosessin yhteydessä tai sen seurauksena mahdollisuus kyseenalaistaa. Siksi tutkimus sijoittuikin lähemmäs *kriittisen pragmatismín* kuin perinteisen kriittisen tutkimusparadigman mukaista emansipaatiokäsitystä (ks. Skrtic 1991; Naukkarinen 1999, 45).

Yhteys kriittiseen teoriaan tulee myös valta-käsitteen kautta. Mitä pidemmälle tutkimusprosessini eteni, sitä enemmän sen fokus alkoi muuttua opettaja-tutkimuksesta kohti organisaatiotutkimusta, ja vallan olemus ja valtasuhteet alkoivat nousta tulkinnan keskiöön. Tutustuminen Habermasin kommunikaatioteoriaan (Habermas 1984, 1987; Huttunen 2003), Bourdieun sosiaalisen pääoman käsitettä ja kentän jännitteitä koskevaan tutkimuskirjallisuuteen (Bourdieu 1985; Hyyppä 2002; Pulkkinen 2002) sekä Foucaultin (1977/2000) näemyksiin kasvatuksesta, opetuksesta sekä tiedon ja vallan suhteista lisäsivät laajempaa ymmärrystä empiriaan. Myös tutustuminen sosiaalipsykologian alan teorioihin (esim. Hänninen, Partanen & Ylijoki 2005) ihmisten välisistä suhteista ja vuorovaikutuksesta, kuten Lewinin kenttäteoriaan ihmisen elämänkentistä ja ryhmädynamiikasta ja sen voimasuhteista antoivat välineitä ymmärtämään osallistujien käyttäytymisestä.

Kolmas kriittisen teorian linkki tutkimuksessa tulee inklusion ideologisuudesta. Suoranta (2005) esittelee kasvatuksen ja kriittisen teorian yhteyksiä. Yksi keskeinen käsite on ilmiöiden ja ongelmien juuriin pureutuva *ideologikriittikki*, jonka tulisi kuulua jokaisen kasvattajan työhön. Ideologikriittikin tavoite on herättää ihmisten tietoisuus huomaamaan erilaisia yhteiskunnallisia pakkoja, epäoikeudenmukaisuuksia ja valtasuhteita, joita esiintyy myös institutionaalistuneissa, kasvatusta ja koulutusta ohjaavissa järjestelmissä, rakenteissa ja prosesseissa. (emt., 21–22.) Tämän työn johtoajatuksen ja tutkimuksen tulkintakehyksen muodostaa osallistavan koulun käsitteellinen viitekehys, jonka ideologisenä lähtökohtana on demokraattinen näkemys kaikkien oikeudesta osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Inklusiivinen, osallistava koulu tunnistaa segregoivat käytänteet ja pyrkii tunnistamaan ja ylittämään ihmisten tuottamia eroja ja raja-aitoja. Inklusioideologiaan liittyy olennaisesti kriittisen ja progressiivisen pedagogiikan kasvatusoptimistinen ajatus toivosta ja uskosta hyvään tulevaisuuteen (Suoranta 2005, 26–27). Suomalaisissa kouluetnografioidissa on kiinteät yhteydet kriittiseen teoriaan pohjautuvan sosiologisen koulututkimuksen, kriittisen pedagogiikan ja nykyetnografisen tutkimuksen välillä (Lahelma & Gordon 2007, 23).

Etnografista tutkimustani kokonaisuudessaan voidaan tarkastella myös kertomuksena tutkimuskohteena olevan kouluyhteisön ja siinä toimivien ihmisten arjesta. Heikkinen (2002) toteaa, että *narratiivisuuden* esiintulo laadulliseen tutkimukseen liittyy tiedon ja tiedekäsityksen muutokseen, postmoderniin näkemykseen tiedosta ja sen jatkuvasta muutoksesta ja konstruktiosta. Narratiivisuus laadullisen tutkimuksen kentässä viittaa ihmisen olemiseen ja elämiseen ja ihmiselle tyypilliseen tapaan tehdä selkoa kokemuksistaan ja jäsentää niitä. Tulkitsemme maailmaa alati kehkeytyvinä kertomuksina, jotka liittyvät aina uudelleen kulttuuriseen kertomusvarantoon, tietoon. Kertomukset rakentavat tietoa eikä tarinallisuutta tiedekään voi enää paeta. (Cortazzi 2001; Heikkinen 2002.) Narratiivisuuden pyörre tutkimukseeni tuli osallistujien kuuntelemisen ja aineiston lukemisen myötä. Eri näkökulmista kerrotut asiat alkoivat muotoutua episodeiksi, arkea kuvaaviksi, merkityksellisiksi mutta erilaisiksi kokemuksiksi. Myös tutkimusraportissa pyrin tuomaan esille tätä narratiivisen pyörteen moniäänisyyttä.

### **Kriittinen etnografinen pyörre**

Etnografia on kirjoitusta (grafiaa) ihmisistä, heimosta, kansasta tai ihmisryhmästä (etnosta). Se on rekonstruoitua kuvailua, analyysia ja tulkintaa, representaatiota ihmisten arjesta ja niistä merkityksistä, joita he toiminnalleen antavat. Etnografian keskiössä on aina ihmisten, ryhmien ja erilaisten yhteisöjen ajan saatossa muodostama *kulttuuri* (Patton 1990, 67–68). Etnografisen tutkimuksen juuret ovat antropologiassa. Aikoinaan tieteenalansa teoreettisena orientaationa ja filosofisena paradigmana etnografia kehittyi kolonialistisen ja modernin maailman aikana tuota maailmaa samalla rakentaen. Antropologinen kenttätyö vieraiden kulttuurien ja ihmisten parissa ja siinä kehittyneen käyttökelpoisen me-

todologiansa ansiosta etnografinen tutkimus laajeni myös muille sosiaalisia ilmiöitä tarkasteleville tieteenaloille. (Tedlock 2000; Grönfors 1982, 15–20.)

Etnografista tutkimusta on määritelty ja määritellään eri yhteyksissä eri tavoin eri aikoina. Nykyetnografiselle tutkimukselle luonteenomaista on kriittisyys. Kriittisen etnografian lähestymistapa on yhteiskunnan järjestyksiä kyseenalaistavaa ja muutokseen tähtäävää. (Lahelma & Gordon 2007, 23.) Nykytutkimuksessa etnografinen tutkimus määritellään kulttuurin tutkimukseksi, jonka taustalla on antropologis-sosiokonstruktionistinen näkemys tiedosta. Tämä antropologis-etnografinen tieto rakentuu ihmisten välisessä toiminnassa ja samalla se rakentaa ja muovaa heidän toimintakulttuuriaan ja elämismaailmaansa. (Pietilä 2006.) Joka tapauksessa 1800-luvun antropologia, 1920-luvun chicagolaista sosiologia ja etnografisesti orientoitunutta nykytutkijaa yhdistää kiinnostus ihmisiin ja ihmisryhmiin, heidän toimintaansa ja arkensa ilmiöihin erilaisissa yhteisöissä ja organisaatioissa.

Etnografisen tutkimusotteen haaste ja voima ovat ihmisten aidossa arjessa tuotettu aineisto ja tutkijan kokemuksellisuus osallistujien elämismaailmoista. Se antaa tutkijalle mahdollisuuden tuottaa yhteiskunnallisesti merkityksellistä tutkimusta, joka parhaimmillaan tekee näkyväksi erilaisia eroja tuottavia, poisulkevia ja ihmisten toimijuutta rajoittavia käytäntöjä (Lappalainen, Hynninen, Kankkunen, Lahelma & Tolonen 2007). Etnografia on myös kokemalla oppimista. Tutkija oppii näkemään tutkimuskohteen kulttuurin ajattelu- ja toimintatapoja sisältäpäin ja hän oppii näkemään maailmaa yhteisössä totutulla tavalla. Hän pyrkii hahmottamaan toiminnallisia käytäntöjä ja sijoittamaan kohtaamiset, kokemukset, tapahtumat ja ymmärryksen johonkin laajempaan ja merkityksellisempään kokonaisuuteen elämällä yhteisön arkipäivässä. (Eskola & Suoranta 1998, 105; Tedlock 2000). Etnografia onkin luonteva tutkimusmenetelmä perustaltaan kriittisesti orientoituneeseen inkluusiotutkimukseen, jossa pohditaan nimenomaan tasa-arvon ja erojen tuottamista ihmisten osallisuuteen.

Etnografia ymmärretään usein ns. tiheäksi kuvaukseksi ryhmästä tai kulttuurista. Tällöin tutkijan pyrkimyksenä on kuvata ja analysoida sitä sosiaalisesti rakentuvaa symbolista järjestelmää, joka muodostaa inhimillisen toiminnan kontekstin. Tämä analyysi tuottaa tutkijan tulkinnan tutkimuskohteen kulttuurista. Näin etnografia on paljon enemmän kuin metodi; se on tapa käsitteellistää ja teoretisoida tutkittavaa ilmiötä ja tutkimusprosessia. (Geertz 1973; Lappalainen 2007a.)

Kapeammin ymmärrettynä etnografialla viitataan tutkimusmetodiin, menetelmään tai joukkoon menetelmiä, johon kuuluu jossain muodossa tutkijan osallistuminen tutkittavien arkeen. Se on havainnoimismuoto sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. Menetelmänä etnografia käsittää tutkijan avoimen tai peitetyn osallisuuden ihmisten arkielämässä tietyinä ajanjaksona, jolloin hän katselee, kuuntelee, kyselee eli kerää saatavilla olevaa aineistoa, joka on oleellista tutkimustehtävän näkökulmasta. (Hammersley & Atkinson 1995, 1.)

Suomessa etnografiselle tutkimussuunnalle vauhtia ovat antropologien lisäksi antaneet 1980-luvulta lähtien erityisesti sosiologit menemällä mm. romaaniyhteisöihin (Grönfors 1981), lähiöihin (Kortteinen 1982) ja sairaalaan (Peräkylä 1990). Sosiaalityön nykytutkimuksessa mm. asiantuntijuutta ja asiakkuutta

tutkivalla, sosiokonstruktionistiseen tiedonkäsitykseen pohjaavalla institutionaalisella etnografialla on vankka asema (Juhila 2004). Myös työssä oppimista on tarkasteltu etnografisella otteella (esim. Collin 2005). Koulututkimuksen alalla Syrjäläisen (1990) oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytymisestä tarkastellut väitöskirja oli ensimmäisiä varsinaisia kouluetnografioita. Laineen (1997; 2000) yläkoulun arkea käsittelevissä tutkimuksissa on vahva etnografinen ote. Gordon ja Lahelma ovat tutkimusryhmänsä kanssa vieneet suomalaista kouluetnografiatutkimusta eteenpäin sekä kansainvälisesti (esim. 2000; 2001) että kotimaassa (esim. 2002; 2004). Useat väitöskirjatutkimukset (esim. Salo 1999; Palmu 2003; Lappalainen 2006; Hakala 2007) ja ensimmäinen suomenkielinen etnografian metodiopas (Lappalainen ym. 2007) ovat merkkejä etnografisen tutkimuksen kiinnostavuudesta ja vakiintumisesta suomalaisen institutionaalisen kasvatuksen tutkimukseen<sup>12</sup>.

Alasuutari (2001, 84–85) näkee etnografisen metodin uhkaksi tutkijan esioletuksen tutkittavia yhdistävästä asiasta, joka saattaa olla esimerkiksi jaettu maailmankuva, elämänasenne tai tapa tulkita todellisuutta. Etnografian tehtäväksi jääkin esittää perusteltu teoria tutkimukseen osallistujien yhteisten asioiden rakenteista, sillä ilman tätä kaikille tutkimuksen tulokset ovat pelkkää mielikuviutusta. Tässä tutkimuksessa kaikki osallistujat ovat jäseninä samassa työyhteisössä ja osallisina yhteisessä lähikoulun arjessa, jossa he kohtaavat oppilaiden moninaisuuden päivittäin omista elämismaailmoistaan käsin. Tutkimuskoulun toimintakulttuuri ja sitä luotaavat neljä osallistavan koulun käsitteellistä ulottuvuutta ovat Alasuutarin (2001, 84–85) peräänkuuluttama tutkittavien yhteinen asia ja todellisuuden rakenne. Neljän ulottuvuuden kautta rakentuvan merkityskokonaisuuden avulla tutkimus pyrkii enemmän kuin vain kuvaamaan osallistujien arkea ja lähikoulun toimintakulttuuria.

Sosiokonstruktionismi ja tieteenfilosofian modernin murros ovat merkinneet etnografiselle tutkimukselle ns. representaation kriisiä (Siikala 1997). Tieteenfilosofinen paradigman muutos on pakottanut myös etnografian tarkastelemaan erityisesti tutkijan osallisuutta etnografisen tiedon ja tulkinnan tuottajana. Toisaalta jälkimodernistisen, esimerkiksi narratiivisen tutkimuksen laajentuminen on antanut etnografeille mahdollisuuden ja rohkeutta kokeilla erilaisia kirjoitustyyliä ja esitystapoja, joissa koetellaan tieteellisen tiedon ja taiteen häilyvää rajapintaa. (ks. Lahelma & Gordon 2007, 25, 36). Niinpä tässäkin tutkimuksessa olen pyrkinyt varovasti rikkomaan tuttuja mielikuvia tieteellisestä raportoinnista ja kirjoittanut myös itseäni osallistujien rinnalla tekstiin.

Tämän kouluetnografian keskiössä on ihmisten luoman yhteisön ja heidän organisaationsa kulttuuri, koulun arkitodellisuus. Lähestyn osallistujien konstruoimaa kulttuuria mielessäni tutkittava ilmiö, oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen ja sen taustalla oleva inklusiivinen ajattelutapa, inklusiiofilosofia. Etnografia on antanut välineet tuottaa sekä osallistujien että tutkijan kokemuksis-

---

<sup>12</sup> Handbook of ethnography -teoksen (Atkinson, P. Coffey, A., Delemont, S., Lofland, L. & Lofland, H. 2001) ja Etnografia metodologiana-kirjan (Lappalainen ym. 2007) lisäksi mm. suomalaisissa kasvatustieteiden väitöskirjoissa (esim. Salo 1999; Palmu 2003) on ansiokkaita etnografiaa ja sen historiallisia juuria määritteleviä kuvauksia.

ta monipuolisen aineiston, jossa kerronnallisuus nousee vahvasti esiin. Se on antanut myös mahdollisuuden aineiston luovaan käsittelyyn, tulkintoihin ja tutkimuslöydösten esittelyyn. Etnografia jäsentää tutkimusprosessia, mutta ei liian tiukasti tai kaavamaisesti. Etnografian tiheä kuvaus saattaa tutkittavaa ilmiötä kuvailua pidemmälle, sen käsitteellistämiseen ja teoretisointiin. Tämä etnografia ei ole muista tieteenfilosofian kentällä vaikuttavista tutkimustavoista erillään oleva menetelmä tai tapa tehdä laadullista tutkimusta. Päinvastoin siihen kietoutuu myös muita laadullisen tutkimuksen virtoja, joiden alkuperä ankkuroituu ihmistä ja tietoa koskevan tutkimusperinteen laajaan ja moniulotteiseen fenomenologis-hermeneuttiseen filosofiaan.

Tutkimukseni ajallista kulkua olen kuvannut aikaisemmin luvussa 1.2. Oman koulutyön ja tutkimuksen tekemisen vuorottelu ovat antaneet ajallista välimatkaa ja joustoa sekä kenttätööhön ja raaka-analyysiin että myöhempiin analyysi- ja tulkintavaiheisiin. Paitsi tutkimusmetodologisen kirjallisuuden lukeminen myös omien memojen kirjoittaminen oli yksi tapa selkeyttää ajatuksia ja laittaa omia, joskus hätäisestikin tehtyjä esitulkintoja kriittisen itseymmärryksen arvioitavaksi. Toisaalta oma opettajan työ auttoi pitämään ajatukset tiukasti moniulotteisessa käytännön koulumaailmassa. Kahden lukuvuoden kenttätö tuotti runsaan ja monipuolisen aineiston, jonka yhteenkietoutuneita tuottamis-, analyysi- ja tulkintaprosesseja lähdin seuraavaksi yksityiskohtaisemmin tarkastelemaan.

## 2.2 Kenttätö ja aineiston tuottaminen

### 2.2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen aineisto on tuotettu Koruskantin koulussa (0-6 lk:t) kahden lukuvuoden aikana vuosina 2003–2005. Tutkimukseen osallistujat olivat Koruskantin koulun varsinaiseen henkilökuntaan kuuluvat, koulun jokapäiväisessä arjessa toimivat aikuiset jäsenet. Osallistujia oli yhteensä 30, ja he jakaantuivat ammattiryhmittäin seuraavasti:

- opettajat (esi-, erityis-, luokan- ja vieraan kielen aineenopettajia)
- rehtori
- koulunkäyntiavustajat
- muu henkilöstö: siistijät, koulusihteeri ja ruokalan emäntä

Halusin ymmärtää ja oppia oppijoiden moninaisuuden kohtaamista suomalaisessa koulussa, jossa oppijoiden moninaisuus oli aidosti läsnä. Koruskantin koulu on lähikouluperiaatteella toimiva suomalainen peruskoulu, johon jokainen asuinalueen lapsi tulee eikä oppilaita kuljeteta erityiskouluihin kunnan sisällä tai toiselle paikkakunnalle. Koulu on kuitenkin ”tavallinen” suomalainen peruskoulu, jossa oppilaita on vähän yli 200. Tapaustutkimukselle luonteenomaisesti tavoitteena oli tuottaa kokonaisvaltaista, yksityiskohtaista, intensiivis-

tä tietoa moninaisuuden kohtaamisesta osallistujien kokemusten ja monipuolisesti kerätyn aineiston avulla (Syrjälä 1994). Tutkimusta edeltäneenä lukuvuonna koulussa oli alkanut myös inklusiivisen koulun kehittämishanke (ks. liite 1). Oletuksenani oli, että kehittämishankkeen takia inklusio ja siihen liittyvät asiat olisivat ehkä jopa poikkeuksellisen vahvasti esillä tässä kouluyhteisössä. Tutkimuskohteen valinnan perusteita olen pohtinut muistiinpanoissani vielä toisen kenttävuoden alussa:

Täällä on kuitenkin jo lähtökohtana se, että kaikki oppilaat opiskelevat tässä omassa lähikoulussa. Laaja näkökulma mahdollistaa myös sen, --että voidaan luopua juupas-eipäs keskustelusta ja siirtyä suoraan "toimintaan" ja pohtimaan opetuksen järjestä-mistä koulun sisällä, oli siellä sitten ketä tahansa oppilaita. (Memo, 50:21)

Ensimmäinen yhteydenotoni tutkimuskohteeseen oli elokuussa 2003. Ensimmäisellä tapaamiskerralla kerroin tutkimukseni lähtökohdista, tavoitteista, aika- taulusta ja aineistonkeruun suunnitelmista. Ensitapaamiseen osallistui suurin osa koulun henkilökunnasta, opettajia, avustajia ja rehtori. Tuolloin jätin myös virallisen tutkimuslupapyyntöni, johon sain myöntävän vastauksen parin tekstimuutoksen jälkeen. Tästä alkoi kaksi lukuvuotta kestänyt yhteinen työskentele- ly ja aineiston tuottamisen prosessi. Siirryn nyt tarkastelemaan yksityiskohtai- semmin etnografista aineiston tuottamisprosessia, johon liittyy kiinteästi tutki- jan positiot kentällä.

## 2.2.2 Tutkijan positiot tutkimuskohteessa

Jos tutkija haluaa ymmärtää jotakin ilmiötä jossakin tietyssä ympäristössä, ant- ropologis-kulttuurisen tutkimusotteen mukaan hänen on mentävä tuohon ympä- ristöön näkemään, kuulemaan ja kokemaan. Yksi tapa saavuttaa ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, kaukaisesta tai läheisestä toisesta, on kenttätyö. Kenttätyö mahdollistaa tutkijalle pääsyn tärkeiden ihmisten lähelle, sillä se merkitsee yleensä ajallisesti pitkäkestoista osallistumista tutkimuksen kohteena olevan yhteisöön ja toimimista sen yhteisön tavalla. Kenttätyö on nat- uralistinen tutkimusmetodi, jossa tutkija työskentelee tutkimukseen osallistuji- en kanssa heidän luonnollisessa elin- tai toimintaympäristössään. Tutkija näkee osallistujat työskentelemässä ja toimimassa heidän omassa arjessaan, ilman kei- notekoisesti kontrolloituja tai järjestettyjä tilanteita. Läheinen ja pitkäkestoinen vuorovaikutus tutkimukseen osallistujien kanssa heidän arjessaan ja kotikentäl- lään auttaa ymmärtämään osallistujien uskomuksia, motivaatiota ja käyttäyty- mistä. (van Maanen 1988; Fetterman 1998; Tedlock 2000.)

Kenttätyöhön kuuluvat monenlaiset valtaerot, jotka vaikuttavat tutkijan ja osallistujien välisiin suhteisiin. Tutkija käyttää kentällä aina valtaa suhteessa osallistujiin ja myös päinvastoin. (Clifford 1986; van Maanen 1988.) Etnografista eettisyyttä voidaankin lähestyä ainakin kahdesta eri suunnasta: osallistujien oi- keuksien ja osallistujia vahingoittavien tekijöiden kautta. Tutkijan tehtävänä onkin huolehtia, että osallistujien oikeudenmukainen ja tasapuolinen kohtelu



toteutuu paitsi kenttätövävaiheessa myös tutkimuslöydösten esittämisen yhteyksissä. (Murphy & Dingwall 2001.)

Tutkijan ja tutkimukseen osallistujien ensimmäinen tapaaminen on aina mieleenpainuva ja monenlaisia tunteita herättävä kohtaaminen. Tuossa tilanteessa tutkijana kohtasin ensimmäistä kertaa sen toiseuden, joka etnografisessa tutkimuksessa on läsnä kaikessa monitahoisuudessaan (Suojanen 1997). Minunlaiselleni kouluetnografille, suomalaiselle luokanopettajalle toiseus merkitsee kuitenkin erilaista toiseutta kuin esimerkiksi suomalaissyntyiselle maahanmuuttoa tutkivalle etnografille (ks. Rastas 2005). Tutkijana liikuin samoilla ulottuvuuksilla osallistujien kanssa: tiesin ja tunsin, mistä puhuttiin, kun osallistujat puhuivat jouluohjelman harjoituksista, seuraavan kuvaamataitotunnin työstä, matematiikan geometrialaskuista tai vihkojen ja kynien tilausmääristä.

Oman opettajuuteni merkitystä aineiston tuottamisen ja koko tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta ei voi liioitella. Siitä on varmasti ollut sekä etua että haittaa. Tämän olen kuitenkin jo tiedostanut heti alussa. Kenttätöydessä ja aineiston tuottamisvaiheessa pyrin tietoisesti laittamaan omaa opettajuuttani ja kokemuksiani Laineen (2001) sanoin ”hyllylle”. Ajomatka tutkimuskohteen ja kodin välillä toimi hyvin. Oli suorastaan hämmentävää huomata, miten puolimatkan kahvitauko muodostui rajakohdaksi: ennen kahvitaukoa ajatukseni olivat vielä kotona ja omassa työssä, mutta kahvitauon jälkeen ajatukset kuin luonnostaan suuntautuivat kohti tutkimuskohdetta, osallistujia ja tutkimuksen kulloistakin vaihetta.

Ensitapaamisesta lähtien pyrkimykseni oli luoda perusta luottamukselle, joka on onnistuneen kenttätutkimuksen edellytys. Etnografisen, pitkäkestoisen aineiston tuottamisessa korostuukin luottamuksellisuuden synnyttäminen ja ylläpitäminen koko kenttätövävaiheen ajan (Grönfors 1982). Hienotunteisuus mielessäni ilmoitin sähköpostilla etukäteen tulostani ja pyrin etukäteen sopimaan sekä haastatteluajat että osallistuvan havainnoinnin mahdollistavat työt ja toimet. Korostin koko tutkimusprosessin ajan, että minuun voi olla yhteydessä ja kysyä asioista. Yhteystietoni olivat näkyvillä ilmoitustaululla koko syksyn 2003 ajan ja seuraavan lukuvuoden alussa annoin yhteystietoni koulussa aloitaneille uusille opettajille ja avustajille.

Luottamuksen edistämiseen pyrin kertomalla avoimesti tutkimuksen vaiheista paitsi epävirallisissa keskusteluissa myös käyttämällä puheenvuoroja kolmessa henkilöstöpalaverissa. Toisen lukuvuoden syksyllä kerroin joitakin ensimmäisen haastattelukierroksen raaka-analyysissä esiin nostamiani teemoja ja löydöksiäni. Myös haastatteluissa ja muissa epävirallisemmissä keskusteluissa saatoimme osallistujien kanssa pohtia tekemiäni havainnoita ja niiden ”totuudellisuutta”. Neuvottelut havainnoista ja tuloksista osallistujien kanssa lisäävät naturalistisen tutkimusotteen uskottavuutta (Lincoln & Guba 1985, 213). Vaikka varsinaisia neuvotteluja tutkimustuloksista osallistujien kanssa en käynytkään, havainnoista keskusteleminen edisti aineiston analyysi- ja tulkintaprosessia ja sen luotettavuutta.

Käytännön syistä kenttätöyöskentely muotoutui siten, että jokaisena koulu-kuukautena elin 2-3 peräkkäistä arkipäivää Vuorijoen kunnassa ja Korsuskantin koulussa. Säännölliset 2-3 päivän havainnointijaksot olivat vaativia, mutta tar-

peeksi lyhyitä, jotta intensiivisyys säilyi aamusta iltaan. Havainnointipäiviä kertyi yhteensä 42, mutta kenttätutkimuksen pitkäkestoisuus ja intensiivisyys kompensoivat päivien lukumäärää. Pitkälle ajalle hajautetut intensiiviset kenttäpäivät mahdollistivat erinomaisesti laadulliseen tutkimusprosessiin oleellisesti liittyvän aineiston keruun, analysoinnin ja kirjallisuuden yhteen nivomisen tutkimuksen eri vaiheissa. Muistiinpanojen kirjaamiseen oli hyvin aikaa myös jaksojen välillä. Aineiston analyysi oli jatkuvaa ja alkoi jo kentällä, kuten etnografiselle tutkimukselle on ominaista (Hammarley & Atkinson 1995, 205). Myös tutkijan kenttätutkimus ja luokanopettajan työ limittyivät sujuvasti koko kenttävaiheen ajan.

Pitkä kenttätutkimusjakso edisti itsessään luottamuksen rakentumista ja keskinäisen luottamuksen vahvistumista. Tämä saikin ns. onnellisuusmuurit (ks. Kortteinen 1982, 296–298) kaatumaan. Tämä merkitsi minulle tutkijana onnistumisen kokemusta, sillä tavoitteeni oli, että osallistujat pystyisivät ja uskaltaisivat puhua omista jännitteistään ja aroista asioistaan ja kokemuksistaan. Kriittisesti orientoitunut etnografia, siitäkin huolimatta että ei pyri toimintatutkimuksen tavoin muutokseen, pyrkii herättämään ihmisiä näkemään epäoikeudenmukaisuutta ja eriarvoisuutta tutuissa käytänteissä (Hakala & Hynninen 2007). Joidenkin osallistujien kanssa muodostui jopa terapeuttisia piirteitä sisältäviä vuorovaikutustilanteita, joissa oli havaittavissa emansipatorista intressiä herättäviä hetkiä. Nuo hetket näyttivät avaavan osallistujien kokemuksia heille itselleen uudella tavalla. Puhuessaan omista kokemuksistaan he uskaltautuivat myös kyseenalaistamaan aikaisemmin totuttuja käytänteitä paitsi omassa työssään myös esimerkiksi työyhteisön tavoissa tehdä päätöksiä. Samalla asioiden jakaminen merkitsi taakan jakamista ja tunsin työyhteisössä liikkuvien asioiden ja tunteiden tulevan ”nahkojeni sisään”. Etnografiseen tutkimukseen kuuluva kehollisuus (Palmu 2007) tuntui ja jätti muistijälkiä. Etnografisen tutkimuksen tekijän onkin huomioitava, että tutkijan oma persoona on tärkeä työkalu ja että etnografiseen tutkimusprosessiin kuuluu erilaisia ja eritasoisia tutkijan rooliongelmia (Suojanen 1997).

Ollessani Grönforsin (1982) kuvaamissa ongelmallisissa kenttätutkimustilanteissa tunsin käveleväni huojuvalla nuoralla. Minulla tuli tarve muistuttaa itseäni, että jokaisessa meissä on monta eri puolta ja roolia ja että tehtäväni ei ole arvostella tai kritisoida yksittäisten ihmisten toimintaa. Asioiden ja tunteiden kirjaaminen tutkimuspäiväkirjaan etäännytti sopivasti ja auttoi selkeyttämään omaa rooliani kentällä. Myös metodikirjallisuuden lukeminen auttoi tilanteissa, joissa kysyttiin tutkijan taitoa säilyttää tietty tutkimuksellinen neutraalius tai puolueettomuus suhteessa osallistujiin. Kenttätutkimusta harjoittava voidaankin määritellä empaattiseksi mutta reflektiiviseksi tutkijaksi, joka oppii tutkittavien tavan ajatella mutta ei välttämättä ajattele samalla tavalla (Bogdan & Biklen 1998, 73).

Tunnistan hyvin myös omassa kenttätutkimuksessani suomalaisten kouluetnografien laatiman kolmitasoisien tutkijaroolijaottelun, jonka avulla he tarkastelevat omia tutkijarolejaan tutkiessaan koulun arkea (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007). Kentällä virallinen tutkija neuvottelee, keskustele, haastattelee, havainnoi, kirjoittaa ja piirtää, informaali tutkija käsittelee eri

kenttävaiheiden herättämiä moninaisia tunteita ja pohtii epävirallisia suhteita osallistujiin, ja fyysinen tutkija kokee tiloja ja tilanteita omalla kehollaan.

Kenttätöölle on ominaista, että tutkija jakaa enemmän tai vähemmän ryhmän ympäristön ja olosuhteet, ongelmat, taustat, kielen, rituaalit ja sosiaaliset suhteet (van Maanen 1988, 3). Niinpä tähänkin kenttätööhön liittyy paljon erilaisia tunteita, hämmennystä, kiintymystä, loukkaantumista, lämpöä ja jopa pelkoa karkottamisesta. Siihen liittyi myös rutiineja ja teatteriakin, impulsiivisia ja harkittuja valintoja, vääriä ja oikeita päätelmiä. Etnografia perustuukin uskomukseen, että tämän jakamisen johdosta tutkija voi saavuttaa rikkaan, konkreettisen, monitahoisen ja jopa todenperäisen sosiaalisen maailman (van Maanen 1988).

Aivan samoin kuin kenttätö herätti minussa tutkijana erilaisia tunteita, myös osallistujien tunteet ovat mukana kenttätöössä. Osallistujien tunteet ovatkin etnografisen eettisyyden yksi tärkeä lähtökohta, jotka tutkijan tulee ottaa kentällä huomioon (Murphy & Dingwall 2001). Joidenkin osallistujien kanssa tutkimusprosessin herättämistä kokemuksista ja tunteista puhuminen oli luontevaa, toisille olin enemmän tuttu vierailija, jolloin he myös selkeästi säätelivät enemmän omaa avautumistaan. Toisten kohdalla pitkä kenttätöövaihe merkitsi lähentymistä, mutta joidenkin kohdalla myös loitontumista. Tutkimus tuntui muuttuvan joillekin jopa uhkaksi. Kenttätöön lopussa yksi osallistuja kertoi haluavansa irtautua tutkimusprosessista, mikä ensireaktiona merkitsi minulla tutkijana epäonnistumisen tunnetta. Näinkö huonosti olin osannut olla eettinen? Keskustelimme kuitenkin asiasta ja pohdimme, kuinka irtautua monikerroksisesta aineistosta, jossa hänkin oli omalla merkittävällä osuudellaan mukana. Päädyimme siihen, että irtautuminen koko työyhteisöä koskevan osallistuvan havainnoinnin ja haastattelujen jälkeen, tutkimuksen loppuvaiheessa, tuntui olevan enää teoreettinen vaihtoehto. Toin esille jälleen myös tutkimukseen kuuluvia eettisiä näkökulmia, luottamuksellisuutta ja mm. anonymiteetin suojan. Tämä episodi nosti korostetusti esille paitsi itse kenttätöön aikana, myös kirjoittamisprosessin ja tutkimuslöydösten esittelyn kohdalla eettiset kysymykset: kuinka kirjoittaa tutkimuslöydöksistä niin, että ei tee kenellekään osallistujalle vääryyttä latistamatta kuitenkaan tutkittavaan ilmiöön ja tutkimuslöydöksissä kuuluvaa jännitteisyyttä.

Rikkaan aineistoni äärellä olenkin usein pohtinut näiden emansipatoriselta asteeltaan vahvojen keskustelujen merkitystä. Mikä oli näiden reflektiivisten puheiden merkitys osallistujille itselleen ja kuinka paljon osallistujien ja tutkijan väliset keskustelut lisäsivät työyhteisön sisäisiä jännitteitä? Toisaalta tutkijan ja tutkimuksen merkitystä sosiaalisen todellisuuden muokkaantumisessa ei myöskään saa liioitella, sillä osallistajat rakentavat omaa todellisuuttaan tutkijasta ja tutkimuksesta huolimattakin. Ehkä tutkijana toin myös osallistujille yhden lisämahdollisuuden rakentaa sosiaalista todellisuutta. Näin tapahtuu etenkin kouluorganisaatiossa, jossa tunnetusti ammatillista keskustelua vaivaa reflektiivisyyden vähäisyys tai ainakin sen satunnaisuus. Etnografinen tutkimus moninaisine aineistontuottamismenetelmineen tarjosi osallistujille tervetulleen mahdollisuuden pohtia omia ammattikäytänteitään ja uskomuksiaan. Tämän-

kin tutkimuksen osallistajat puhuivat mielellään omasta työstään ja kokemuk-  
sistaan, vaikka luonnollisesti tässä oli yksilöllisiä eroja.

Havainnoimalla opettajien, avustajien, muun henkilökunnan ja oppilaiden toimintaa ja heidän vuorovaikutustaan pääsin tutustumaan tutkimuksen osallistujiin ja opin tuntemaan Koruskantin koulun toimintakulttuuria. Samalla kuitenkin tiedostin, että osallistuva havainnointi on aina subjektiivista, inhimillistä toimintaa, jossa havainnoitsija tekee havainnot omasta elämismaailmastaan käsin. Kenttätyö merkitsi tietoista olemista osana tutkimuskohteen sosiaalista todellisuutta, sillä sosiaalista todellisuutta ei voi tutkia olematta osa tuota todellisuutta. Tutkimuskohteen arkeen osallistumisen yksi tärkeä merkitys on luottamuksen rakentuminen osallistujan ja tutkijan välille, mikä on todellisen kohtaamisen edellytys. (Eskola & Suoranta 1998, 102; Hammersley & Atkinson 1995, 16, 54.) Omassa kenttätyössä ja memoissani olen kuvannut tuota kohtaamista pitkäksi käytäväksi, jonka vastakkaisissa päässä seisomme kumpainkin, minä ja tutkimukseen osallistuja. Lähdemme vähitellen kulkemaan toisiamme kohti, kunnes molemmilla on riittävästi uskallusta jossakin kohti käytävää antautua todelliselle vuorovaikutukselle. Jokaisen osallistujan kanssa kuljettava käytävä ja kulkemiseen käytettävä aika oli erilainen.

### 2.2.3 Neljä aineistokokonaisuutta

Monipuolinen, laaja ja rikas aineisto on etnografialle ominaista. Useat aineistot mahdollistavat useita näkökulmia ja useita kysymyksenasetteluja. Tutkija voi vuoropuhuttaa aineistoja keskenään, lukea niitä yhtä aikaa, päällekkäin ja rinnakkain. Eri aineistojen kautta havainnot ja tieto tutkittavasta kulttuurista ja ilmiöstä syvenee, laajenee ja tarkentuu ja muuttuu moniulotteiseksi. (Mietola 2007.) Varsinaiseen tutkimusaineistoon kuului lopulta:

- aineisto 1: 110 sivua osallistuvaan havainnointiin perustuvaa puhtaaksikirjoitettuja kenttämuistiinpanoja, 1 riviväli
- aineisto 2: 64 sivua kenttävaiheen puhtaaksikirjoitettuja memoja eli omia muistiinpanoja ja pohdintoja, 1 riviväli sekä puhtaaksikirjoittamattomia omia memoja erillisissä muistikirjoissa, sisältää myös piirroksia, käsittekarttoja, sosiogrammeja ja pohdintoja
- aineisto 3: 506 sivua litteroituja haastattelutekstejä, 1 riviväli
- aineisto 4: dokumenttiaineisto, jossa tärkeimmät noin 50 sivua virallisia dokumentteja (henkilöstöpalaverien muistiot, oppilastilastot, kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmään liittyvät dokumentit)

*Varsinainen tutkimusaineisto on yhteensä 730 sivua.* Lisäksi ns. tausta-aineistoon sisältyy noin 300 sivua hyvin erilaisia kunnan ja tutkimuskoulun arkea kuvaavia teksti- ja kuvadokumentteja.

**Aineisto 1.** Kenttämuistiinpanot: osallistuva havainnointi ja sen kerrostumat

Aloitin aineiston hankinnan osallistuvalla havainnoinnilla heti syksyllä 2003. Tutkija ei voi havainnoida kaikkia, mutta havainnointikerrostumia voi olla usei-

ta (Gordon ym. 2007). Jo ennen kentälle menoa olin alustavan tutkimustehtävän mukaisesti rajannut tutkimukseni ja samalla myös havainnoinnin pääasialliseksi kohteeksi kouluyhteisön aikuiset. Tiesin, että menemällä luokkiin ja havainnoimalla opettajien ja avustajien toimintaa pääsisin sisälle heidän käytänteisiinsä, ajatteluunsa ja uskomuksiinsa. Kertovathan luokat ja koulurakennus jo fyysisinä tiloina koulun ja siellä toimivien aikuisten uskomuksista (Kohn 1998, 277-278). Havainnoin koulun eri tiloissa, luokissa, opettajainhuoneessa, työtiloissa, ruokalassa ja pihalla. Osallistuin myös henkilöstökokouksiin, palavereihin ja koulutuksiin. Havainnoin myös koulualueen ulkopuolella. Tässä tutkimuksessa havainnointikerrostumat ovat luokittuneet sekä fyysisen tilan että koulun aikuisten toiminnan mukaan kolmeen tasoon: koulun aikuiset ja oppilaat luokkahuoneessa, koulun aikuiset koulun tiloissa ja koulun aikuinen ja koulun ulkopuoliset sidosryhmät.

Koulurakennuksen fyysisiin tiloihin tutustuin piirtämällä karttoja luokkahuoneista ja niiden kalustuksista. Koulun monimutkaisten tila- ja aikapolkujen hahmottamista helpottivat oma opettajuuteni ja koulun aikakäsityksen tuttuus. Lisäksi koulupäivän aikana siirryin tilasta toiseen yleensä opettajan tai avustajan kanssa. Jos eksyin, paikalla oli aina lapsia ja aikuisia, joilta kysyä ja jotka auttoivat eteenpäin. Loin ensivaikutelmaa henkilöstön jäsenistä ja koulun luokkayhteisöistä. Pyrin aistimaan kouluyhteisön tunnelmaa ja koulun aikuisyhteisön ilmapiiriä.

**Koulun aikuiset ja oppilaat luokkahuoneessa.** Havainnoin koulun jokaisessa luokassa, joissakin vain yhden päivän, mutta suurimmassa osassa useampina päivinä. Joskus vaihdoin luokkaa kesken päivän. Keväällä 2004 olin käynyt kaikissa luokissa vähintään kerran. Seurasin luokissa opettajan ja oppilaiden toimintaa sivusta, mutta toisinaan osallistuin luokan toimintaan oppilaita ohjaten. Aloitin havainnoinnin uudessa luokassa kertomalla lapsille, kuka olen ja miksi olen heidän koulussaan. Lyhyen esittelyn jälkeen siirryin istumaan luokan perälle tai vapaana olevaan pulpettiin. Joidenkin opettajien kanssa sovimme jo etukäteen, mitä tulisin luokassa tekemään eli osallistumisen aste vaihteli tilanteiden ja luokan toiminnan mukaan. Välillä lähdin itsekin liikkeelle, ohjasin ja autoin oppilaita työskentelyssä tai leikin esimerkiksi piirileikkiä ryhmän kanssa. Havainnoinnin osallisuuden aste voikin vaihdella tutkimuksen eri vaiheissa tilanteiden ja osallistujien mukaan, mutta vuorovaikutus tapahtuu varsin pitkälle osallistujien ehdoilla ja mahdollisimman vähän tapahtumien kulkuun vaikuttaen (Grönfors1982). Toisena lukuvuonna työskentelin myös ns. resurssina, eli saatoin olla luokassa oppilaiden kanssa, jos opettajalla oli palaveri koulupäivän aikana tai opettaja tai avustaja joutui olemaan poissa äkillisen sairastumisen vuoksi. Resurssihenkilönä olin vähän enemmän ”yksi meistä”.

Toisinaan luokkatilanteissa jäi aikaa myös vaihtaa ajatuksia opettajan, avustajien ja myös oppilaiden kanssa. Epävirallisissa keskusteluissa ja pohdinnoissa nousi paljon asioita, joihin pystyimme myöhemmin palaamaan. Päähuomioni luokissa keskittyi erityisesti aikuisten ja lasten toimintaan, heidän ilmeisiin ja puheisiin, mutta myös opettajan käyttämiin opetusmenetelmiin ja materiaaleihin. Tärkeää oli nähdä myös itse luokkatila: miten pulpetit oli sijoi-

tettu, miten luokka oli sisustettu ja mitä seinille oli laitettu. Tästä kaikesta muodostui melko nopeasti kuvia koulun erilaisista luokkayhteisöistä.

**Koulun aikuiset koulun tiloissa.** Henkilöstöpalaveriin ja erilaisiin kokouksiin sekä henkilöstölle tarkoitettuihin koulutuksiin osallistuminen auttoi näkemään työyhteisön aikuisten välistä vuorovaikutusta sekä yhteiseen keskusteluun ja päätöksentekoon osallistumista. Henkilöstökokouksissa tutkijan roolini oli selkeä. En käyttänyt puheenvuoroja ja muistiinpanoja tein usein kokouksen aikana. Ilmapiirin aistiminen oli mahdollista jokaisella aistilla: vaikeissa ristiriitatilanteissa omatkin käteni välillä tärisivät ja sydän värisi. Toisaalta välitunneilla opettajainhuoneessa kahvi ja leivonnaiset maistuivat maukkailta myös tutkijan suussa. Tutkijan ja opettajan roolini tuntuivat kuitenkin pysyvän erillisinä myös opettajanhuoneessa. Toisinaan hiljensin itseäni tietoisesti ja jäin kuuntelemaan huoneessa kuuluvaa puhetta, mutta välillä huomasin myös itse osallistuvani yhteiseen keskusteluun ja kertovani omista työkokemuksistani. Eräs opettaja nimesi minut huumorisävytteisesti ”lisensiaatiksi” ja ajoittain joku saattoi siunailla tutkijan mielenkiinnon suuruutta ja sitoutumista ”näin pitkäksi aikaa”.

**Koulun aikuinen ja koulun ulkopuoliset sidosryhmät.** Havainnoin myös Koruskantin koulun ulkopuolella. Seurasin eskaritalolaisten toimintaa, kävin päiväkodilla iltamuskarissa, kyläkoululla opettajien joululaulukerhossa, yläkoulun auditoriossa koulutustilaisuudessa ja toimintakeskuksessa tutustumassa kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten opiskeluun, työhön ja asumiseen. Kävin kaupassa, laitoin majapaikassani iltaruokaa, kävin pizzalla ja huoltoasemalla, kunnantalolla, kirjastossa ja uimassa. Hiihtolenkillä seurasin nuorisoryhmää, joka teki lumesta hyppyrimäkeä ladun varteen. Katselin kylänraitilla polkupyörällä ajavia tokaluokkalaisia, väistelin mopopoikia iltalenkillä, kuuntelin koulun käytävällä musiikkiopiston viulunsoitonopiskelijaa ja ihmettelin kauppajonossa naisten kanssa kovaa vesisadetta. Elin palasen vuorijokelaisen kuntalaisen arkea niinä päivinä kun Vuorijoella elin.

Käytöksäni ei ollut strukturoituja havaintolomakkeita, vaan kirjoitin ja piirsin havaintoja vihkoihin vapaasti mutta systemaattisesti. Havaintojen kirjaamisen ajankohdat vaihtelivat. Yleensä luokissa ja myös joissakin kokouksissa merkitsin havainnot tilanteista ja tapahtumista ja kirjasin pääpiirteittäin puheet ja keskustelut muistiin siinä samalla, mutta toisinaan koin, että ilmapiiriin ja tunnelmaan ei kirjaaminen sopinut. Tarkensin havaintomuistiinpanoja havaintopäivän iltana ja siirsin puhtaaksikirjoitetut muistiinpanot tiedostoihin. Havaintojen kirjaamisessa pyrin erottelemaan havainnot tutkijan tulkinnoista, jotka merkitsin HK-koodilla (= havainnoitsijan kommentti). Pidemmät kenttävaiheen pohdintani ja tulkintani olen kirjoittanut muistiinpanoiksi puhtaaksikirjoitettuihin memoihin, joita kertyi yhteensä 64 sivua.

## Aineisto 2. Omat memot

Olen kirjannut muistiin tutkimusprosessin eri vaiheissa omia pohdintojani ja ajatuksiani, muistiinpanojani, joista käytän nimeä 'omat memot'. Osa memoista on kirjattu kenttämuistiinpanojen yhteyteen, jolloin ne on erotettu havainnoista merkinnällä HK (=havainnoijan kommentti). Nämä memot on myös puhtaaksikirjoitettu. Puhtaaksikirjoittamattomat memot ovat erillisissä muistikirjoissa, joskaan varsinaisen tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen ei ole ollut systemaattista. Omat henkilökohtaiset muistiinpanoni ovat olleet merkityksellisiä erityisesti kenttävaiheessa: vaikeissa tilanteissa kirjoittaminen oli keino selventää omaa tutkijan rooliani. Muistiinpanoissa olen pohtinut erilaisia tapahtumia ja tilanteita, niiden taustoja ja merkityksiä. Olen myös "koetellut" havainnointi- ja haastatteluaineiston analyysissa heränneitä esitulkintoja sekä tehnyt ajatus- ja käsitekarttojen avulla mm. sosiogrammeja koulun aikuisten sosiaalisista suhteista. Näin muistiinpanot ovat palvelleet erityisesti aineiston analyysia ja tulkintaa, joita tarkastelen seuraavassa alaluvussa.

## Aineisto 3. Haastattelut

Tutkimushaastattelun tarkoituksena on tuottaa haastateltavan puhetta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja tavoittaa ymmärrystä haastateltavan tavasta hahmottaa maailmaa ja tutkittavaa ilmiötä. Etnografisessa tutkimuksessa tutkimusaineistojen moninaisuus tuo kuitenkin haastatteluihin piirteitä, jotka poikkeavat esimerkiksi pelkästään haastatteluaineistoihin perustuvista tutkimuksista. Silti haastattelut, havainnoinnin ja dokumenttien ohella, ovat aina olleet etnografisen tutkimuksen aineiston tuottamisen menetelmä. (Rastas 2005; Tolonen & Palmu 2007.) Varsinaiset haastattelut ovat tässäkin tutkimuksessa merkittävä osa tutkimusaineistoa. Haastattelujen litteroinnit olivat aikaa vieviä, mutta analyysin kannalta tärkeitä tutkimusvaiheita.

Aloitimme haastattelut osallistujien kanssa vuoden 2004 alussa, puoli vuotta kenttävaiheen alkamisesta. Ennen varsinaisia haastatteluja tein kaksi koehaastattelua omassa työyhteisössäni. Ensimmäinen haastattelukierros tuli päätökseen toukokuussa juuri ennen koulun loppua. Toisen haastattelukierroksen teimme kenttätöön loppupuolelle, keväällä 2005. Kaikki haastattelutilanteet pyrin rakentamaan avoimiksi ja luottamuksellisiksi, haastateltavalähtöisiksi vuorovaikutustilanteiksi, joissa oli mahdollisuus palata myös aikaisempiin epävirallisiin keskusteluihin. Suurin osa haastatteluista tehtiin koululla, yksi haastateltavan kotona ja yksi sauvakävellen pururadalla.

Haastattelutilanteiden vuorovaikutus muodostui erityiseksi. Olimme tavanneet kaikkien haastateltavien kanssa useita kertoja ja keskustelleet monenlaisissa epävirallisissa tilanteissa. Osallistuva havainnointi mahdollisti yksilöllisemmän haastattelun, sillä haastatteluissa pystyimme palaamaan yhteisiin havainnointipäivien kokemuksiin ja keskusteluihin. Tolonen ja Palmu (2007) toteavatkin, että tuttuus, läsnäolo ja mahdollisuus palata aina uudelleen asioihin ovat etnografisen haastattelun etuja. Toisaalta vuorovaikutussuhteen erityinen laatu osallistujien ja tutkijan välillä nostaa esille valtasuhteita ja positiota, joissa

kysytään tutkijan herkkyyttä peilata ja tunnistaa erilaisia tunnetiloja ja tulkintoja (Tolonen & Palmu 2007). Ihmisen inhimillisyyttä, mielenkiintoa huhuihin ja juoruihin, aikaisempiin, mieltä askarruttaviin tapahtumiin, asioiden suurentelua tai vähättelyä oli läsnä kaikissa haastatteluissa. Kaikkia meitä koski kuitenkin yksi ääneen lausuttu sääntö: jokainen sai puhua omista tunteistaan ja kokemuksistaan. Toisten tunteet ja kokemukset ja niillä spekuloinnin pyrimme jättämään keskustelujen ulkopuolelle.

Eskolan ja Suorannan (1998, 86) kriteereillä tarkasteluna ensimmäiset haastattelut olivat luonteeltaan pääsääntöisesti puolistrukturoituja teemahaastatteluja, mutta opettajien toiset haastattelut olivat entistä avoimempia ja syvempiä keskustelutilanteita. Haastattelujen avoimuuden ja syvyyden asteet tietenkin vaihtelivat jokaisen osallistujan yksilöllisten ominaispiirteiden ja luottamuksellisuusasteen mukaisesti eikä haastattelutilanteita voinut monistaa tai kopioida.

Teemahaastattelurunko rakentui vähitellen syksyn 2003 aikana. Rungon pohjan muodosti luonnollisesti oma opettajuuteni ja kokemukseni omista kouluyhteisöistäni. Kysymyksiä nousi myös lukemani kirjallisuuden ja erityisesti osallistuvan havainnoinnin aikana käytyjen keskustelujen kautta. Syksyn aikana kysymykset lisääntyivät, tarkentuivat ja muuttuivat. Pidin mukanani keltaisia muistilappuja, joihin kirjoitin mieleen tulleita kysymyksiä ja keräsin kysymyslaput laatikkoon. Kun ensimmäinen haastatteluajankohta alkoi lähestyä, avasin laatikon ja luokittelin kysymykset. Näin syntyivät ns. kokemukselliset kysymykset. Haastattelutilanteessa mukanani oli käsitekartan muotoon tehty haastattelurunko, jossa oli teemojen yläotsikot (liite 2). Toisella haastattelukierroksella keskityimme pääasiassa ensimmäisen lukukauden aikana nousseiden asioiden ja teemojen tarkentamiseen. Nämä teemat, ammattitaito, asiantuntemus ja työyhteisön aikuisten väliset jännitteet olivat tarkentuneet kesällä 2004 tekemäni ensimmäisten haastattelujen ja havainnointiaineiston raaka-analyysin avulla.

Nauhoitin kaikki haastattelut. Ensimmäisen kierroksen haastattelut litteroin kesällä 2004 ja toisen kierroksen haastattelut kesällä 2005. Litteroin kaikki haastattelut kokonaan.

#### **Aineisto 4. Dokumenttiaineisto**

Dokumenttiaineisto sisältää varsin erilaisia dokumentteja kahden lukuvuoden ajalta. Dokumentit voidaan luokitella henkilökohtaisiin dokumentteihin, virallisiin dokumentteihin ja ns. nykykulttuuria edustaviin dokumentteihin (Bogdan & Biklen 1998, 133–138). Tämän luokittelun pohjalta viralliset dokumentit muodostavat merkittävimmän dokumenttiaineistoryhmän. Tässä tutkimuksessa virallisista dokumenteista tärkeimpiä ovat henkilöstö- ja tiimipalaverien muistiot, opetusjärjestelyistä kertovat oppilastilastot sekä Vuorijoen kunnan ja opetus-toimen hallinto- ja johtamisjärjestelmää kuvaavat dokumentit. Osa virallisista dokumenteista on toiminut enemmän muistin tukena kuin ollut merkittävä aineiston analyysissa. Toki nämäkin vähemmän keskeiset viralliset dokumentit, kuten koulun kehittämishankkeiden hanke- ja kehittämissuunnitelmat, ovat ra-



kentaneet kuvaa nimenomaan Koruskantin koulun virallisesta toimintakulttuurista. Virallisia dokumentteja ovat kaikki hallinnolliset asiakirjat, kuten koulun vuosisuunnitelmat ja koulutus päätökset. Myös erilaiset tiedotteet, kuten luku- vuositiedotteet ja koulutus- ja vanhempainiltakutsut sekä oppilaita ja koulun henkilöstöä koskevat viralliset säännöt ja ohjeet, kertovat virallisista käytän teistä ja normeista. Näiden dokumenttien joukossa on runsaasti myös koulun arkeen liittyviä erilaisia lomakkeita, kuten oppimissuunnitelma- ja HOJKS- kaavakkeita ja arviointi- ja todistus pohjia. Sain tutkimuskäyttöön huoltajien luvalla myös erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden HOJKS -asiakirjat. Luokit telen myös osallistujilta saamani tehtävä-, laulu- ja runomonisteet virallisiksi opetusmateriaalinäytteiksi ja dokumenteiksi.

Henkilökohtaiset dokumentit ovat osallistujien ja myös oppilaiden tuot tamaa epävirallista materiaalia, kuten tutkijalle osoitettuja henkilökohtaisia kir jeitä ja sähköpostiviestejä, muistilappusia, lehtileikkeitä ja piirroksia. Osa henki lökohtaisista dokumenteista on enemmän muistoja kenttätyöstä ja tapaamistani ihmisistä, mutta osa myös dokumentteja, jotka avaavat omalta osaltaan toimint akulttuurin epävirallista puolta.

## 2.3 Aineiston analyysin ja tulkintaprosessin kuvaus

Takana on viikkoja ja kuukausia aineiston lukemista, kirjoittamista, piirtämistä, ajat telua ja otsan rypistelemistä. Lumi tuiskahtelee jalkojen alla, tuttu lähikauppa lähes tyy. Olen matkalla tutkijaseminaariin. Yhtäkkiä askeleeni hidastuvat, hengähdän sy vään samalla kun kädet nousevat kasvojeni tasolle tehden pientä pyörivää liikettä. ”Tästähän siinä on kysymys. Ne on ne neljä paradigmaa, jotka siinä pyörivät”, kuu len sanovani hiljaa ääneen. Näytän varmasti hölmistyneeltä. Vilkaisen ympärilleni, kohennan reppua selässäni ja jatkan matkaa. Teen käsilläni edelleen pieniä pyörimis liikkeitä, kuin koetellakseni juuri tajuamaani. (Omat memot 02/2006)

Pieni kertomus kuvaa yhtä niistä monista hetkistä, joina asiat loksahtavat pai kalleen. Kun yksittäiset havainnot ja niistä tehdyt tulkinnat asettuvat selkeään kokonaisuuteen, saavat selityksiä ja ne nousevat yleisemmälle tasolle. Laadullisessa etnografiatutkimuksessa tällaisista, usein hyvin intuitiivissävytteisistä hetkistä käytetään nimeä kristallisoituminen (crystallization). Tutkijan ajattelu prosessi kirkastuu, kun hän löytää empiriaa selittäviä käsitteitä, jotka ovat loo gisia ja vastaavat ns. terveeseen järkeen (Fetterman 1998, 108). Nykyetnografiassa ei kuitenkaan riitä, että tutkija kertoo tutkimustulosten syntyneen erilaisten valonvälähdysten saattamana.

Etnografisen aineiston tuottaminen, analyysi ja tulkinta limittäytyvät tut kimusprosessissa enemmän kuin kiinteästi toisiinsa. Aineiston analyysi- ja tul kintaprosessi on jälkimodernille tutkimukselle luonteenomainen moniulottei nen vyyhti, johon kuuluu tutkijan valintojen monet mahdollisuudet ja valinto jen tiukka perusteleminen ja perustelujen kuvaus. Laadullisen tutkimuksen analyysi- ja tulkintaprosessi ei anna kuitenkaan mahdollisuutta mekanistiseen prosessin kuvaukseen. Osittain intuitiivisesti etenevään prosessiin jää väistä mättä myös harmaita alueita ja jopa mustia aukkoja. Jotta lukija kuitenkin va-

kuuttuisi, että tutkija on tehnyt työnsä luotettavasti, tulee tuo monitasoinen prosessi osata riittävästi selittää ja pilkkoa osiin. Seuraavassa pyrin kuvaamaan mahdollisimman selkeästi, miten tämän tutkimuksen analyysi- ja tulkintaprosessi on edennyt.

### 2.3.1 Tutkija osallistujien merkityksien tulkkina

Tutkimukseni aineiston analyysi- ja tulkintaprosessi kokonaisvaltaisesti tarkasteltuna on merkitysten analyysia ja tulkintaa. Toisaalta tämän tutkimuksen analyysi ja tulkinta ovat rakentuneet etnografiselle tutkimukselle ominaiseen tyyliin useissa eri vaiheissa, erilaisia analyysimenetelmiä ja osatulkintoja yhteensovittamalla mahdollisimman ehjäksi tulkinnaksi oppijoiden moninaisuuden kohtaamisesta koulun arjessa. Lähikoulun ihmisten kokemuksista, yhteisön toiminnasta ja toimintakulttuurista tuotettua aineistoa analysoimalla ja tulkitsemalla olen pyrkinyt pääsemään kiinni toimintojen taustalla oleviin merkityksiin ja merkitysrakenteisiin. Olen kysynyt aineistolta vastausta kysymykseen, mitä oppijoiden moninaisuus merkitsee suomalaisessa kouluyhteisössä. Tätä kautta olen päässyt näkemään sekä tiedostettuja että tiedostamattomia oppimista ja kasvamista koskevia uskomuksia, jotka ohjaavat koulun aikuisten toimintaa.

Laadullisen tutkimuksen analyysi- ja tulkintaprosessi on yksittäisten havaintojen yhteen liittävän mielen ja logiikan etsimistä tavoitteena tutkittavan ilmiön ymmärtäminen. Laadullisessa, naturalistisessa tutkimusperinteessä aineistolähtöisyys on usein ymmärretty induktiiviseksi päättelyksi, jossa tutkijan tekemät yksittäiset havainnot yhdistyvät tutkijan ajattelutyön seurauksena laajemmiksi käsitteellisiksi kokonaisuuksiksi. Fenomenologisessa laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin totuttu kyseenalaistamaan puhtaan aineistolähtöisyyden ja induktiivisen päättelyn mahdollisuus. (Moilanen & Räihä 2001; Laine 2001; Tuomi & Sarajarvi 2002.) Koska hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus ei voi koskaan olla puhdasta induktiivista aineistolähtöistä tutkimusta, puhtaalta pöydältä aloittaminen oli siis tässäkin tutkimuksessa mahdotonta. Silti aineistolähtöisyys on ollut analyysin lähtökohtana, mutta samalla vierellä on kulkenut tietoisuus fenomenologis-hermeneuttisesta monitulkinnallisuudesta, tutkijan esiymmärryksen ja tutkimuskirjallisuuden sekä kriittisen reflektion merkityksestä analyysi- ja tulkintaprosessin vaiheissa.

Merkitysten analyysiin ja tulkintaan liittyy aina tulkinnan subjektiivisuuden ristiriita. Kun tutkimukseen osallistuja toimii tai kertoo kokemuksestaan, voidaan ajatella hänen lähettävän viestin tutkijalle. Laadullisen tutkimuksen perusoletuksena on, että sekä osallistuja että tutkija tulkitsevat ja ymmärtävät näiden viestien merkitykset omista elämismaailmoistaan, kokemustodellisuuksista käsin (Varto 1992; Moilanen & Räihä 2001.) Voisikin siis olettaa, että mitä paremmin tutkijana tunnen tutkimukseen osallistujien ja tutkittavan ilmiön kontekstia, eli tässä suomalaisen peruskoulun toimintakulttuuria, sitä paremmin pystyn tulkitsemaan osallistujien viestien merkityksiä ja niiden muodostamia rakenteita. Toisaalta ihmisen piilotajunnassa on aina olemassa tiedostamattomia merkityksiä, jotka vaikeuttavat viestien tulkintaa (Moilanen & Räihä 2001). Kouluetnografian tekijänä, opettajana ja itsekin joskus oppilaana olleena

voin vain kysyä itseltäni, kuinka hyvin olen voinut nähdä tutun vieraana. Ilman opettajuuttakin kouluetnografilla on haastetta tarkastella tuttua koulukontekstia, nähdä ja kokea se ulkopuolisena, vieraana (ks. Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007). Mitä paremmin tutkijana olen tiedostanut tämän olemassa olevan tulkinnan subjektiivisuuden, sitä luotettavampia ovat myös analyysi ja tulkinta tuotetusta aineistosta. Toisaalta laadulliseen tutkimukseen liittyy olennaisesti tulkinnan monimerkityksellisyys (Moilanen & Räihä 2001). Tämäkin laadullinen tutkimus on minun tulkintani oppijoiden moninaisuuden kohtaamisesta yhdessä perusopetuksen kouluorganisaatiossa.

Tutkijan esiymmärrys tutkimusaiheesta (ks. johdantoluku) ovat antaneet mahdollisuuksia myös abduktiivisiin päättelyprosesseihin. Abduktiivinen ajattelu korostaa tutkijan esiymmärryksen ja aikaisemman teorian tiedon merkitystä aineiston käsittely- ja tulkintaprosessissa. Tällöin puhutaan enemmän teoriasidonnaisesta analyysiprosessista (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99). Abduktiivisessa päättelyssä tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita tutkija pyrkii yhdistelemään näitä toisiinsa Tuomen ja Sarajärven (2002,99) mukaan pakolla, puolipakolla ja - välillä luovasti.

Grönfors (1982, 33) puhuu tutkijan johtoajatuksista tai johtolangoista, joihin abduktiivinen päättely perustuu ja joiden kautta uudet tieteelliset löydökset ja teorianmuodostus mahdollistuvat. Johtoajatus voi olla luonteeltaan intuitiivinen käsitys tai hyvinkin pitkälle esimerkiksi käytännön tai aikaisemman tutkimustiedon pohjalta rakentuva hypoteesi. Abduktion avulla tutkija osaa kiinnittää huomion mahdollisesti merkittäviin johtolankoihin ja päästä uuden tiedon lähteille. Toisaalta hän voi myös hylätä johtoajatuksen ja ottaa tilalle uusia. Abduktiivisessa päättelyssä keskeiseksi tekijäksi nousee tutkijan taito hyödyntää ja esittää aineisto, sillä abduktiossa tutkimusaineisto on aina validia, myös aineistoon sisältyvät ristiriitaisuudet. (Grönfors 1982, 36–37.) Parhaimmillaan abduktiivinen päättely on tässäkin työssä tuonut analyysiin ymmärrystä ja terävöittänyt koulun toimintakulttuurin ja osallistavan koulun keskinäistä suhdetta. Paitsi tutkimusprosessin aikana lukemani tutkimuskirjallisuuden myös oman opettajuuteni kautta syntynyt esiymmärrys ammatillisesta kasvusta auttoi tavoittamaan jo melko aikaisessa vaiheessa johtoajatuksen vahvojen tunnekokemusten merkityksellisyydestä osallistavan opettajuuden asiantuntijuuden kehittymisessä.

Monipuolinen aineisto on kuin monitasoinen oppimispeli, labyrintti, joka on merkinnyt vaikeita ja ongelmallisia eksymisiä ja harhapolkuja. Toisaalta se on antanut myös mahdollisuuden löytää luovasti perille käyttämällä laadullista tutkimusta tekevältä tutkijalta vaadittavaa rohkeutta ja luottamusta omaan ajatteluun, jopa intuitioon. Ennen varsinaisen tekstiaineiston luennan ja koodauksen aloittamista, olen kuvannut analyysiprosessin alkua ja tietoisia suunnanvalintoja kentällä tutkimusmemoissani. Kuvaus paljastaa kenttätyövaiheen merkityksellisyyden aineiston analyysi- ja tulkintaprosessin jatkolle.

Etnografisen tutkimuksen analyysi on tosi jännää: olen viettänyt kaksi vuotta tutkimuskohteeni ihmisten kanssa, miettinyt heidän elämäänsä, oloansa ja työtänsä tuossa kouluyhteisössä kaksi vuotta. Välillä intensiivisemmin, välillä vähemmän ja todella monenlaisia tunteita on käynyt mielessä, iloa, epävarmuutta, varmuutta, rohkeut-

ta, pelkoa, naurua, jopa itkua, tai ainakin voimakasta liikutusta, ymmärrystä ja jopa halveksuntaa, epäuskoa näkemäänsä ja kuulemaansa. Niinpä nyt kun noita tekstejä alkaa lukea, en aloitakaan puhtaalta pöydältä vaan huomaa, että tunnen ihmisiä ja kohdetta jo melkoisen paljon. Olen niistä luonut jo ymmärrystä ja mielikuvia. Nyt vain täytyy tietoisesti tarkkailla, kuinka nämä mielikuvat ja tunteet löytävät pohjaa ja todistusvoimaa aineistoista. Kun lähdän lukemaan haastattelutekstejä, en todellakaan lähde tyhjästä!!! Voin vain kuvitella, miltä tuntuisi saada eteen esim. kirjoituksia jostakin aiheesta ja lähteä lukemaan niitä, aivan tuntemattomilta henkilöiltä. Tässä konteksti on todella olemassa ja pitkältä ajalta, monen prosessin läpikäymä. (Omat memot 31.6.2005)

### 2.3.2 Analyysin eteneminen ja analyysitapojen kirjo

Analyysi- ja tulkintaprosessit ovat kulkeneet rinnakkain ja toisiinsa kietoutuen. Laadullisen, etnografisen tutkimuksen aineiston analyysi- ja tulkintaprosessi alkaa jo kentällä, ja se ohjaa koko tutkimusasetelmaa ja analyysin jatkoa tiettyyn suuntaan (Hammarsley & Atkinson 1995). Laadullisen aineiston analyysi on tutkijan aktiivisia, tietoisia ja perusteltuja valintoja ja ratkaisuja. Näin ollen niitä ei voi myöskään erottaa toisistaan. (Eskola 2001; Kiviniemi 2001). Olen pilkkonut aineistomassaa monella eri menetelmällä riippuen aineiston laadusta pyrkien saamaan sitä tiivistetympään muotoon ja teksteiksi, mikä onkin tyypillistä etnografiselle analyysille (Mietola 2007). Aineiston pilkkomista ovat ohjanneet paitsi tutkimuskysymykset ja -tehtävä, myös oma esiymmärrykseni ja tulkintani osallistujien toimista ja puheesta. Tämä luonnollisesti tarkoittaa, että osa aineistoa rajautuu tietoisesti ja osa tiedostamattomasti tulkinnan ulkopuolelle. Myös lukemani kirjallisuus on osaltaan ohjannut sosiokonstruktionistiseen epistemologiakäsitykseen pohjautuvan tutkimukseni tulkintaa. Tärkeä ajattelun työväline on ollut erilaisten käsite- ja miellekarttojen piirtäminen, mikä on jäsentänyt ja koonnut lukuisia yksittäisiä asioita ja niiden merkityksiä kokonaisuiksi tulkinnoiksi ja merkitysten rakenteiksi.

Antropologis-etnografisen tiedon rakentumista voi tarkastella myös kahden toisistaan poikkeavan *emic*- ja *etic* -näkökulman kautta. Analysoitavissa teksteissä oleva, kulttuurisia jäsennyksiä ja eroja tekevä *emic* on tekstissä itsessään olevaa ja *etic* on tutkijan luomaa (Alasuutari 1994, 100–101). *Emic*-näkökulmassa korostuvat kulttuurin sisäiset, kontekstisidonnaiset rakenteet ja käsitteet, kun taas *etic*-näkökulma tukeutuu enemmän olemassa olevaan teoreettiseen viitekehukseen, yleisiin, kontekstin ulkopuolisiin tieteellisiin käsitteisiin. (Pietilä 2006.) Molemmat näkökulmat kiinnittyvät tähänkin etnografista (antropologista) tietoa tuottavaan tutkimusprosessiin sen eri vaiheissa. Naturalistisuus tässä tutkimuksessa ei siis merkitse tutkimuksen etenemistä tyhjiössä puhtaan induktiivisen päättelyn avulla. Olen kuitenkin pyrkinyt tietoisesti korostamaan *emic*-näkökulmaa kentällä aineiston tuottamisvaiheessa ja varsinaisen analyysin alussa, ja tuonut *etic*-näkökulmaa vahvemmin vasta tutkimuslöydösten käsitteellistämisen yhteydessä. Toisaalta myös *etic*-näkökulman voidaan katsoa olleen mukana alusta asti tutkimustehtävän ja tutkittavan ilmiön kautta.

Tämän tutkimuksen tulkintakehyksen muodostaa *inklusiivisen koulun käsitteellinen ja teoreettinen viitekehys*<sup>13</sup>. Analyysi ei ole siis puhtaasti aineistolähtöistä analyysiä, vaan olen lähestynyt aineistoa inklusiivisen koulun näkökulmasta käsin ja tehnyt siitä tulkintoja inklusioajatteluun liittyvän teoreettisen käsitteistön avulla. Inklusiivisen eli osallistavan koulun käsitteistö ja teoreettinen viitekehys on ollut tutkijan väline aineiston tuottamis-, analyysi- ja tulkintaprosesseissa. (Eskola & Suoranta 1998, 152.) Tutkimukseni teoreettinen tulkintakehys ei ole kuitenkaan deduktiivisen päättelyn mahdollistava valmis, aikaisemman tiedon perusteella muodostettu teoriakehys, jota vasten tutkija voi teorialähtöisesti empiriaa testata (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99; Eskola 2001). Tämän tutkimuksen tulkintakehys on tutkimuksen edetessä vaiheittain rakentunut synteesi, joka koostuu inklusiofilosofiasta, inklusiivisia ilmiöitä ja käytänteitä tarkastelevasta sekä niitä lähelle tulevasta tutkimuskirjallisuudesta sekä tutkimusaineistostani ja sen analyysistä. Tulkintakehys antaa muodon myös tutkimusraportille.

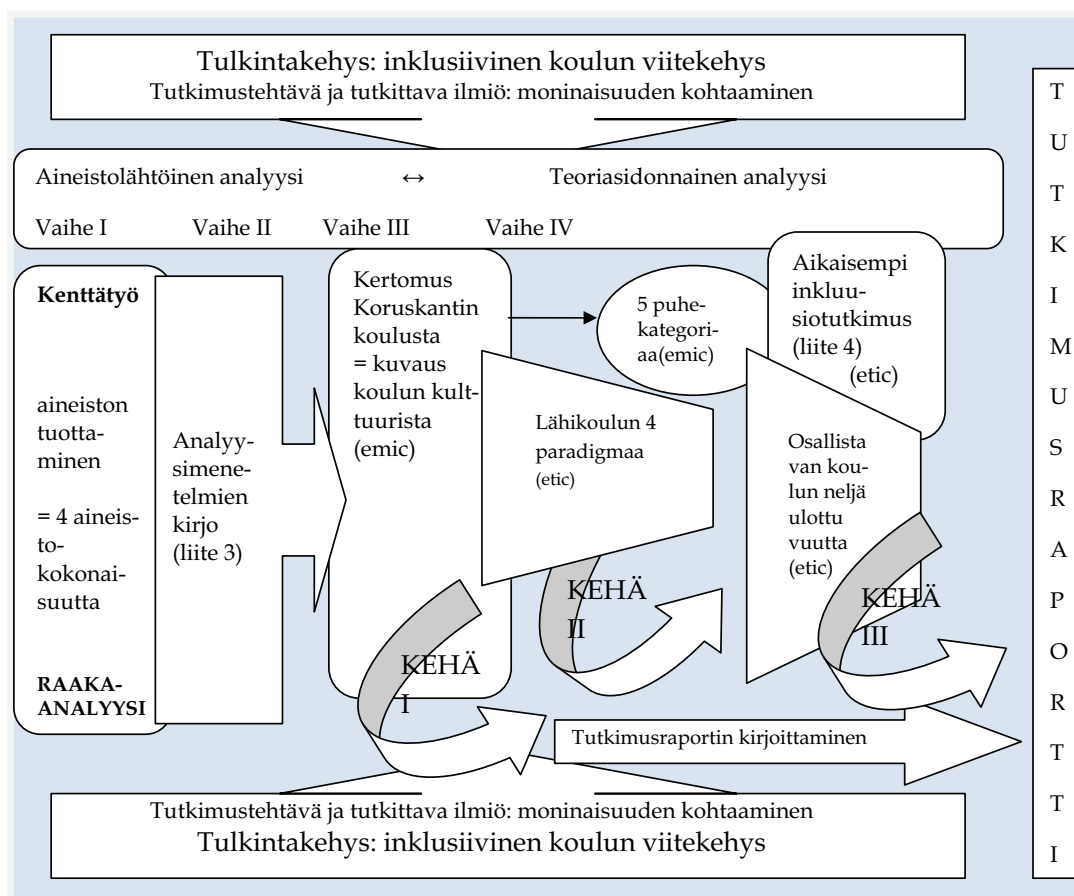
Tutkimukseni analyysissä yhdistyvät siis sekä aineistolähtöinen että teoriasidonnainen analyysi. Näin toteutetusta laadullisesta tutkimuksesta Eskola (2001) on käyttänyt nimeä teoriasidonnainen tutkimus. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa on tärkeää pitää aineistolähtöinen analyysi avoimena eri teorioiden ja mallien vaikutukselle ja vastaavasti pystyä joustavasti irrottautumaan aineiston mahdollisesti liikaa rajoittavista tulkintakehyksistä (Eskola 2001; Savonmäki 2007,61).

Kuvaan analyysi- ja tulkintaprosessin etenemisen tiivistetysti kuviossa 3. Yksityiskohtainen kuvaus analyysimenetelmistä ja prosessin eri vaiheista on liitteessä 3. Kentällä alkanut ns. raaka-analyysi (vaihe I) eteni työpöydän ääressä vaiheittain aineistolähtöisenä analyysinä, jossa koko ajan ja tietoisesti pyrin pitämään taka-alalla omaa esiyymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä. Aineistolähtöiselle analyysilleni (vaiheet I-III) luonteenomaista oli erilaisten analyysitekniikoiden kokeilu ja menetelmien kirjo: kategoriointia ja teemoittelua käsite- ja merkityskarttoineen, aikajanojen, henkilökuvien ja sosiogrammien piirtämistä ja dokumenttien sisällönanalyysiä sekä näiden yhdistämistä kirjoittamalla. Neljälle aineistokokonaisuudelle esitettyjen kysymysten pohjalta rakentuivat 5 puhekatgoriaa (ammattitaito-, johtamis-, ristiriita-, opetuksen järjestämis- ja suhdepuhe). Kuudennen kategorian muodostavat kertomukset oppijoiden kohtaamista, joissa eri puhekatgoriat sekoittuvat keskenään. Aineistolähtöinen analyysi johti organisaatiokertomukseen (KEHÄ I), joka oli kuvaus tutkimuskoulun kulttuurisista ilmiöistä. Tulkintani lähikoulun jännitteisestä olemuksesta alkoi hahmottua neljänä lähikoulun oppimista ja kasvamista sekä kehittämistä ja johtamista kuvaavana paradigmana (KEHÄ II). Lähikoulun neljä paradig-

---

<sup>13</sup> Inklusiivisen koulun käsitteellinen ja/tai teoreettinen viitekehys on eräänlainen taivaankansi tai sateenvarjo, paradigmaattinen kokonaisuus, joka kokoaa yhteen erilaisia oppimista ja kasvamista sekä muutosta koskevia teorioita (esim. ekologinen teoria, ekosysteeminen teoria, ekokulttuurinen teoria, yhteistoiminnallisen oppimisen teoria, oppiva organisaatio) ja käsitteitä (esim. lähikoulu, lähiyhteisö, tukiparadigma, kaveriapu).

maa muodostivat toimintaa ohjaavan ja sitä selittävän merkityskokonaisuuden. Tässä vaiheessa aineistolähtöinen analyysi alkoi tietoisesti muuttua teoriasidonnaiseksi analyysiksi. Otin aineistolähtöisen analyysin seurauksena muodostamani 5 puhekategoriata ja asetin ne rinnakkain aikaisemman tutkimustiedon pohjalta laadittujen inklusiivisen koulun kuvausten ja määritelmien kanssa (ks. liite 4). Tästä teoriasidonnaisesta analyysistä muodostuivat lopulta osallistavan koulun neljä ulottuvuutta (KEHÄ III), jotka ovat (1) kouluorganisaation toimintaympäristön kuntatason ulottuvuus, (2) opetuksen järjestämisen rakenteellinen ulottuvuus, (3) opettajuuden ja asiantuntijuuden ulottuvuus sekä (4) kehittämisen ja johtamisen ulottuvuus. Avaan tutkimuskoulun toimintakulttuuria ja tarkastelen tutkimukseni tuloksia tässä neljän ulottuvuuden muodostamassa osallistavan koulun viitekehyksessä.



KUVIO 3 Tutkimuksen analyysi- ja tulkintaprosessin eteneminen

Tutkimukseni analyysissä on löydettävissä piirteitä Laineen (2001) kuvaamaan merkityskokonaisuuksien analyysiin. Organisaatiokertomuksessa ja koulun

toimintakulttuurin kuvauksessa nostin aineistosta esiin tutkimustehtävän ja -kysymysten näkökulmasta olennaisia puheaiheita. Osallistujien, luonnollisella kielellä kirjoitetusta kuvauksesta pyrin tämän jälkeen saamaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Merkityskokonaisuudet alkoivat löytyä sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden perusteella ja niistä eroavat merkitykset jäsenyivät muihin kokonaisuuksiin. Tutkijana tulkitsin kuvaustason kieltä ja pyrin tematisoinnin, käsitteellistämisen sekä narratiivisin keinoin löytämään yleisempää ymmärrystä tulkinnoilleni. (ks. Laine 2001; Tuomi ja Sarajärvi 2002, 102–103.) Fenomenologisessa tutkimusperinteessä korostuu intuition merkitys tässä tapahtumassa; valonvälähdysten saattamina palaset alkoivat löytää paikkaansa. Kehät (I-III) ovat analyysi- ja tulkintaprosessissa niitä pysähtymisen kohtia, joissa tutkijan on ollut tehtävä tietoisia valintoja etenemisen suunnasta. Organisaatiokertomus, kuvaus tutkimuskohteen kulttuurista on luonteeltaan aineistolähtöistä, induktiivista analyysia, joka etenee tutkijan tietoisesta ja kriittisesti refleктоivan tulkinnan kautta yksittäisistä havainnoista yleisempään käsitteelliseen kokonaisuuteen osallistujien puheiden ja toiminnan pohjalta *emic*-näkökulmaa korostaen. Tämän jälkeen tutkijan esiymmärrys yhdessä aineiston kanssa keskustellen tuotti tulkintaa, josta rakentuivat lähikoulun neljä paradigmaa. Teorian ja käsitteiden merkitys lisääntyi analyysin ja tulkintaprosessin edetessä ja varsinaisen tutkimusraportin kirjoittamisvaiheessa, jolloin *etic*-näkökulma vahvistui. Tutkimusraportti alkoi lopulta saada muotonsa neljän osallistavan koulun ulottuvuuden kautta, jotka samalla muotoutuvat osallistavan koulun käsitteelliseksi ja teoreettiseksi viitekehyykseksi.

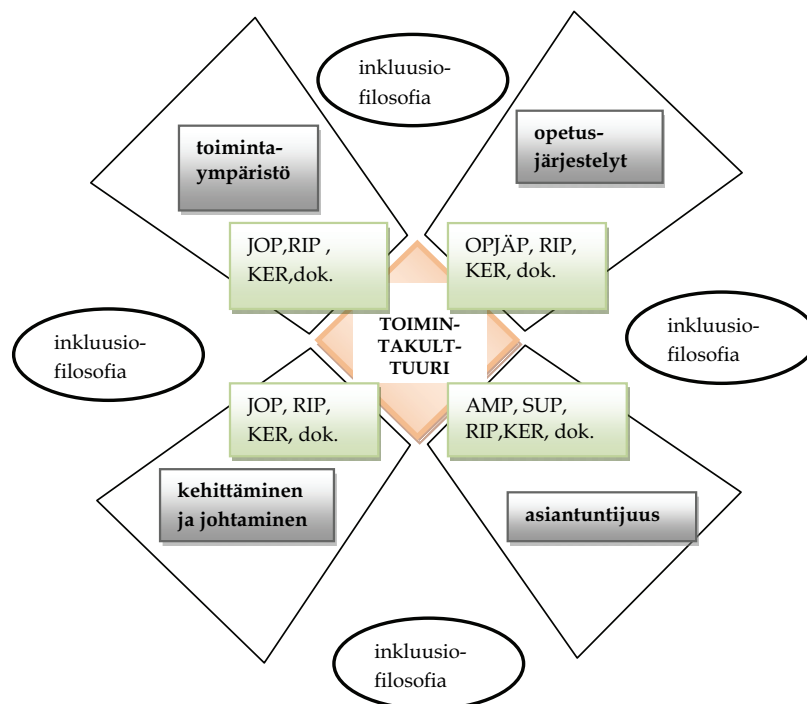
### 2.3.3 Tulkinnan täytyminen toimintakulttuuria avaavien ulottuvuuksien avulla

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi- ja tulkintaprosessi päättyy vasta tutkimusraportin viimeistelyvaiheen tultua päätökseen. Myös etnografisen tutkimuksen analyysi päättyy vasta, kun kirjoittaja laittaa viimeisen pisteen, jolloin kirjoittamisprosessin lopputuloksena lukijalle avautuu tutkijan tulkinta tutkittavasta ilmiöstä ja kulttuurista. Kulttuurit avautuvat monenlaisina kirjoituksina, etnografioina ja kirjoittaminen tekee näkyväksi myös kulttuurin näkymättömän puolen, piilossa olevan (van Maanen 1988, 3, 7).

Analyysi- ja tulkintaprosessin neljäs vaihe oli siis myös tutkimusraportin varsinaisen kirjoittamisen ja aineiston kääntämisen viimeinen vaihe. Analyysin synteesivaiheessa toin aikaisemman tutkimuskirjallisuuden avulla merkityskokonaisuudet yhteen laajemmaksi kokonaisuudeksi. Lopulta tulkinta alkaa täytyä, kun neljän ulottuvuuden sisällä esitän kuvausta ja tulkintaani erään lähikoulun toimintakulttuurista. Neljä ulottuvuutta antavat siis myös muodon tutkimusraportille. *Organisaation toimintakulttuuria avaavat neljä ulottuvuutta muodostavat inklusiivisen eli osallistavan koulun käsitteellisen viitekehyyksen, jossa tutkimuslöydöksiäni tarkastelen.* Olen havainnollistanut tämän kuviossa 4.

Toimintakulttuurin neljä ulottuvuuden keskiössä on tutkimukseni empiria eli osallistujien puheet (AMP -ammattitaitopuhe, JOP -johtamispuhe, RIP- risti-riitapuhe, OPJÄP- opetuksen järjestämispuhe ja SUP- suhdepuhe), kertomukset

(KER) ja dokumentit. Koulun toimintakulttuuria ympäröi inklusiofilosofia, joka suomalaisessa koulujärjestelmässä näyttäytyy mm. perusopetuslaissa ja -asetuksessa, perusopetuksen yleisessä ja yhtenäisessä opetussuunnitelmassa sekä virallisissa kehittämissuunnitelmissa. Neljässä seuraavassa tulosluvussa kuvaan tutkimuskoulun arjessa ja sen toimintakulttuurissa olevia asioita, jotka estävät tai edistävät koulun inklusioprosesseja ja ihmisten osallisuutta inklusiivisen koulukulttuurin rakentamisessa. Tarkastelen tutkimustuloksiani yhdistämällä aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta tulkintani tueksi.



KUVIO 4 Lähikoulun toimintakulttuurin neljä ulottuvuutta

Vaikka inklusiofilosofia itsessään vierastaa inklusiivista koulua kuvaavaa teoreettista viitekehystä kontekstisen luonteensa vuoksi, teoreettisten ja käsitteellisten ulottuvuuksien avulla voi mikä tahansa kouluyhteisö halutessaan tarkastella omaa inklusiivista ymmärrystään ja osallisuuden astettaan. Koulujen toimintaympäristöissä on eroja, mutta itse ulottuvuudet ovat kaikille yhteneviä. Kestävän kehittämisen ja muutoksen koulussa, voimassa ihmiset säätelevät ulottuvuuksien liikettä yhteisillä toimillaan ja päätöksillään: mitä paremmin yhteisö pystyy yhteisesti ennakoimaan, ratkaisemaan ja korjaamaan ulkoisia tai sisäisiä häiriöitä ja oppimaan näistä prosesseista, sitä paremmin voimalla tuottaa kestävästä hyvää. Organisaatio ja sen jäsenet oppivat. Yhdessä opittua voimaan-



nuttavaa hyvää kertyy organisaation yhteiseen sosiaaliseen tietovarantoon: todellisuuden tuttuuden aste laajenee, arkitieto ja siihen liittyvä praktisissa rutiinisuorituksissa tarvittava reseptitieto ylittää mm. ammattirajoja (ks. Berger & Luckmann 1966/1994, 52–55). Mutta jos systeemisessä kokonaisuudessa ja sen osakokonaisuuksissa yhteistoiminta ei suju ja oppimista ei tapahdu, voimalla voi pahimmillaan muuttua kouluyhteisön jäseniä ja heidän osallisuuttaan ja oppimistaan lamauttavaksi ja jauhavaksi myllyksi. Bergerin ja Luckmannin (emt, 55) mukaan sosiaalinen tietovaranto ei kuitenkaan koskaan voi sisältää kaikkea tarvittavaa tietoa, sillä tieto elämismaailmasta ei ole milloinkaan kaikenkattavaa ja aukotonta. Jokapäiväisen elämismaailman todellisuus ilmenee alati selkeyden ja järjestyksen alueena, jonka taustalla kohoaa pimeyden esirippu. Kun huomio kohdistuu jollekin alueelle, silloin joku muu alue jää hämärään. Näin kestävän kehittämisen ja muutoksen voimalasta ei koskaan voi tulla mekaanista ikiliikkujaa, itsestään toimivaa konetta, vaan siihen kuuluu aina keskeneräisyys ja arvaamattomuus.

### **3 KOULUORGANISAATION TOIMINTAYMPÄRISTÖN KUNTATASON ULOTTUVUUS**

Ensimmäisessä tulosluvussa lähestyn tutkimuskohdetta sen toimintaympäristön suunnasta. Avaan Koruskantin koulun toimintakulttuuria kunnan, opetus-toimen ja lähiympäristön näkökulmasta. Pyrin vastaamaan kysymykseen, miten yhdessä oppiminen oli sidoksissa laajempaan kuntatason kehyykseen. Analyysini ja tulkintani pohjana ovat dokumenttiaineisto sekä osallistujien kuntatason johtamispuhe ja siihen kietoutuva ristiriitapuhe.

Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan Vuorijoen kuntaa ja sen hallinto- ja johtamisjärjestelmää, jonka mukaan kunnan opetuspalvelut ja opetustoimen sisäinen toiminta oli järjestetty. Nostan esille inklusioideologiaan läheisesti liittyvän lähikoulu-käsitteen ja toimintaympäristöstä nousevat muutossaasteet. Ensimmäisen alaluvun lopuksi menen jo lähemmäs tutkimuskoulua, koulua keskellä kuntaa. Esittelen Koruskantin koulun fyysistä lähiympäristöä ja joitakin tutkimustehtävän kannalta tärkeitä lukuja. Toisessa alaluvussa kuvaan, miten kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmä ja osallistuminen opetustoimen kuntatason kehittämistyöhön näyttäytyivät osallistujien kokemuksissa. Kuvaan lyhyesti myös opetustoimen kahta kehittämishanketta. Toiseen kehittämishankkeeseen liittyvä kertomus tiimityön vaikeudesta on kuvaus opetusjärjestelyitä koskevien asioiden valmistelusta ja myös esimerkki koulun muutoksen haasteesta. Luvun lopuksi tarkastelen tiivistäen kuntatason toimintaympäristön sidosta yhdessä oppimiseen.

#### **3.1 Vuorijoen kunta perusopetuspalveluiden järjestäjänä**

Tiedonsosiologisesti tarkasteluna yhteiskunnallis-sosiaalisten tekijöiden tutkimisen yksi teoreettinen ongelma liittyy ihmisen inhimillisen ajattelun eksistentiaaliseen määrittelymiseen: kuinka löyhästi tai tiukasti yhteiskunnallisten ja

sosiaalisten tekijöiden katsotaan olevan sidoksissa inhimilliseen ajatteluun ja toimintaan (Berger ja Luckmann 1966/2004, 14–15)? Koulututkimuksen näkökulmasta tätä tietoteoreettista ongelmaa voidaan lähestyä kysymällä: mikä merkitys yhteiskunnalla on koululle ja siellä toimiville ihmisille? Kriittinen, jälkimoderni ja kasvatussosiologisesti orientoitunut koulututkimus ovat tunnetusti painottaneet toimintaympäristön, erityisesti yhteiskunnallisten ja sosiaalisten sidosten merkitystä koulun toimintaan ja sen valtasuhteisiin.

Myös inklusion ilmiöiden tutkimisen ja inluusioideologian näkökulmista koulujen inklusiokehitys on vahvasti sidoksissa koulun toimintaympäristöön, kouluyhteisöä ympäröiviin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin tekijöihin ja lähiyhteisön sidosryhmiin. Inklusiossa korostuu toimintaympäristön merkitys, koska toimintaympäristö ja sen sosiaalis-yhteiskunnalliset tekijät voivat olla myös tuottamassa oppijoille oppimisen esteitä. Paitsi valtakunnallinen myös alueellinen kuntatason tuki ja ohjaus ovat erittäin merkityksellisiä tekijöitä koulutason inklusioprosessin edistymisen ja muutoksen kestävyuden kannalta (Booth & Ainscow 2002; Naukkarinen & Nykänen 2003; Sindelar, Shearer, Yendol-Hoppey & Liebert 2006).

### 3.1.1 Tavoite: *”hyvämaineinen koulu, joka tuo kuntaan lapsiperheitä ja uusia veronmaksajia”*

Vuorijoen kunta on asukasluvultaan kohtuullisen pieni, mutta asukasluvuun suhteutettuna suuri pitäjä. Lähimpään suureen kaupunkiin on jonkin verran matkaa, mutta lähikaupungin vaikutus tuntuu Vuorijoellakin. Kunnassa on useita kyläkuntia ja keskustaajama. Monen muunkin suomalaisen kunnan haasteet, kuten huoli oppilasmäärän vähenemisestä ja väestön ikärakenteen muutoksesta ovat tuttuja ilmiöitä myös Vuorijoella.

Toimintaympäristön haasteet mielessä Vuorijoen kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmää on aktiivisesti uudistettu jo useamman vuoden ajan. Toiminta-ajatuksena on turvata asukkaille ja sidosryhmille laadukkaat, oikein kohdenetut palvelut sekä kehittää kuntaa ja sen identiteettiä. Palvelujen tuottaminen on jaettu useampaan hallintoalaan, joista sivistys- ja opetuspalvelut muodostavat yhden osa-kokonaisuuden. Virallisissa kehittämissasiakirjoissa yhdeksi lähtökohdaksi on nimetty myös kuntaorganisaation henkilöstön jaksamisen varmistaminen. Virallisten asiakirjojen mukaan kunnassa halutaan kannustaa kehittämistyöhön ja ihmistä kunnioittavan yhteisöjen rakentamiseen kaikilla kunnan hallinnonaloilla. Vuorijoen kunnan strategiaan on listattu seuraavat osallisuutta edistävät arvot:

- asiakaslähtöisyys, inhimillisyys ja tasa-arvo
- yhteistyö, luottamus ja avoin vuorovaikutus
- luova, laadukas ja tehokas toiminta
- kehittämismyönteisyys, usko tulevaisuuteen ja sitoutuminen jatkuvaan parantamiseen ja
- kestävä kehitys.

Kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmä ohjaa ja antaa virallisen toimintakehyksen kunnan kaikille hallinnonaloille. Siinä määritellään miten asioiden valmisteluun ja päätöksentekoon liittyvät prosessit etenevät ja miten henkilöstö osallistuu näihin prosesseihin. Eri hallinnonalan asioita valmistellaan tiimeissä ja työryhmissä ja henkilöstö osallistuu päätöksentekoon henkilöstöpalaverissa ja -kokouksissa.

Kuntapalveluiden kehittämistyötä oli tehty mm. siten, että jokainen hallinnonala oli kirjannut omat toimintonsa ja palveluiden tuottamisprosessit. Nämä kirjalliset kuvaukset oli siirretty myös sähköiseen muotoon. Tästä sähköisestä järjestelmästä periaatteessa kuka tahansa kuntalainen ja työntekijä voi käydä tarkistamassa, kuinka mikäkin palvelu on tarkoitus järjestää. Hallinto- ja johtamisjärjestelmän kehittämisen tarkoituksena on muuttaa asioiden valmistelu- ja päätöksentekoa avoimemmaksi ja osallistavammaksi sekä helpottaa kuntalaisten ja työntekijöiden tiedonsaantia kuntapalveluista ja niiden järjestämisestä.

### **Vuorijoen kunnan sivistystoimi**

Sivistystoimi on yksi Vuorijoen kunnan tärkeistä kehittämisen osa-alueesta. Sivistyspalveluiden toiminta-ajatuksiksi on määritelty laadukkaiden sivistyspalveluiden tarjoaminen, kehittäminen ja kuntalaisten oman kulttuuripohjan ja -identiteetin vahvistaminen. Ihmisen elinikäisen henkisen, sosiaalisen ja fyysisen kasvun tukemisella pyritään ajatteleviin, toimiviin ja tyytyväisiin vuorijokilaisiin, jotka viihtyvät ja haluavat asua omalla paikkakunnalla. Eräs opettaja toteaa, että hyvämaineisen koulujärjestelmän toivottiin tuovan kuntaan myös uusia lapsiperheitä ja veronmaksajia. Sivistystoimen johtajalla oli keskeinen asema kuntatason kehittämisprosesseissa.

Sivistystoimen palvelustrategian pohjan muodosti kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmä, strategia ja valtuuston hyväksymä visio vuodelle 2010. Vuositainen budjetti antoi koulunpidon taloudelliset raamit. Kuntarajat ylittävää yhteistyötä Vuorijoella on tehty lähikuntien kanssa mm. terveys- ja sosiaalipalvelujen järjestämiseksi. Myös opetustoimessa tehtiin yhteistyötä lähikuntien kanssa. Aikaisempina vuosina naapurikunnasta oli kuljetettu harjaantumisloukan oppilaita kouluun Vuorijoelle, mutta tämä yhteistyö oli loppunut muutama vuosi sitten. Tutkimusajankohtana yhteistyötä tehtiin valtakunnallisen erityisopetushankkeen puitteissa. Yhteistyö oli lähinnä hankkeeseen osallistuneiden lähikuntien koulujen henkilöstön välistä kokemusten vaihtoa ja vierailuja. Myös kansainvälistä kunta- ja koulutason yhteistyötä eripituisine vierailuineen tehtiin ainakin yhden ystävyyskunnan kanssa. Tutkimusajankohtana ei vielä ollut tietoa, minkälaisiin ratkaisuihin Vuorijoen päättäjät päätyisivät valtakunnallisessa kuntien palvelurakenteiden uudistushankkeessa.

### **Vuorijoen kunnan lähikouluperiaate**

Lähikouluperiaate on inklusioideologian lähtökohta. Suomalaisessa koulukontekstissa inklusioideologian mukainen lähikouluperiaate tarkoittaa sitä, että

lapsi voi käydä sitä koulua, jonka asuinalueella hän asuu (Naukkarinen & Nykänen 2003). Vuorijoella toteutettiin inklusioideologian määritelmän mukaisesti lähikouluperiaatetta kaikkien alakoulujen oppilaiden kohdalla: kaikki alakoulun oppilaat kävivät sitä koulua, jonka alueella he asuivat. Koruskantin alakoulun tiloissa sijaitsevassa harjaantumisloukassa<sup>14</sup> opiskeli muutama yläkouluikäinen vuorijokilainen nuori, joiden opiskelupaikka olisi ollut inklusioideologian mukaisesti määriteltynä yläkoululla, *oman ikätasonsa* mukaisissa yleisopetuksen luokassa (Lipsky & Gartner 1999). Näiden oppilaiden kohdalla kyse olikin integraatiosta, mutta yksilöllisesti räätälöity perusopetuksen lisäopetusvuosi eli 10. luokka sisälsi jo muutamia oppitunteja myös yläkoulun puolella. Tutkimusajankohtana sivistystoimenjohtajan mukaan myös kaksi muuta yläkouluikäistä oppilasta kävi poikkeuksellisista koulua eri kunnan puolella perhekotisijoituksista johtuvista syistä.

Suomalaisessa koulukeskustelussa lähikoulun käsitettä on viime aikoina käytetty puhuttaessa myös kyläkouluista, vaikka kyläkoulu ei välttämättä ole synonyymi inklusiiviselle, osallistavalle lähikoululle. Kyläkoulujen kehittämistoimintaa ja niiden pedagogiikkaa tarkastelevat tutkimukset (esim. Kalaoja 1990; 2002; Korpinen 1998) korostavat kyläkoulujen vahvoja sidoksia lähiympäristöön sekä positiivista ja tiivistä yhteisöllisyyttä. Kyläkoulu-lähikoulukeskustelussa korostuu kouluasioden poliittinen ulottuvuus, mikä on erityisen merkityksellinen myös inklusiivisen lähikoulun kehittymiselle. Korpinen (2007) ja Juurikkalan (2008, 12, 48) kirjoitukset ilon pedagogiikasta ja konstruktivisesta koulun käyttöteoriasta tulevat hyvin lähelle tämän tutkimuksen viitekehystä. Tässä tutkimuksessa lähikoulun käsitteeseen ei kuitenkaan kuulu koulumatkaan liittyvää ulottuvuutta, vaan näkökulma on nimenomaan inklusioideologian mukainen näkökulma. *Lähikoulu on koulu, johon kaikki asuinalueella asuvat lapset tulevat ja jossa kaikki oppilaat opiskelevat oman ikätasonsa mukaisissa yleisopetuksen luokissa.* Tämän lähikoulun määritelmän mukaan Vuorijoellakin lähikouluperiaate toteutui kyllä kuntatasolla mutta ei koulun tasolla. Koulutuksen opetusjärjestelyihin palaan myöhemmin, jolloin tarkastelen inklusion vesitymisen vaaraa, kun integraation ja inklusion käsitteet asetetaan rinnakkain (ks. luku 4).

### **Muutoksia kouluverkossa ja opetustoimen johtamisjärjestelyissä**

Myös Vuorijoella kouluverkko-keskustelu ja kyläkoulujen lakkauttaminen olivat tuttua. Kuntaorganisaation toimintaympäristössä tapahtuneiden muutosten vuoksi kunnan kouluverkkoa oli 2000-luvun alussa supistettu lakkauttamalla kyläkouluja. Muutokset kouluverkossa heijastuivat myös Koruskantin kouluun,

---

<sup>14</sup> Kunnan erityisluokan nimi muuttui 0-9 -luokkien pienryhmäksi syksyllä 2004. Nimenmuutoksesta huolimatta käytän tässä työssä jatkossakin käsitettä harjaantumisloukka tai pienryhmä (0-9) tilanteen mukaan erotukseksi kahdesta muusta pienryhmästä. Myös osallistujat käyttivät luokasta molempia nimiä ja osa puhui myös ”Ritvan luokasta”.

kun kuljetusoppilaiden määrä lisääntyi ja opetustoimen johtajuusjärjestelyitä muutettiin. Jo ennen kouluverkkomuutosta sivistystoimenjohtaja oli siirtynyt yläkoulun ja lukion rehtoriksi ja uudeksi sivistystoimenjohtajaksi oli nimetty aikaisemmin kunnan nuorisotoimessa työskennellyt henkilö. Alakoulujen puolella oli siirrytty ns. yhden rehtorin malliin. Koruskantin koulun rehtorista oli tullut kaikkien alakoulujen rehtori ja kyläkouluilla toiminnasta vastasivat ns. vastuuopettajat. Kaikissa alakouluissa oli myös esikoulutoimintaa.

### **Palautejärjestelmä kuntapalveluiden käyttäjille**

Kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmään liittyi tärkeänä osatekijänä palautejärjestelmä, joka tarjosi kuntapalveluiden käyttäjille mahdollisuuden antaa kirjallista palautetta kunnan palveluista. Kuntalainen saattoi antaa kirjallisen palautteen esimerkiksi jäähallin huonosta jäästä tai pukuhuoneiden huonosti toimivasta lämmityksestä, tai vanhemmat saattoivat antaa kirjallisen palautteen lapsensa koulunkäyntiin liittyvästä asiasta. Palaute toimitettiin asianomaiselle hallinnon alalle ja siellä asianomaiseen yksikköön, jossa palaute käsiteltiin henkilöstökokouksessa ja siitä annettiin vastaus. Palautejärjestelmän tarkoituksena oli paljastaa palvelu- ja työprosesseissa olevia puutteita ja mahdollisia virheitä, jotta niitä voitaisiin parantaa ja tehostaa.

Tarkastelen tässä kunnan palautejärjestelmää yleisemmästä, kuntatason muutoksen näkökulmasta. Palaan palautejärjestelmään myöhemmin luvussa 5.4.3, jolloin tarkastelen asiaa yksittäisen opettajan, moniammatillisen yhteistyön ja organisaation oppimisen näkökulmasta.

Kuntapalveluita koskeva kirjallinen arviointi- ja palautejärjestelmä ei ollut muodostunut esteeksi julkiselle keskustelulle, mutta se ei myöskään ollut vähentänyt julkisen keskustelun tarvetta. Tästä osoituksena olivat esimerkiksi tutkimusajankohtana Hirvitiien esikoulun tilojen ja toiminnan muutokseen kohdistuneet kuntalaisten kriittiset julkiset kannanotot paikkakunnan lehden mielipidesivuilla. Valtakunnallista lakimuutosta ennakoiva esikoulun toiminnan muutos toteutettiin monen kuntalaisen mielestä liian nopeasti, ilman että palveluiden käyttäjien mielipiteitä lainkaan kysyttiin tai muuten huomioitiin. Sekä vanhemmat että esikoulun henkilöstö olivat olleet ilmeisen tyytyväisiä tiloihin ja toimintaan yleensäkin. Kun nopeasti valmisteltu muutos tuli julkisuuteen, se aiheutti voimakkaita reaktioita sekä mielipidesivuilla että lautakunnan kokouksessa. Myös osa koulun henkilöstön jäsenistä suhtautui lähinnä vanhemman roolissa kriittisesti muutokseen tai vastusti sitä. Tämä luonnollisesti heijastui myös sisäisinä jännitteinä tutkimuskoulussa muutosta valmistelleiden ja siihen varauksellisesti suhtautuvien ja sitä vastustavien välille.

Paikkakunnan lehdissä julkiseksi tehtyä ja Koruskantin kouluakin ravis-tellutta eskarikohua voi lähestyä Habermasin julkisuus-paradigmakäsitteen ja kommunikaatioteorian avulla. Julkisuus-paradigma sisältää Habermasin ajatuksen, että ihmiset nousevat yksityisestä sfääristä tai tilasta julkisuuden tilaan keskustelemaan avoimesti siitä, mitä on yleinen intressi. Julkisuuden tilassa syntyvän yleisen mielipiteen on tarkoitus vaikuttaa, tarkkailla ja kontrolloida julkisen vallan toimintaa. (Habermas 1984; Huttunen 2003, 73,78.)

Kuntapalveluiden saatavuuden ja kehittämisen näkökulmasta keskeistä onkin, miten kunnan toiminta mahdollistaa ihmisten osallistumisen muutoksen tekemiseen ja onko muutosta valmistelevien kuntapuolen toimijoiden ja asiantuntijoiden toiminta kommunikatiivista vai strategista. Habermasin termein ilmaistuna olennaista tässä on diskursiivinen tahdon muodostuminen eli avoimen, tasa-arvoisen ja pakottoman keskustelun kautta muodostuva tahto. Julkisuuden sfäärissä käytävän keskustelun tarkoituksena on saavuttaa yhteisymmärrys poliittisissa kysymyksissä vapaassa ja avoimessa diskurssissa ilman valan tai tradition pakotusta ja ohjausta. Strateginen toiminta on Habermasin kommunikaatioteorian mukaisesti päämäärä-orientoitunutta sosiaalista toimintaa, jossa ihmisiin eli palvelujen käyttäjiin suhtaudutaan objektiivisesti. Se on ikään kuin rationaalista, välineellistävää sosiaalista toimintaa. Kommunikatiivinen toiminta on yhteisymmärrykseen pyrkivää toimintaa, jossa palveluiden käyttäjiä, perheitä ja vanhempia kohdellaan kanssasubjekteina, emotionaalirationaalisinä persoonina. Toimijat, kuten asioita valmistelevat virkamiehet ja tiimijäsenet eivät ole ensisijaisesti orientoituneet ajamaan omia etujaan, vaikka heillä onkin yksilöllisiä, esimerkiksi kunnan taloudellisesta muutoksesta johtuvia päämääriä. Asioiden valmistelijat haluavat muutoksen rationaalisesta tarpeesta huolimatta harmonisoida toimintasuunnitelmansa palveluiden käyttäjien kanssa. He haluavat yhteisesti muodostaa toimintatavoitteet ja esimerkiksi sopia ajallisen toimintasuunnitelman edessä olevan muutoksen läpiviemiselle. (Habermas 1984, 284–286; 1989, 2, 7; Huttunen 2003, 73,78.)

Esikoulun toimintaa ja myös Koruskantin koulua koskettanut ristiriita oli yksi osoitus kuntatason suunnittelu- ja muutostyön haasteellisuudesta nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä. Ainakin esikoulutoiminnan muutokseen liittyvien tapahtumien ja osallistujien kokemusten perusteella näytti siltä, että opetustoimen sisäinen, harvojen jäsenten asiantuntijavalta nopeissa muutosprosesseissa oli vahvaa ja orientaatioltaan enemmän strategista toimintaa. Valmisteluprosessin ulkopuolisille toimijoille ja palveluiden käyttäjille ei näyttänyt jäävän juurikaan muita kuin kuuntelijan tai jälkikäteen esitettyjen mielipiteiden ilmaisijan roolit. Myös kunnan erityisopetuksen uusien linjausten valmistelussa ja muutoksen toteuttamisessa on löydettävissä samankaltaisia piirteitä.

### **3.1.2 Koruskantin koulu: koulu keskellä kuntaa**

Vuorijoen kuntakeskuksen päätien varrella sijaitsee Koruskantin koulu. Koulun lähellä on terveyskeskus, kirjasto, toimintakeskus, liikuntatiloja, päiväkotit ja yläkoulun ja lukion rakennukset. Pääkadun varrella on myös keskustaajaman kauppa- ja pankkipalveluita. Koulun vieressä on urheilukenttä, kirkko ja seurakuntasali. Maaseutu peltoineen ja metsineen alkaa heti taajaman ulkopuolella.

Koruskantien koulu on 0-6 -luokkien alakoulu. Lisäksi koulun tiloissa opiskeli integroituna yläkouluikäisiä oppilaita harjaantumisloukassa, jonka nimi muuttui 0-9 -pienryhmäksi erityisopetuksen uudessa toimintamallissa. Tutkimusajankohtana koulun esikouluryhmän lisäksi kouluun tulivat myös Hirvitiien esikouluryhmän oppilaat. Koulun oppilasmäärä oli yli 200 oppilasta. Osa

heistä oli kuljetusoppilaita, jotka kulkivat koulumatkat busseilla tai takseilla. Pisimmät koulumatkat kestivät ajallisesti puolisen tuntia. Koulupäivät rakentuivat perinteisesti 45 minuutin oppitunneista ja 15 minuutin välitunneista. Ruokailu oli porrastettu klo 10.30 ja 12 välille, mutta pitempinä koulupäivinä oppilailla oli mahdollisuus syödä luokissaan omia eväitä.

Koruskantien koulun varsinaiseen henkilökuntaan kuului lähes 30 ihmistä. Opetushenkilöstön ammattiryhmiä ja nimikkeitä oli useita: luokan-, aineen-, esi- ja erityisopettajia. Kun opetustoimen johtajuusjärjestelyitä oli muutettu, Koruskantien koulun rehtorista oli tullut kunnan kaikkien alakoulujen rehtori. Rehtorilla oli myös opetusvelvollisuutta ja koulusihteerin tehtäviä hoiti ylä- ja alakoulun yhteinen koulusihteeriksi. Opettajakunnan ja hallintohenkilöstön lisäksi koulussa työskenteli koulunkäyntiavustajia ja muuta henkilökuntaa.

Koulunkäyntiavustajia Koruskantissa oli ollut jo monien vuosien ajan ja heihin oli totuttu. Kouluyhteisön muu henkilökunta, siistijät ja ruokalan emäntä olivat läsnä koulun arjessa. He puuttuivat lasten riitatilanteisiin käytävillä, auttoivat rukkasten tai repun etsinnöissä ja takin kiinnilaittamisessa. Näiden tilanteiden ja kohtaamisten kautta he kokivat olevansa osallisia oppilaiden kouluelämään ja toimivansa myös kasvattajina. Huoltomiehiä vilahti joskus korjaamassa lämpötiloja tai hakemassa tietokoneita huoltoon. Opettajat kertoivat saavansa heiltä apua vaikka hiihtokilpailujen numerolappujen kuljettamiseen, jos vain huomasivat pyytää. Kouluterveydenhoitajan, koulupsykologin ja lääkärin palveluja tarvitsevat ohjattiin terveyskeskukseen ja sosiaalityöntekijän palveluja tarvitsevat ohjattiin kuntatalolle. Seurakunta, kansalaisopisto ja urheiluseurat olivat koulun lähiyhteisön toimijoita, joista seurakunta toimi näkyvimmin koulupäivien aikana kouluyhteisön arjessa. Myös lähellä toimiviin yrityksiin tehtiin retkiä. Lisäksi lähikaupungin sairaalan lasten eri tutkimusyksiköt ja erityiskoulut olivat koulun sidosryhmiä.

*Tämän tutkimuksen ja koulun inkluusiokehityksen näkökulmasta vuodet 2001 ja 2002 olivat olleet käännteentekeviä Koruskantien koulussa. Vuorijoen kunnan opetustoimessa oli toteutettu tuolloin erityisopetuksen uusi linjaus, jossa avustajapainotteisesta oppilaiden oppimisen tuesta oli siirrytty pienryhmäpainotteiseen tukeen. Tutkimuksen kenttävaiheen käynnistyessä malli oli ollut käytössä vuoden. Muutos aikaisempaa oli "iso", "radikaali" ja "dramaattinen", mikä näkyi mm. avustajien määrän äkillisenä vähenemisenä. Palaan erityisopetuksen uusiin linjauksiin ja niiden tuomiin muutoksiin koulun tasolla seuraavassa pääluvussa 4.*

Arkityö tutkimuskoulussa näytti alati jatkuvan huolimatta kunnan tasolla tapahtuvista muutoksista ja niiden heijastuksista tutkimuskouluun: kehittämisestä, koulutuksista, vanhempainvartteista, henkilöstöpalavereista, luokkaretkistä, päivänavauksista, aikatauluista, matematiikkaa, äidinkieltä, liikuntaa, kokeita, numeroita, arviointilomakkeita, iloisia oppilaita, itkeviä oppilaita, halauksia, tönimistä, välitunteja, reissuvihkoja, riitojen selvittelyjä, nauravia opettajia, uupuvia opettajia ja loma-aikoja. Vaikka koulun arjessa kuului ja tuntui erilaisia ja toisinaan vahvojakin jännitteitä, mielenkiintoista oli havaita, että "karavaani kulki" ja koulu toteutti sille annettua virallista, institutionaalista, yhteiskunnallista opetus- ja kasvatustehtävänsä. Tässäkin tutkimuksen kohteena olleessa kou-



lussa ja yhteisössä oli myös sitä todellisuutta, jossa asiat sujuivat ja myös koulun aikuisilla oli hyvät hetkensä.

## 3.2 Opetushenkilöstö työnsä laadun kehittäjinä

Vuorijoen kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmä antoi opetuksen järjestämisen ja koulutyön kehittämisen puitteet, jotka heijastuvat sekä kunnan että koulun tason toimintoihin. Nämä kaksi tasoa menevät luonnollisesti päällekkäin, mutta keskityn tässä luvussa erityisesti kuntatason tarkasteluun. Kuvaan opetustoimen tiimit, jotka muodostivat opetustoimen hallinnon, asioiden valmistelun ja päätöksenteon virallisen kehyksen. Tämän jälkeen kuvaan osallistujien näkemyksiä ja kokemuksia, jotka liittyivät laajempaan kuntatason kehittämistyöhön ja opetustoimen kehittämishankkeisiin.

### 3.2.1 Tiimiorganisoitu opetustoimi

Työtapojen tehostamiseksi Vuorijoen kuntaorganisaatiossa ja niin myös opetustoimessa oli siirrytty tiimitoimintamalliin. Tavoitteena oli ollut antaa vastuuta toiminnasta ja kehittämisestä vastaavalle henkilöstölle aiempaa enemmän. Olen havainnollistanut Vuorijoen kunnan sivistystoimen tiimejä ja hallinto- ja johtamisjärjestelmää liitteessä 5. Kuntatason hallinto eli sivistyslautakunta ja sivistystoimen kolme tiimiä, johtotiimi, vapaa-ajan ja sivistystyön tiimi ja opetustoimen tiimi jäävät varsinaisen tutkimusaineistoni ulkopuolelle. Mutta koska kuntatason tiimit, ja niistä etenkin opetustoimen tiimi tulevat esille aineistossa osallistujien puheissa, haluan ne tässä lyhyesti esitellä.

*Johtotiimin* vetäjänä toimi sivistystoimenjohtaja. Muut jäsenet olivat yläkoulun ja lukion sekä 0-6 -koulujen rehtorit opetustoimen edustajina sekä kaksi muuta henkilöä vapaan sivistystyön ja vapaa-aikatoimen edustajina. *Vapaa-ajan ja sivistystyön tiimin* vetäjänä toimi kulttuurisihteeri. Tiimi oli perustettu vapaan sivistystyön ja vapaa-ajantoimen yhteistyön, keskustelun, suunnittelun, seurannan ja kehittämisen foorumiksi. Siihen kuuluivat kirjaston, nuorisotoimen, liikuntatoimen ja kulttuuritoimen henkilökunta sekä edustaja kansalaisopistosta.

*Opetustoimen tiimi* vastasi *varsinaisesta opetustoiminnasta ja pedagogisesta kehittämisestä*. Tiimin vetäjä oli Koruskantin koulun rehtori ja muut jäsenet olivat yläkoulun ja lukion rehtori sekä alakoulujen vastuuopettajat. Sihteerinä toimi Koruskantin koulun opettaja, joka oli rehtoria avustava opettaja ja Koruskantin koulun kehittämistiimin jäsen.

Kunnan erityisopetuksesta ja sen kehittämisestä vastasi *erityisopetuksen tiimi*, jossa kunnan erityisopettajat ja koulunkäyntiavustajia edustava avustajajäsen valmistelivat erityisopetukseen liittyviä asioita. Tiimin kuudesta jäsenestä viisi työskenteli Koruskantin koulussa, joten erityisopetuksen tiimin toiminta heijastui vahvasti myös tutkimuskouluun.

Kunnan kahden haja-asutusalueen koulun lakkauttamisen ja alakoulujen yhteisen rehtoriuden myötä lukuvuoden 2002–2003 aikana oli muodostettu **0-6 – koulujen tiimi**. Siihen kuului kaikkien alakoulujen opetushenkilöstö, joten osallistujia oli yleensä noin 30 henkeä. Tutkimusajankohtana suuri tiimikokoon-tumisia järjestettiin arkistoitujen muistioiden perusteella keskimäärin kerran kuukaudessa lukuvuonna 2003–2004. Seuraavalta lukuvuodelta muistiota oli arkistoitu vain yhdestä kokouksesta keväällä 2005, mutta ilmeisesti suuri tiimi oli kokoontunut kuitenkin useamman kerran. Havaintomuistiinpanoja on yhdestä suuresta tiimikokouksesta. Kokoon-tumiset pyrittiin järjestämään Korus-kantin koulun lisäksi myös kyläkouluilla. Ne pidettiin aina iltapäivällä oppilai-den koulupäivän jälkeen. Rehtori oli tyytyväinen 0-6 – tiimin toimintaan ja ko-kouksiin, sillä hän koki niiden lähentävän alakouluja toisiinsa:

Mutta niinku näitä kaikkia kouluja, mitä minulla on, niin minusta tuntuu, että meillä kaikkien koulujen opettajilla on semmoinen yhteinen juttu. Että me koetaan nykyään paljon enempi, että me ollaan yhdessä täällä töissä eikä olla -- kouluttain lokeroitu-neita niinku ennen aikoihin. Ja että arvostettiin ainoastaan sitä omaa koulua. Ja aina vaan enemmän pystytään ajattelemaan asioita yhteisesti, yhteisinä asioina. (rehtori)

Jos lähitulevaisuudessa kouluja tultaisiin edelleen yhdistämään, tämä palvelisi tietenkin yhden alakoulun toimintakulttuurin muotoutumista. Toisaalta opetta-jat, jotka olivat työskennelleet eri kouluilla kiertävinä erityisopettajina, näkivät alakoulujen toimintakulttuureissa edelleen suuria eroja. Olivathan kyläkoulut paitsi kooltaan ja toimintatavoiltaan myös lähiympäristöltään erilaisia.

Palaverikäytännöt suurissa 0-6 -koulujen tiimikokouksissa olivat perinteisi-ä: rehtori johti palaveria esityslistan mukaisesti ja osallistujat istuivat pulpe-teissa kasvot puheenjohtajaan päin. Vain harvat puhuivat. Muistioiden mu-kaan kahdessa suuren tiimin kokouksessa oli tehty myös ryhmätöitä. Muistioi-den sisällönanalyysin mukaan käsitellyistä asioista 30 % sisälsi yhteistä keskus-telua (sisältäen ryhmätöitä) ja 70 % asioista oli luonteeltaan enemmän infoa ja tiedostusta. Näissä 0-6 – koulujen tiimikokoon-tumisissa ei tuotu esille koulu-kohtaisia asioista, vaan käsiteltävät asiat olivat laajempia ja yleisempiä. Vaikut-ti siltä, että suuremmat tiimipalaverit tuntuivat monen Koruskantien koulun työyhteisön jäsenen mielestä helpommilta tai turvallisemmilta kuin koulukoh-taiset aamukokoukset, joissa oli käsiteltävänä oman koulun sisäisiä asioita.

Pysyvien tiimien lisäksi opetustoimen eri tasoilla oli useita, muodoltaan enemmän *tehtävä- tai projektiluontoisia työryhmiä*, joita myös tiimeiksi kutsuttiin. Osa näistä työryhmistä tai tiimeistä oli kuntakohtaisia ja jäsenet olivat eri kou-luista. Tällaisia olivat esimerkiksi opetussuunnitelmatyöryhmät, sekä opetus-toimen hankkeisiin liittyvät ohjausryhmät. Kenttävaiheen aikana kunnassa oli meneillään valtakunnallinen opetussuunnitelmatyö, mutta se rajautui tutki-muksen ulkopuolelle. Koulukohtaisia tiimejä ja työryhmiä oli useammanlaisia riippuen kouluista ja niiden ajankohtaisista asioista. Pysyvästi Koruskantien koulussa toimi *koulun kehittämistiimi*, joka yhdessä rehtorin kanssa valmisti koulukohtaisia asioita, juhlia ja henkilöstöpalavereja sekä toimi muutenkin reh-torin apuna (ks. luku 6).

### 3.2.2 Opetustoimen strategiatyötä kehittämispäivillä

Vuorijoen kunnan kehittämistyöhön kuului, että kaikki kuntapalvelut, myös opetustoimen palvelut ja toiminnot kuvattiin ja dokumentoitiin. Kunnan kaikkia kouluja koskevat yhteiset palveluiden prosessikuvaukset, kuten opetussuunnitelma ja sen toteuttaminen, erityisopetuksen uusi toimintamalli ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadinnan perusteet oli kirjattu opetustoimen yhteiseen osioon. Jokainen koulu oli tehnyt myös kuvauksen omasta toiminnastaan ja sen laadusta. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että jokaisessa koulussa oli kirjattu, miten esimerkiksi kouluruokailu, tukiopetus, erityisopetus, koulu-terveydenhoito ja koulukuljetukset järjestetään. Toiminnan kriteerien kirjaamiseen oli osallistunut myös Koruskantin koulun väki.

Kunnan strateginen kehittämistyö kosketti jokaista kuntaorganisaation jäsentä ja sen katsottiin kuuluvan kaikille. Tämä ei ollut vapaaehtoista, kuten esimerkiksi kehittämishankkeisiin osallistuminen. Opetustoimessa kehittämistyötä oli tehty mm. strategiapäivillä, jotka olivat opettajien virkaehtosopimuksen mukaisia koulutuspäiviä. Strategiapäiviä oli järjestetty jo useamman vuoden ajan pari kertaa kevätlukukaudessa koulupäivän jälkeen peräkkäisinä iltapäivinä.

Kenties strategiatyö koettiin oman työn kannalta liian kaukaisiksi, sillä haastatteluissa tai epävirallisemmissä keskustelutilanteissa vain harva osallistuja puhui niistä. Ilmeisesti myöskään strategiapäivän rakenne, ajankohta tai työtavat eivät kannustaneet ajatusten ja mielipiteiden vaihtoon. Vaikka oman koulun henkilöstöpalaverissa oli sovittu, että "ollaan tätä mieltä", niin "sitte kuitenkin kukaan ei puhu eikä pukahda siellä mitään". Koulun kehittäminen tällä tavoin ei tuntunut kaikista mielekkäältä, vaan enemminkin joitakin opettajia "otti pattiin".

--siinä niitä tavoitteita ja päämääriä katsottiin koulutyöllekin, osittain tietenkin nivoutui. Mutta voi että se tuntui tympeälle se ylimääräinen istuminen, väsyneenä kolmen jälkeen-- Meidän pitäis alkaa miettiä -- miten mitataan tätä meidän kasvatustyötä, ja se ei mennyt ollenkaan jakeluun.-- meidän pitäis tehdä sitä kehitystyötä ja sitä sitten esitellään muualla. Vähän tuli semmonen fiilis, että meille teetetään sitä työtä mitä --, no en tiedä voiko sanoa, että näitten ylempien tehdä.-- virkamiesten, no ollaanhan mekin virkamiehiä, että meidän pitäis periaatteessa miettiä itseksi niitä, mutta kun se justiin sillai läjätettiin siihen pöydälle. (opettaja)

Kehittämistyöhön varauksellisesti suhtautuvat mielsivät opettajan työksi pääsääntöisesti luokassa tapahtuvan pedagogisen työn. He näkivät hallinto- ja johtamisjärjestelmän uudistamiseen kuuluvien prosessikuvausten ja työn laadun mittaamisen miettimisen hallinnollisena työnä, joka ei kuuluneet opettajien vastuulle: "sitä varten on kunnassa virkamiehet, jotka hoitelee paperia, pitäis olla ainaki". Lisäksi "kokoustaminen omalla ajalla" oli lisääntynyt:

Koruskantin koulussa moni opettaja epäili myös kehittämistyön todellista merkitystä ja siirtovaikutusta itse toimintaan koulun ja opetuksen tasolle:

--siinä varastoidaan kyllä arkistoja valtavasti A4:sta, jolla voidaan näyttää toteen se, että kuinka erinomaisesti on toimittu. Mutta en minä silti voi olla vakuuttunut siitä,

että antaako se silti parempaa tulosta noin niinku silmien edessä, että tämän kunnan lapset olis paremmin opetettu esimerkiksi. --Kyllähän niitä kehuja tulee kuuleman aina tuolta opetusministeriötä myöten, mutta näitä samoja asioita mitkä täällä pitäis olla erikoisen hyvässä mallissa, olen aivan varma että niitä on kyllä ihan yhtä hyvällä mallilla myös muissa [kunnissa]--minusta tuntuu, että täällä on asiat tehty jo samalla tavalla aikasemminki. Jospa siinä jotain vahvistusta tulee. (opettaja)

Toisille opettajille opetustoimen palveluiden kehittämistyöllä ja siihen liittyvillä kuvauksilla ei sinällään näkynyt tai tuntunut olevan suurta merkitystä itse arki-työhön. Hallinto- ja johtamisjärjestelmä näyttäytyi enemmän virallisena kontrollijärjestelmänä, ei todellisena työn kehittämisen välineenä:

-- ei mun tarvi oikeestaan sitä [työn tekemisen laatua] edes ajatella. Silloin jos tullaan puhumaan, että - nyt kohta voi joku [ulkopuolinen] tulla katsomaan, miten teillä on mapit järjestyksessä ja onko teillä kaikki tiimipalaverit [muistiot] järjestyksessä, siinä vaiheessa se kuule vaikuttaa (nauraa) Menee iltatöiksi -- Mä ajattelen, että se työ mitä mä teen, -- niin mä tekisin oman työni joka tapauksessa näin. Et ainut vaan, että jos tulee vanhemmilta jotain palautetta, negatiivista palautetta, niin kyllähän se sitten menee eteenpäin. Positiivista harvoin tulee kirjattua, ehkä sitä pitäis enemmän kirjata. (opettaja)

Kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmä palautejärjestelmineen tuntui joitakin jopa pelottavan. Tämä johtui luultavasti osittain siitä, että kotoa tuleva kirjallinen palaute oli ainakin tähän asti ollut pääsääntöisesti toimintaa kritisoivaa tai kyseenalaistavaa:

--varmaan kaikki semmoset paineet mitä tulee, suorituspaineita ne varmaan on--minulla tulee se työn laatu (väristää ääntä, nauraa),-- peikko siellä haa!--Kyllä se koko ajan siellä on, että olenko mä nyt kaikki osannut ottaa, olenko ollu fiksusti ja filmaattisesti, koko ajan kuitenkin semmonen, vaikka yrittää olla ajattelemta sitä asiaa, niin kyllä se siellä-- (opettaja)

Moni tutkimukseen osallistuja koki työnsä arvioinnin ja kehittämisen kannalta tärkeämmäksi tekijäksi vanhemmilta tulevan palautteen kuin tiukan asioiden kirjaamisen. Eikä siihen tarvittu "paperisia palautelappuja". Yksi opettaja totesikin, että "sehän tarkoittaa sitä, että tässä kunnassa asioita kehitetään vasta sitten, jos tulee kirjallista palautetta. Pitäis tapahtua muutenkin."

Toisille henkilöstön jäsenille toimintojen kirjaaminen oli tervetullutta ja mieluisaakin, sillä he kokivat sen hyödyttävän työn tekoa. Täsmällisesti määritellyt toiminnan kriteerit selkeyttivät koulunpitoa. Kriteereihin tutustumalla "se on sitte kaikkien tiedossa mikä on tässä talossa käytäntö". Mahdollisimman tarkasti standardoidut käytänteet ja tavoitteet toivat toisille heidän kaipaamaansa järjestystä ja struktuuria. Tiukemmissa standardointitavoiteissa ja ulkoisen sosiaalisen kontrollin korostamisessa on löydettävissä viitteitä ajattelusta, joka pohjautuu tayloristisen organisaatiokäsitykseen ja teknis-rationaalisin koulun käytänteisiin ja jossa koulun kulttuuri ja toiminta nojaa enemmän behaviorismin ja modernin kaksoisjärjestelmän uskomuksiin (Naukkari 2001).

Henkilöt, jotka olivat saaneet enemmän koulutusta strategiatyöstä tai heillä oli siihen kuuluva tehtävä vastuullaan, suhtautuivat myönteisesti kehittämistyöhön ja sen tuloksiin:

--mä olen ollut aika lähellä siinä jutussa, mä olen saanut siitä koulutusta, informaatiota varmaan enemmän ku normaali opettaja. Että minusta se on hieno systeemi. Mutta meidän kaikkien pitäis oppia ymmärtämään se, että se on tarkoitettu meille tällaseksi, meidän oman työn laadun kontrolliksi ja kriteereiksi, että se on meidän työväline. -- kehittämisen välikappale---Mä en koe sitä uhkana. Päinvastoin, että se on varmaan vienyt tässäkin kunnassa monta asiaa eteenpäin. Mutta sitä ei vaan tavallinen, tai monikaan ihminen tule ajatelleeksi, että mihin kaikkeen se liittyy. Valitettavasti moni vaan näkee, just että silloin tehdään vaan näitä - [kirjallisia]palautteita, vaikka siihen liittyy paljon muitaki juttuja. (opettaja)

--Minun mielestä, jos kaikki ymmärtäis miten sitä kautta pystytään viemään asioita ihan oikeasti eteenpäin. Miten se voisi olla vaikuttamisen kanava. -- siinä on ollut hirveitä hankaluuksia sen [sähköisen]ohjelman toimivuudessa. Ja se ei sillä tavalla ole palvellut ku on ajateltu, että kaikki työhön ohjaukset ja muut ku tulee uusi työn tekijä. -- jos ei muista miten joku asia meni, miten oli sovittu, niin sieltä voi käydä tarkistamassa. Sieltä löytyy kaikki lomakkeet mitä tarvitaan. Sehän on työväline ja sitä kautta tosiaan asiat menee eteenpäin, koska siinä on se selkeä systeemi, että niihin asioihin on pakko puuttua kun ne tuota kautta menee. Minusta se tosi hyvä systeemi. (opettaja)

Koruskantin koulun ns. avainhenkilöt olivat hyvin tietoisia henkilöstön suhtautumiseroista. Yksi heistä totesikin, että "ei mene jokaiselle perille, ei koskaan".

Entä lisäksi uudenlainen hallinto- ja johtamisjärjestelmä avoimuutta ja osallisuutta? Edistäisikö se juuri niitä asioita, joita varten sitä oli luotu? Opettajakunnasta löytyi myös niitä, jotka varovaisesti uskoivat, että strategiaan pohjautuvasta kehittämistyöstä voisi olla myös tämänkaltaista hyötyä. Moni asia myös opetustoimen sisällä ja kouluissa voisi mennä eteenpäin, ja avoimuus ja osallisuus lisääntyä uudistuvan virallisen järjestelmän kautta, pienimuotoisesti ja hitaasti, mutta eteenpäin kuitenkin:

-- kyllä mä olen huomannu, että tuossa kuitenkin on asioita mennyt tämän -- kunnan strategioitten mukaan eteenpäinki, eli on alkanut selvästi tulemaan ilmoitustaululle enemmän lippuja, on keskusteluaikaa. Ja itseki annoin myönteistä palautetta, ku oli tulevien luokkien oppilasjutuista, että saatiin märehtiä ja miettiä niitä asioita. Ku se, että niin nopeasti, viidessä minuutissa pitää jotain sanoa. Että kyllä semmosta niinku, semmosia pieniä askeleita hyvään on kuitenkin tapahtunu. En tiedä, pakosta vai mistä se on, mutta hyvä kuitenkin (opettaja)

Sähköisen järjestelmän toimivuudessa oli kuitenkin ilmennyt alusta asti suuria hankaluuksia. Koruskantin koulussakin järjestelmään pääsi tutkimusajankohdanta kirjautumaan vain kahdelta koneelta, rehtorin työhuoneesta ja erityisopetuksen tiiminvetäjän koneelta. Toimintojen kuvauksia ja prosessien kulkuja ei niin vain päässytäkään vilkaisemaan ja tarkistamaan. Tekniset ongelmat olivat yhtenä esteenä avoimuutta ja osallisuutta lisäämään tarkoitettun järjestelmän tehokkaalle hyödyntämiselle.

### 3.2.3 Ulkoista tukea opetustoimen kehittämishankkeista

Vuorijoen opetustoimessa ja myös Koruskantin koulun arjessa oli ollut meneillään jo useiden vuosien ajan valtakunnallisia kehittämishankkeita, joiden avulla oli pyritty kehittämään kunnan koulujen opetusta. Vuorijoen opetustoimessa ulkoista asiantuntijuutta oli hyödynnetty mm. luonnontieteiden ja matematiin-

kan opetuksen kehittämisessä. Hankkeesta oli jäänyt tutkivan oppimisen mahdollistavien oppimateriaalien lisäksi elämään ainakin ala -ja yläkoulujen opettajien ja oppilaiden kanssa yhteistyössä järjestettävä luonnontieteen ja matematiikan opetuksen työpajapäivä. Koulujen kehittämisen ja niiden itseohjautuvuuden lisäämiseksi onkin tähdennetty ulkopuolisen asiantuntijuuden hyödyntämistä. Viime kädessä ulkoista tukea on perusteltava oppilaan oppimisen kannalta, mutta yhtäläillä sen voidaan katsoa tukevan opettajan muutosprosessia ja koulun yhteisöllistä oppimista. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 72–73.)

Tutkimusajankohdan aikana kunnan opetustoimessa oli meneillään kaksi valtakunnallista kehittämishanketta (ks. liite 1). Molempien hankkeiden, joita myös projekteiksi kutsuttiin, tavoitteena oli kehittää lähikoulun mahdollisuuksia vastata paremmin oppijoiden moninaisuuden tuomiin haasteisiin. Kaksi luonteeltaan erilaista hanketta ja niistä nousevat jännitteet heijastuivat vahvasti tutkimuskohteen arkeen, sillä suurin osa hankkeissa toimineista henkilöistä oli tutkimukseen osallistujia. Esittelen hankkeet tässä lyhyesti, mutta palaan niihin ja niiden synnyttämiin jännitteisiin myöhemmin (ks. luku 4 ja luku 6).

*Erityisopetuksen Malli-hanke* oli alkanut jo ennen tutkimuksen kenttätöväiheen alkua, syksyllä 2002. Sen päätavoitteena oli parantaa yleis- ja erityisopetuksen mahdollisuuksia järjestää erilaisten oppilaiden opetusta ja tukipalveluita sekä luoda erilaisia malleja opetuksen ja oppimistulosten parantamiseksi. Jatkossa käytän hankkeesta nimeä Malli-hanke. Hankkeen koordinaattorina oli alusta alkaen toiminut uusia erityisopetuksen linjauksia ja toimintamallia valmistellut erityisopettaja. Malli-hanke ja kunnan erityisopetuksen uudet linjaukset olikin liitetty tiiviisti kuntatason kehittämistyöhön.

*Inkluusio-hanke* oli alkanut keväällä 2003, juuri ennen tutkimuksen kenttätöväihettä. Tavoitteena oli kokeilla ja soveltaa inklusiivisen koulun kehittämishanketta. Malli-hankkeen koordinaattori ja harjaantumisloukan opettaja olivat tehneet yhdessä hankehakemusta, johon yhdeksi tavoitteeksi oli laitettu uusien toimintamallien kehittäminen harjaantumisloukan toiminnalle. Tavoitteen taustalla oli rehtorin ”huoli harjaantumisloukan oppilaiden loppumisesta”, sillä harjaantumisloukassa opiskelevat yläkoulun oppilaat tulisivat pian peruskoulunsa päähän. Hankehakemusta tehtäessä oli jo tiedossa, että kohta koulun aloittaisi useampi pikkuoppilas, joilla oli todettu lähinnä kielenkehitykseen liittyviä oppimisen esteitä.

Inkluusio-hankkeen yhdyshenkilönä toimi harjaantumisloukan opettaja. Hankkeeseen kuului kaksi koordinaatioryhmää, joista toinen toimi koulun tasolla ja toinen kunnan tasolla. Tavoitteena oli kehittää poikkihallinnollista yhteistyötä mm. opetus-, nuoris- ja vapaa-aikatoiminnassa. Koulutason koordinaatioryhmän jäsenenä oli loukan- ja erityisopettajia, esikouluopettaja, kaksi avustajaa, kouluruokalan emäntä sekä vanhempien edustaja. Hankkeen toimijoihin kuului myös kaksi kouluyhteisön ulkopuolista jäsentä, sivistyslautakunnan puheenjohtaja ja toimintaterapeutti. Koulun koordinaatioryhmän tarkoituksena oli valita kouluyhteisölle kehittämiskohteet kodeista, oppilailta ja koulun työyhteisön jäseniltä kerätyn tiedon pohjalta.

### **Hankkeet innostivat, mutta myös epäilyttivät ja herättivät ulkopuolisuuden kokemusta.**

Koruskantin koulun työyhteisössä oli erilaisia mielipiteitä ja näkemyksiä tutkimusajankohtana meneillään olevista kehittämishankkeista. Hankkeiden ulkopuolella olevat henkilöt eivät tienneet hankkeista juuri mitään. Mutta toisaalta he eivät myöskään kokeneet näiden hankkeiden vaikuttavan suoranaisesti heidän työhönsä.

-- mä oon jäänyt vaan niistä [projekteista] ulkopuolelle. Ne ovat alkaneet ne projektit, milloin lie ne on alkaneet. En mä oikeestaan tiedä niistä hirveen paljon, että en voi sanoa --se menee vähän kaukaa minun alaa, että en mä kyllä näihin ole perehtynyt tosiaan yhtään. Ei ne ole mua kyllä haitanneetkaan. (aineenopettaja)

Hankkeista kuuli toisinaan puhuttavan mm. aamukokouksissa, mutta koska osallistuja ei ollut mukana aktiivisesti, se jäikin sitten siihen.

Hyvin vähän, hyvin vähän [tiedän projekteista]-- joskus [joku] jotain mainitsee. Ja sitte mitä olen semmosia, yleisiä koulutuksia ja tiedotuksia, niin niistä nyt jotain sitte. --En periaatteessa tiedä juuri mitään. Tiedän mikä se on ja näin, mutta ei siitä mun mielestä palautetta tule koskaan sillä tavalla, että siitä kaikki kuulisi. -- tietyt henkilöt käyvät koulutuksissa, mutta palautetta ei ainakaan minun korviin asti tule koskaan (avustaja)

Osa henkilöstöstä koki, että hankkeita oli jopa liikaa ja liian tiheään. Huoli sekä omasta että muiden jaksamisesta oli käynyt mielessä. Joidenkin opettajien mielestä keskittyminen itse perustehtävään saattoi vaarantua, jos liikaa keskityttiin vain projekteihin.

-- joskus tuntuu, että niitä [hankkeita] on pikkusen liikaa --mutta sitte mä olen pitänyt sillä tavalla, että mä haluan tietää niistä vain sen mikä liippaa loppujen lopuksi minun työtä. Että joskus mun käy vähän sääliksi eräitä työntekijöitä täällä jotka ovat. Ehkä ne itse lähtee niihin mukaan, toivottavasti. Mutta että, vois sillä tavalla höllentää tätä hommaa, että katsoa joku pari juttua loppuun, ennen ku aloittaa uutta. --- Koska joskus tuntuu, että sitä tekemistä on nykypäivänä niin paljon liikaa, että tämä peruspeli jää pelaamatta kokonaan, ku on liikaa ajatukset jossaki muualla. (opettaja)

-- täällä on semmonen tekemisen meininki -- Mua välillä huolestuttaa vaan se, että pysyis aina just se pääasia mielessä, että mitä varten me ollaan täällä. Että ei sitte revetä liian paljon eri suuntiin, että liikaa paineita tulee sitte (opettaja)

Innostus hankkeisiin saattoi kertoa myös osallistujien tarpeesta paitsi kehittää työtään myös virkistäytyä. Eräs hankkeeseen osallistuja kertoi, että hankkeisiin liittyvät kehittämistyö, matkat ja koulutukset olivat hänelle erittäin tärkeitä ja piristäviä ja auttoivat näin jaksamaan arjen työssä oppilaiden kanssa. Ketään ei kuitenkaan ulkoisiin hankkeisiin pakotettu, joten jokaiselle jäi vapaasti päätettäväksi, miten halusi varsinaisen työajan jälkeen aikansa ja voimavaransa käyttää.

### 3.2.4 Tiimityön haasteellisuus ja systeemisyys

Tiimit on jo pitkään nähty yhtenä mahdollisuutena vastata mm. organisaatioiden toimintaympäristön nopeisiin ja vaikeasti ennakoitaviin muutoksiin, jotka heijastuvat organisaatioissa tehtävään työhön. Vuorijoen kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmä perustui oppivan organisaation ajatuksiin toiminnan ja prosessien läpinäkyvyydestä sekä tiimityöstä ja tiimien yhteisestä oppimisesta. Suomalaisissa kouluorganisaatioissa tiimit ovat tuttuja, sillä ne tulivat jo 1990-luvulla koulujen kehittämisen ja muutoksen välineiksi. Usko tiimien kautta tapahtuvaan muutokseen on edelleen vahva, vaikka tiimityön haasteellisuus onkin tiedostettu. Onnistuneessa tiimityöskentelyssä korostuu entistä enemmän ryhmäilmiöiden merkitysten ymmärtäminen. (Kohonen & Leppilampi 1994; Helakorpi, Juuti & Niemi 1996; Johnson 2007.)

Tiimi-käsitteellä on tunnetusti useita määritelmiä, joista osa on hyvinkin normatiivisia, työryhmän ideaaliominaisuuksien kuvauksia (ks. Katzenbach & Smith 1998; Vehviläinen 2002, 22–25). Tehokkaassa tiimityössä korostuu yhteistoiminnallisuus ja työstä ja kokemuksesta oppiminen. Sosiaalisia yhteisöjä, kokonaisorganisaatioita tai organisaation sisäisiä ryhmiä, joissa korostuu kokemuksellinen, yhteisöllinen oppiminen, on nimetty käytäntöyhteisöiksi (*community of practise*) tai tietoyhteisöiksi. Näissä tiimityöskentelyn lähtökohtana on yhteisistä työkäytännöistä nousevat keskustelut ja niistä rakentuva yhteinen kieli, tulkinnat ja ymmärrys. Käytäntöyhteisöjen juuret pohjautuvat oppipoika-mestariaikaan, mutta nykykäsityksen mukaan käytäntöyhteisöt voivat olla hyvin erilaisia, ja ne voivat muodostua hyvin eri tavoin. Käytäntöyhteisö muodostuu, kun joukko ihmisiä liittyy yhteen tavoitteenaan jakaa tietoa ja ajatuksia ja näin oppia ja luoda yhdessä uusia työkäytännöitä. Luonteenomaista niille on vapaaehtoisuus, itseohjautuvuus, informaalisuus ja matala hierarkkisuus. Niissä korostuvat ihmisten keskinäiset suhteet ja vuorovaikutus. Organisaatioiden sisällä ja välillä voi olla useita erilaisia käytäntöyhteisöjä, joiden välillä ihmiset voivat liikkua, jakaa tietoa ja kokemuksia ja näin muodostaa yhteisesti jaettuja merkityksiä ja yhteistä tietoa. (Wenger 1999; Hatch 2006; Valleala 2006.)

Tässäkin tutkimuksessa tuli hyvin esille, miten erilaisia merkityksiä osallistujat tiimille antoivat. Toiselle tiimi merkitsi yhteiseen tavoitteeseen sitoutunutta ihmisryhmää kun taas toinen käytti tiimi-sanaa kertoessaan mistä tahansa ryhmä- tai yhteistyöstä. Osallistujien puheissa tiimiä määriteltiin viralliseksi ja epäviralliseksi, nimetyksi tai nimeämättömäksi – kaikki sitoutumisen tasot olivat läsnä. Myöskään tiimityöskentelyyn vahvasti liittyvää ryhmäilmiötä tai ryhmänmuodostuksen eri vaiheita tai tiimioppimiseen liittyvää oppimisenäkemystä en ainakaan käsitetasolla osallistujien puheissa havainnut. Tiimikäsitteen käyttö väljästi ja epämääräisesti kertonee siitä, että opetustoimen henkilöstölle ei ollut rakentunut yhteistä ymmärrystä tiimistä eikä tehokkaan tiimityön yhteistoiminnallisesta luonteesta. Seuraava kertomus kuvaa erityisopetuksen uusiin linjauksiin liittyvää kuntatason valmistelutyötä tiimissä.



*”Tiimityön sietämätön vaikeus”*

Vuorijoen opetustoimessa tehtiin erityisopetukseen uusia linjauksia 2000-luvun alussa, kun avustajapainotteiseen erityisopetussysteemiin haluttiin muutosta. Erityisopetuksen muutoshanke liitettiin tiiviisti kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmän kehittämistyöhön ja valmistelutyö aloitettiin. Syyskuussa 2001 oli kokoontunut ryhmä, johon oli kuulunut kunnan kaikki silloiset erityisopettajajäsenet, yksi koulunkäyntiavustajien edustaja, ylä- ja alakoulujen rehtorit ja sivistystoimenjohtaja. He olivat pitäneet erityisopetuksen suunnittelupäivän, jonka tarkoituksena oli ollut aloittaa uuden strategian ja toimintasuunnitelman laadinta ”tyhjältä pöydältä”. Valmistelutyötä jatkettiin erityisopetuksen tiimissä, jota veti yksi Koruskantin koulun erityisopettajista. Hän oli toisena työvuotenaan Vuorijoella ottanut tiimin vetovastuun, sillä häntä kiinnosti pienryhmäpainotteisen erityisopetuksen suunnittelu ja kehittämistyö. Työtä tuki myös opettajan osallistuminen erityisopetuksen asiantuntijakoulutukseen ja aikaisemmat työkokemukset toisen kunnan harjaantumisloukassa ja erilaiset työtehtävät sairaalaympäristöissä. Nyt Vuorijoella erityisopetuksen tiiminvetäjälle ja hankekoordinaattorille oli annettu paljon vastuuta valmistelutyössä ja kehittämistyön ohjaamisessa.

Syyskuussa 2001 aloitettua valmistelutyötä tehtiin erityisopetuksen tiimissä ja opetustoimen johtotiimissä ja välillä yhdessä. Valmistelutyö eteni hyvällä vauhdilla ja jo ennen joulua valmistelutiimillä oli esittää viisi vaihtoehtomallia. Heti joulun jälkeen, uudelta vuodelta 2002 järjestettiin vanhempainilta, johon oli kutsuttu myös eri erityisryhmien liittojen edustajia kuulemaan ja kommentoimaan uuden toimintamallin suunnitelmia. Myös henkilöstöllä oli mahdollisuus esittää näkemyksiä henkilöstöpalaverissa. Muistioiden perusteella syksyn aikana vaihtoehtoja oli esitelty kouluyhteisön opetushenkilöstölle kerran, ja suunnitelman julkaisemisen eli tammikuun 2002 jälkeen asiasta oli keskusteltu aamukokouksissa kolme kertaa. Helmikuussa 2002 rehtori oli esitellyt henkilöstölle aamupalaverissa viimeisimmän version erityisopetusjärjestelyistä ja kuukausi siitä sivistyslautakunta teki päätöksen uudesta erityisopetuksen mallista.

Ripeästi sujunutta valmistelutyötä varjostivat kuitenkin erityisopetuksen linjauksia ja käytänteitä koskevat näkemyserot tiimijäsenten kesken. Myös ihmisten erilaiset työskentelytavat tuntuivat aiheuttavan jännitteitä. Valmistelutyön jännitteet olivat huipentuneet keväällä vielä ennen lukukauden loppua avoimeksi konfliktiksi. Asioita soviteltiin asianomaisten kesken ja anteeksikin pyydeltiin. Aikaan saatiin laiha sopu, sillä loukkaantumisia ei niin vain ollut helppo kenenkään unohtaa.

Uusi malli otettiin joka tapauksessa käyttöön syksyllä 2002. Mutta mallin valmistelu- ja tiimityöskentelyn aikaiset jännitteet ja ristiriidat heijastuivat laajasti koko opetustoimeen. Erityisopetuksen tiimin toiminta käytännössä hiipui lähes kokonaan: kuka nyt ”ampiaispesässä” haluaisi sohia. Tiimin vetäjän tehtäviä ei halunnut kukaan ottaa. Erityisopetuksen tiimi kokoontui silloin kun kokoontui ja seuraavasta kerrasta päätettiin edellisellä kerralla. Sivistystoimenjohtaja teki ilmapiirikartoitusta, josta kävi ilmi, että jäsenten mielestä suurimpia puutteita olivat selkeiden pelisääntöjen puuttuminen sekä taito ratkaista ongelmia ja käsitellä erimielisyyksiä yhdessä. Moni arvioi myös, että asioita ei pystytty käsittelemään ennakkoluulottomasti ja tiimin jäsenten keskinäinen luottamus todettiin heikoksi. Osa tiimin jäsenistä olisi halunnut rehtoreiden olevan paikalla useammin, mutta osa koki että rehtorien läsnä ollessa asioista puhuminen oli ennistä vaikeampaa.

(Haastatteluiden, keskusteluiden ja muistioiden pohjalta tutkijan laatima episodi.)

Yhteistoiminnallisuuden ja jäsenten keskinäisen luottamuksen rakentaminen sekä ihmissuhteiden merkityksellisyyden korostaminen ovat onnistuneen tiimityöskentelyn edellytyksiä. Onnistunut tiimityö edellyttää myös vahvaa sitoutumista tiimi-ideaan ja sen opiskelua, yhdessä tekemistä ja tasa-arvoisen yhteishengen vaalimista työajan ulkopuolellakin sekä ristiriitoihin puuttumista heti niiden ilmetessä. (ks. Vehviläinen 2002, 128–131.) Kertomus tiimityön vaikeuksista kuvastaa sekä tiimityön että muutostyön haasteellisuutta. Se kertoo yhteistoiminnallisuuden ja yhteisen oppimisen haasteesta: kun tiimien tai työryhmien toiminnassa ilmeni ongelmia, joko ne tahtoivat yleensä henkilöityä tai vaihtoehdoisesti ongelmia ei haluttu nähdä. Jännitteet tiimin sisällä kasvoivat siitäkin huolimatta, että ristiriitoihin puututtiin. Menetetyn luottamuksen rakentaminen tuntui olevan liian vaikeaa. Tiimien sisäinen kritiikki kohdistui pääsääntöisesti erityisopetuksen malliin ja sen valmisteluprosessiin, mutta myös ihmisten erilaisiin kehittämis- ja johtamistyön tapoihin tiimeissä. Osa tiimijäsenistä koki tulensa jyrätyiksi. Kertomus ilmentää myös organisaatioiden systeemisyttä. Kun yhdessä paikassa toiminta häiriintyy, se heijastuu myös organisaatioon laajemmin. On kuitenkin muistettava, että tiimeissä tapahtui hyviäkin asioita, vaikka asioiden valmistelu niissä myös Vuorijoella ja Koruskantissa oli joskus vaikeaa. Osallistavan kehittämis- ja johtamistyön vaatimukseen palaan myöhemmin koulun tasolla luvussa 6.

### 3.3 Koulu on osa suurempaa kokonaisuutta

Kouluorganisaatio toteuttaa valtakunnallista koulutuspolitiikkaa oman kuntansa asettamissa yhteiskunnallisessa ja sosiaalis-poliittisessa kehyksessä. Perusopetuksen valtakunnallista koulutuspoliittista kehystä, perusopetuslakia ja perusopetuksen opetussuunnitelmaa olen tarkastellut inklusiiokehityksen näkökulmasta jo johdantoluvussa. Kunnan toimintaympäristö ja kuntatasolla tehty kehittämistyö ja linjaukset ovat yhteydessä koulun tasolla tapahtuvaan toimintaan ja koulun inklusioprosessia ja yhdessä oppimista edistävä tai estävä tekijä.

Kontingenssiteoreettisesti suuntautunut, 1960-luvulla alkunsa saanut organisaatiotutkimus on erityisen kiinnostunut organisaatioiden ja niiden toimintaympäristöjen suhteesta ja siitä, mitä ulkoiset toimintaympäristöt merkitsevät organisaatioiden rakenteille ja toiminnoille. Organisaatioiden yleistä toimintaympäristöä on perinteisesti tarkasteltu useista osittain päällekkäisistä sektoreista: sosiaalis-kulttuurisesta, laillisuus-poliittisesta, taloudellisesta, teknologisesta ja fyysisestä sektorista. Myös kansainvälisyys ja globaalisuus ovat entistä enemmän tulleet osaksi organisaatioiden toimintaympäristöä. (Hatch 2006, 68–72). Toimintaympäristön vakaus ja hitaat muutokset hyödyntävät mekaanisesti rakentunutta, klassisten organisaatioteorioiden mukaista, hierarkkista ja suljettua koneorganisaatiota. Sen sijaan dynaaminen ja epävakaa, nopeasti muuttuva toimintaympäristö tarvitsee avointa ja orgaanista organisaatorakennetta,

joka perustuu joustavaan työnjakoon, avoimeen tiedonkulkuun ja asiantunte-  
muksen käyttöön. (Mintzberg 1983; Hatch 2006, 117, 134–135; Juuti 2006, 219.)

Hyvä organisaatio reagoi toimintaympäristön muutoksiin; ympäristön ja tilanteiden mukaan se sopeutuu, mukautuu, muuttuu ja oppii. Vuorijoen kunta oli vastannut näihin laajempiin toimintaympäristön muutoksiin kehittämällä jatkuvasti omaa kuntatason hallinto- ja johtamisjärjestelmäänsä ja tässä kehittämistyössä kunnan opetustoimella oli oma vahva vastuunsa. Kuntatasolla toteutettiin inklusioideologian näkökulmasta tärkeää lähikouluperiaatetta, ja opetustoimi oli tärkeä kunnan kehittämisen osa-alue.

Vuorijoen kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmä oli näkyvä ja tärkeä asia, jonka ympärille kaikki kuntapalvelut, myös opetustoimi asettuivat. Se tarjosi virallisen kehyksen opetustoimen kehittämiseksi ja henkilöstön osallistumiselle työnsä kehittämiseen. Vuorijoen kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmää ja valmistelu- ja päätöksentekoon liittyvää osallisuutta ihmiset kuitenkin tulkit-  
sivat hyvin monella tavalla. Jo tämä lyhyt vilkaisu kuntatason kehittämistyöhön osoittaa, miten monenlaisia näkemyksiä ja kokemuksia osallistujilla oli oman työnsä kehittämisestä. Moniäänisyys kuului koulun ja opetustoimen kuntatason kehittämiskokemuksissa. Johnson (2006) on väitöstutkimuksessaan tarkastellut opetussuunnitelman kehittämistyötä kuntatasolla. Tutkimus perusopetuksen yhtenäistämisprosessista paljastaa kehittämistyön ja koulun muutoksen paradoksaalisia ja ristiriitaisia merkityksiä ja niiden välisiä jännitteitä. Johnson on nimennyt löytämänsä kehittämistyön taustalla olevat viisi merkityskokonai-  
suutta seuraavasti: yhteistyöhakuisuus, palkkauksen paradoksit, opettajan työnkuva, muutoshakuisuus ja kehittämisen paradoksit. Nämä viisi merkitys-  
kokonaisuutta voivat yhdessä muodostua koulun muutoksen uhkaksi tai mah-  
dollisuudeksi (Johnson 2006, 141). Samoja kehittämistyön taustalla olevia mer-  
kityksiä on löydettävissä myös tämän tutkimuksen osallistujien puheista. Kehit-  
tämistyöhön kuuluvat luonnollisesti myös ihmisten yksilölliset intentiot, motii-  
vit ja toiveet, joita näytti olevan myös monenlaisia.

## 4 OPETUKSEN JÄRJESTÄMISEN RAKENTEELLINEN ULOTTUVUUS

Tässä luvussa avaan tutkimuskoulun toimintakulttuuria kuvaamalla opetuksen järjestämisen rakenteita. Etsin vastauksia kysymykseen, miten opetuksen järjestämisen rakenteet edistivät tai estivät kaikkien oppijoiden yhdessä oppimista. Tarkastelen, miten oppilaita ryhmiteltiin ja miten oppimisen tuki oli järjestetty. Luvussa korostuu opetusjärjestelyiden muutosten ajallinen ulottuvuus 1990-luvun lopulta aina tutkimuksen kenttävaiheen loppuun asti. Kuvaan, analysoin ja tulkiten, mitä opetusjärjestelyiden rakenteelliset muutokset eli syksyllä 2002 käyttöönotettu erityisopetuksen uusi toimintamalli merkitsi opetusjärjestelyille, oppilaiden ryhmittelylle ja oppimisen tuelle. Tarkastelun perusteena oleva osallistujien opetuksenjärjestämispuhe tuo esille henkilöstön erilaiset kokemukset ja näkemykset paitsi oppilaiden ryhmittelystä myös riittävästä tuesta ja tuen eri muodoista. Opetuksenjärjestämispuheeseen sekoittuu ristiriitapuhetta, sillä kouluyhteisössä oli erilaisia näkemyksiä ”lapsen parhaasta”.

Kuvaan aluksi opetusjärjestelyiden näkökulmasta tärkeää tekijää, koulun fyysisiä tiloja ja sitä, miten ne estivät tai edistivät oppilaiden yhdessä oppimista. Toisessa alaluvussa tarkastelen, miten eri tavoin 1990-luvun lopulta aina kenttävaiheen loppuun asti Koruskantissa oppilaita ryhmiteltiin ja luokkia muodostettiin ja miten nämä opetusjärjestelyt tukivat kaikkien yhdessä oppimista yleisopetuksen luokissa. Olen liittänyt lukuun opetusjärjestelyitä ja koulun aikuisten toimintaa kuvaavia kertomuksia. Kolmannessa alaluvussa kuvaan Vuorijoen kunnan erityisopetuksen uuden toimintamallin, jonka linjausten mukaisesti Koruskantin koulun oppilaiden opetus oli järjestetty syksyn 2001 jälkeen. Kuvioiden avulla pyrin konkretisoimaan mallin suunnittelun ja käyttöönoton ajallisen etenemisen sekä eron aikaisempaan opetuksen järjestämisen tapaan. Neljännessä alaluvussa kuvaan ja tulkiten opettajien ja avustajien kokemusten ja omien havaintojeni pohjalta, miten ja miksi uudet pienryhmät muuttivat opetusjärjestelyitä. Nostan esille sekä mallia puolustavat että sitä kriittisesti tarkastelevat puheet. Ristiriitapuhe kuuluu vahvana. Esitän tulkintani siitä, mitä opetuksen järjestämisen ja siihen liittyvien jännitteiden ja ristiriitojen takana oli, ja mitä syvempiä, opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita jännitteet paljastivat

koulun toimintakulttuurista. Luvun lopuksi teen katsauksen integraatioajattelun ja inklusio-ajattelun eroihin. Peilaan erityisopetuksen uutta toimintamallia, sen tavoitteita ja käytännön toteutumista segregatio-inklusio -jatkumolla kahden käsitteen, kuntoutusparadigman ja tukiparadigman avulla.

#### **4.1 Fyysiset tilat: portaita, pitkiä käytäviä ja peräkkäisiä luokkia**

Koulun fyysiset tilat ja arkkitehtuuri ovat tärkeä tekijä kaikkien oppilaiden oppimisen mahdollistavassa koulussa. Ne antavat puitteet oppilaiden joustavalle ryhmittelylle ja tehokkaalle oppimisen tuen järjestämiselle. (Kohn 1998; Naukarinen & Ladonlahti 2001; Elkins 2005.)

Vuosikymmeniä sitten rakennettu Koruskantin koulun päärakennus oli kolmikerroksinen. Alakerrassa sijaitsivat teknisen työn tilat, ruokala, erityisopetuksen pienryhmätila, puhe- ja toimintaterapeutin huoneet, siivous- ja ruokalahenkilökunnan sosiaaliset tilat, oppilaiden pukuhuoneet ja suihkutilat sekä varastot urheiluvälineille ja opetusmateriaaleille. Oppilaiden wc-tilat sijaitsivat myös päärakennuksen alimmassa kerroksessa. Keskikerroksessa oli luokkahuoneita ja liikuntasali. Yksi luokista oli harjaantumisloukka eli 0-9 -pienryhmäluokka. Myös opettajainhuone työskentelytiloineen ja rehtorin kanslia sijaitsivat keskikerroksessa. Ylimmässä kerroksessa oli myös luokkahuoneita ja opetusvälinevarasto. Pitkistä käytävistä avautuivat ikkunalliset ovet luokkahuonetiloihin ja kaikista luokkahuoneista oli näkymät välituntipihalle. Käytävillä oli sijoitettu kirjahyllyjä. Kerrosten välisillä tasanteilla oli ilmoitustauluja, joihin oli kiinnitetty julisteita, kerhoilmoituksia ja muita vapaa-ajan tiedotteita. Esteetöntä liikkumista mahdollistavaa hissiä ei kolmikerroksisessa päärakennuksessa ollut.

Alkuopetuksen luokat ja erityisopetuksen yksi pienryhmätila sijaitsivat lisäsiivessä, joka oli rakennettu 1990-luvulla. Lisäsiipi oli yhdistetty päärakennukseen käytävällä. Myös lisäsiivessä pitkistä käytävistä avautuivat ovet luokkahuoneisiin. Käytävän varrella oli kaksi WC:tä oppilaiden käyttöön ja kaksi opetusvälinevarastoa. Pienryhmäluokan yhteydessä oli myös wc- ja suihkutila, mutta se ei ollut oppilaskäytössä. Käytävän päässä oli kirjahyllyllä erotettu pieni työskentelytila ja lepopaikka ja käytävälle oli sijoitettu useampi kirjahylly.

Kaikki luokat olivat pääsääntöisesti hyvän kokoisia ja valoisia luokkatiloja. Kaksi pienryhmätilaa oli kooltaan vähän muita luokkia pienempiä. Alimman kerroksen pienryhmätila (4-6) saattoi tuntua aluksi hieman ahtaalta ja sokkeloiselta, mutta sellaisenaan se tarjosi monia mahdollisuuksia oppilaiden ryhmitteilyyn. Käsityö- ja musiikkiluokka sekä liikuntasali olivat vapaasti käytössä silloin, kun niissä ei ollut opetusta. Musiikkiluokassa oli bändisoittimia, ja pianoja oli kahdessa muussakin luokassa ja salissa. Lähes jokaisessa luokassa oli tietokone, piirtoheitin ja cd-soitin. Televisioita, videoita, dvd- tai cd-soittimia ei ollut jokaisessa luokassa, mutta rehtorin luokkaan oli asennettu videotykki.

Välituntipihalla oli erilaisille peleille ja leikeille tarkoitettu asfaltoitu alue, kiipeily- ja keinutelineet hiekka-alustoinen sekä nurmikkoalue, jossa keväisin ja syksyisin oli pari penkkiä ja pöytää. Pihan reuna-alueella oli myös pieni mökki, jossa säilytettiin ulkovälineitä. Piha rajoittui urheilukenttään, asuintaloihin ja tiehen, jossa on koululaiskyytien pysäkkialue. Lukuvuonna 2004–2005 pihaa jaettiin turvallisuuden parantamiseksi sektoreihin oppilaiden iän mukaan.

Vaikka Koruskantin koulurakennus oli jo iäkäs ja monen mielestä suuremman remontin tarpeessa, opettajat eivät juurikaan kertoneet fyysisten tilojen asettavan esteitä kaikkien oppilaiden opiskelulle. Välillä oppilaiden wc-tilat puhuttivat opettajia ja yksi avustaja kaipasi parempaa suihkutilaa yhden oppilaan käyttöön. Monessa kunnassa ja koulussa tuttua puhetta homeesta tai sisäilmaoireilusta ei ainakaan vielä tutkimusajankohtana kuulunut. Koulun fyysisten tilojen ja laajemminkin eri oppimisympäristön terveyttä, turvallisuutta, esteettömyyttä ja saavutettavuutta voidaan lähestyä myös yhdysvaltalaisen universal design -käsitteen avulla. Eurooppalaisessa keskustelussa puhutaan design for all - tai inclusive design -ajattelusta. Kapea-alaisesti se voi tarkoittaa vain tilojen fyysistä saavutettavuutta, mutta laajemmin ymmärrettynä ”universal design” pitää sisällään kokonaisvaltaisen suunnittelun merkityksen, jossa huomioidaan tilojen kaikkien käyttäjien kognitiiviset, sosio-emotionaaliset ja sensomotoriset tarpeet esteettisyyttä unohtamatta. (ks. Peterson & Hittie 2003, 421–422.) Hyvä inklusiivinen suunnittelu- ja korjaustyö ei tuota eroja vaan palvelee kaikkia käyttäjiä: hissistä tai kynnyksettömistä tiloista hyötyvät muutkin kuin pyörätuolien käyttäjät, ja hyvä valaistus ja toimiva ilmanvaihto hyödyttävät kaikkia tilassa olijoita.

Lopuksi vielä kertomus oppijan tarpeiden mukaisesta fyysisten tilojen muokkaamisesta:

*”Koulun suurin luokka” (osa kertomuksesta)*

*Leevi opiskeli Hilkan luokassa. Kun Leevi oli tullut Hilkan luokkaan, opettaja oli saanut ohjeita luokan akustisen tilan parantamiseksi ja luokan kattoon oli asennettu kuulemistä helpottavia materiaaleja. Koko kouluajan Leevi oli käynyt myös erilaisissa kuntoutusterapioissa joko vanhempansa tai avustajan kanssa kouluajan ulkopuolella. Yhtenä talvena Leeville tehtiin suuri leikkaus. Tämä tarkoitti, että hän liikkui koulun tiloissa muutaman viikon pyörätuolilla ja koulun rappukäytävään rakennettiin Leevin liikkumista helpottava ramppi. Hilikka päätti kuitenkin ottaa asian perusteellisesti. Hän kysyi asiantuntijoilta neuvoa mm. vessakäynteihin ja kävi hakemassa toimintakeskuksesta lainaksi pyörätuolin kokeillakseen ramppia etukäteen. Ramppi osoittautuikin toimimattomaksi, sillä se oli liian jyrkkä. Hilikka mietti uutta ratkaisua. Lopulta hän päätyi ehdottamaan luokkatilan vaihtoa jonkun alkuopetuksen luokan kanssa, sillä alkuopetuksen siiven luokkiin pääsi myös pyörätuolilla. Kaksi opetusryhmää vaihtoi luokkatiloja. Uuden tilan vieressä käytävällä oli myös hyllyllä erotettu erillinen tila, jossa toipilas saattoi tarvittaessa levätä. Oli myös sovittu, että kiertävä avustaja auttoi pyörätuolilla liikkuvaan lasta liikkumisessa. Opettajan mieli oli rauhallinen. Kun Leevi tuli leikkauksen*

*jälkeen kouluun, hommat pelasivat odotetulla tavalla ja kaikki meni hyvin. Hyvin suunniteltu oli puoleksi tehty, totesi Hilikka.*

(Haastattelujen ja osallistavan havainnoinnin pohjalta tutkijan laatima episodi.)

Leevin ja Hilkan kertomus osoittaa, että ympäristöä ja fyysistä tilaa muokkaamalla ja uusia ratkaisuja etsimällä oppimisen esteisiin voidaan puuttua tehokkaasti. Se on myös kertomus etukäteissuunnittelun ja ratkaisukeskeisen ongelmaratkaisun merkityksestä inklusiivisten opetusjärjestelyiden onnistumiseksi.

## 4.2 Oppilaiden ryhmittelyä ja kasvamisen ja oppimisen tukea

Onnistuneessa inklusiiossa keskeistä on oppilaiden joustava ryhmittely (Naukkarinen & Ladonlahti 2001). Inklusiivisia tapoja muodostaa koululuokkia ja ryhmitellä oppilaita on useita (Peterson ja Hittie 2003, 128). Seuraavassa tarkastelen, millä tavalla Koruskantin koulun luokkajaot ja oppilasryhmien muodostamistavat tukivat inklusiivisia käytänteitä ja mahdollistivat kaikkien oppilaiden yhdessä oppimista yleisopetuksen tiloissa ja luokissa. Kuvaan oppilaiden ryhmittelytapoja ja oppimisen tukea ajallisesti edeten. Lähden liikkeelle (luku 4.2.1) kuvaamalla oppilaiden ryhmittelyä eri ikäkausittain, sillä Koruskantissa oppilaiden ryhmittely yhdysluokkiin oli tuttua toimintaa jo pitkältä ajalta. Seuraavaksi (luku 4.2.2) tarkastelen kunnan harjaantumisloukan siirtymistä Koruskantin koulun tiloihin ja sen merkityksiä harjaantumisloukan opettajan kokemana. Kolmas alaluku (4.2.3) kuvaa aikaa ennen uutta erityisopetuksen toimintamallia, jolloin kaikki oppilaat ohjattiin yleisopetuksen luokkiin ja oppimisen tuki tuli pääsääntöisesti koulunkäyntiavustajan ja opettajien työparityöskentelyn kautta. Vuonna 2002 otettiin käyttöön erityisopetuksen uusi toimintamalli, ja neljäs luku (4.2.4) kuvaakin oppilaiden ryhmittelyä ja tukemista tämän muutoksen jälkeen. Viides alaluku (4.2.5) kuvaa, miten opettajakierto ja opetusryhmien jatkuvuus näyttäytyivät opettajien kokemuksissa.

### 4.2.1 Oppilaiden ryhmittelyä eri ikäkausittain: yhdysluokkia ja satunnaista yhteisopetusta

Ikäkauteen sidottu perinteinen luokkajako on teollistuneen modernin koulun jäännös, joka jättää huomiotta lasten yksilöllisen kehittymisen ja heidän erilaiset valmiutensa ja vahvuutensa. Useat nykytutkimukset ovat osoittaneet, että eri-ikäisten oppilaiden yhdessä opiskelu on tehokas ja monella tavoin kaikkien oppilaiden oppimista hyödyntävä tapa muodostaa koululuokkia. (Peterson & Hittie 2003, 126.) Suomalaisessa perusopetuksessa yhdysluokat ovat perinteisesti olleet etenkin kyläkouluissa tapa ryhmitellä oppilaita eri ikäkausittain. Yhdysluokkien on nimenomaan todettu tuovan joustavuutta oppilaiden ryhmittelyyn ja heidän oppimisen ohjaamiseen. (Kalaoja 2002; Juurikkala 2008.)

### **Yhdysluokat mahdollistavat pienemmät ryhmäkoot**

Koruskantissa oppilaiden ryhmittely yhdysluokkiin oli tuttua. Monella ammatissa pidempään toimineella opettajalla oli kokemusta yhdysluokkaopetuksesta joko Koruskantissa tai aikaisemmissa työpaikoissa. Tutkimusajankohtana Koruskantin koulussa toimi kolme yhdysluokkaa: 0-1. luokka, 3-4. luokka ja 5-6. luokka. Myös entisessä harjaantumisloukassa eli 0-9 -pienryhmässä oppilaiden ikähaitari vaihteli esikouluikäisistä yläkouluikäisiin. Koulun neljäs yhdysluokka, 2-3. luokka aloitti syksyllä 2005, mutta sen toimintaa ei ollut enää mahdollista seurata tässä tutkimuksessa. Yhdysluokkien muodostamisen ensisijaisena perusteena ei kuitenkaan tuntunut olevan eri-ikäisten oppilaiden opiskelu yhdessä ja sen tuomat edut. Yhdysluokkia perustettiin, koska niiden ansioista ryhmäkoot oli pystytty pitämään kohtuullisina. Joka tapauksessa yhdysluokkia ei kuitenkaan koettu Koruskantissa taakaksi tai epäkohdaksi, enemmänkin ne olivat arkista, järkeväksi koettua, käytännön sanelemaa toimintaa.

Tutkimusajankohtana isompien yhdysluokkien opettajina toimi kaksi pidempään työyhteisössä työskennellyttä luokanopettajaa. He molemmat kokivat, että tottuminen yhdysluokan opettamiseen oli toki vienyt oman aikansa, mutta kokemusten ja ”kompastelujen” kautta oli tullut oppia, ja työ yhdysluokassa oli alkanut sujua. Tärkeää oli oppia näkemään opetussuunnitelmasta ja oppikirjoista ”yhdistäviä tekijöitä”, jotta voi suunnitella järkeviä kokonaisuuksia eri aihepiireistä.

### **Kaveriapua ja itsenäistä työskentelyä**

Vaikka yhdysluokkien perustamisen taustalla näyttivät olevan ensisijassa ryhmäkokoihin liittyvät tekijät, yhdysluokkien opettajat kuvasivat niissä olevan myös muita etuja. Yhdysluokissa oli molempien opettajien mielestä oiva mahdollisuus harjoitella myös ”kaveriapua”. Kun oppilaat olivat luonnostaan eri tasolla, oli luontevaa, että isommat oppilaat auttoivat pienempiä, mikä hyödytti molempien luokkatasojen oppilaita. Tosin tämä ei tapahtunut ihan itsestään, vaan siihen tarvittiin myös opettajan ohjaamista:

-- on aivan selvästi havaittavissa, että nää neloset, niillä menee se syksy aina ku ne yrittää olla vähän semmosia koppavia näille kolmosille. Mutta ku siitä aikansa puhuu ja jauhaa, niin ne sitten alkaa olemaankin. – mä on harrastanukin sitä, että ollaan vierekkäin nelonen ja kolmonen ja sitte jommankumman kirjasta tehdään jotaki, että ihan tahallani olen, että pitää tehdä yhdessä. (luokanopettaja)

Kaveriapu (*circle of friends, peer tutoring, peer support, buddy systems*) on inklusiopedagogiikan keskeisiä yhteistoiminnallisia tapoja oppia yhdessä ja saada vertaistukea. Oppilaiden keskinäinen toiminta ja työskentely erilaisissa rooleissa opettaa heitä näkemään ja arvostamaan erilaisia lahjakkuuksia ja vahvuuksia. Kun toista auttaa autenttisissa tilanteissa, sitä ei tarvitse erikseen harjoitella. Edistyneemmät oppilaat voivat syventää jo oppimaansa ohjatessaan ja auttaessaan hitaammin edistyviä luokkakavereitaan, jotka puolestaan hyötyvät tästä vertaisohjauksesta. Näin myös opettajalle jää enemmän aikaa oppilaiden yksi-



lölliseen ohjaamiseen. Luokkakavereiden apu myös esimerkiksi käyttäytymiseen liittyvissä ongelmatilanteissa on hyvä tapa etsiä ratkaisuvaihtoehtoja yhteisöllisesti. (Hewit & Whittier 1997, 149; Peterson & Hittie 2003, 340–343, 370.) Toinen yhdysluokan opettaja tähdensi, että yhdysluokka opetti oppilaita myös itsenäiseen työntekoon:

--mä en tiedä, mistä mä sen rutiinin olen oppinu, mutta mä vaan pyöräytän vitosen käyntiin, kutosen käyntiin ja sitte ne tekee jo niitä töitä. Ne on tottunu siihen, että ne hiljaa lukee sen tekstin ja tarttuu työkirjatehtäviin tai monisteisiin. Mulla ei oikeestaan, joskus tuntuu, että mä en pääse sinne väliin enää, ku ne on lähteny ja saanu sen rutiininomaisen prosessinsa käyntiin. Ei mua tarvita. (luokanopettaja)

Rutiinit tässä tilanteessa auttoivat oppilaiden työhön ryhtymistä ja keskittymistä meneillään olevaan tehtävään, jolloin opettajalle jäi aikaa ohjata niitä, jotka apua tarvitsivat.

Molemmissa isojen oppilaiden yhdysluokissa harrastettiin teemaviikkoja, jolloin tehtiin töitä yhdessä, toisinaan yli oppiaine- ja luokkarajojen ja kaveria auttaen. Toinen opettaja kertoi, että toki teemaviikot olivat mukavia, mutta lukujärjestyksen pääasiallinen noudattaminen piti kuitenkin "hommaa kasassa". Silloin kun yhteisiä aihekokonaisuuksia oli vaikea jostain syystä muodostaa, oppi- ja tehtäväkirjoilla oli tärkeä asema. Silloin myös opetuskeskustelut mm. historian tai uskonnon tunneilla jäivät helposti vähemmälle kuin jos luokassa olisi vain yksi luokkataso. Myös oppilaiden säännölliset pienryhmätunnit pakottivat yhdysluokan opettajia enemmän oppiainejakoiseen rytmiin ainakin äidinkieleessä, matematiikassa ja englannissa.

### **Satunnaisia yhteisiä tuokioita eri-ikäisten oppilaiden kesken**

Koruskantin koulussa oli myös muita, enemmän satunnaisia tapahtumia tai oppitunteja, joissa eri-ikäiset oppilaat työskentelivät samassa tilassa. Eräs opettaja kuvasi näitä tunteja "pieniksi kokeiluiksi". Ne rajoittuivat lähinnä musiikki- ja liikuntatunteihin, peli- ja leikkিতunteihin sekä kummitoimintaan. Yhteisten tuokioiden toivottiin tuovan vaihtelua, iloa ja kokemuksia sekä oppilaille että opettajille. Näihin satunnaisiin hetkiin kuului, että niitä ei suuresti suunniteltu etukäteen, vaan toiminta syntyi aika spontaanisti ja lyhyellä aikajänteellä. Satunnaisia yhteisiä tuokioita harrastivat opettajat, joilla oli samantyyppinen näkemys oppimisesta. Yhteisen toiminnan taustalla oli ajatus, että kaikkien oppilaiden yhdessä oppiminen oli arvokasta. Toisaalta yhdessä opettamisessa saattoi olla kyse myös aikuisten pyrkimyksestä tukea toista, kun tiesi, että työkaverilla on vaikeaa. Varsinaista systemaattista suurryhmäopetusta kahden tai useamman opettajan tiimiopetuksena ei Koruskantissa toteutettu.

#### **4.2.2 Erityisluokka saman katon alle: *"Meistä tuli selvemmin kouluun kuuluva osa"***

Vuorijoen kunnan harjaantumisloukka oli aloittanut toimintansa 1990-luvulla ja alkuvaiheessa oppilaita oli ollut myös naapurikunnan puolelta. Harjaantumis-

luokka oli toiminut perustamisestaan lähtien useiden vuosien ajan erilaisissa tiloissa milloin lähempänä ja milloin kauempana koulun pihapiiristä. Harjaantumisloukka oli muuttanut 2000-luvun vaihteessa nykyiseen tilaansa, osaksi yleisopetuksen koulua ja suurempaa yhteisöä. Vaikka yhteistyötä ja integraatiotunteja oli ollutkin koko ajan, opettajan mielestä muutto yhteiseen koulurakennukseen oli ollut merkityksellinen. Yhteinen tila lisäsi päivittäistä vuorovai-  
kutusta ja yhteisöön kuulumisen tunnetta.

--kyllähän se muuttu se maailma **kokonaan** (painottaa) kun me tultiin siihen saman katon alle. --että me ollaan myöskin ihan selkeästi siihen kouluun kuuluva osa ja luokka, ja että ne asiat on sillai yhteisiä. Että vaikka me oltiin kouluun kuuluvia, mutta ku me oltiin vähän erillään, niin siitä tulee väkisinkin sellanen erillinen yksikkö. Ja sitte se, että meitä se pieni porukka, minä opettajana ja kaksi avustajaa, niin oli sellanen, että se oli meidän oma pieni yhteisö, toki monella tavalla semmonen kiva ja mukava. Mutta se, että kuitenkin ollaan isomman osa, selkeämmin koki sen, että me kuulutaan sinne kouluun. (erityisopettaja)

Fyysisellä läheisyydellä, tilalla ja paikalla oli merkitystä paitsi aikuisille myös kaikille oppilaille:

--silloin alussa varsinkin, että esimerkiksi omatkin oppilaat, ne jotenkin skarppasi jännästi-- se sillai merkkasi niillekin, että päästiin saman katon alle. Ja sitte ennen kaikkea tietysti niille muillekin oppilaille, että se on vielä jatkuvampi se vuorovai-  
kus, että se ei ole joku ihme ja kumma-ryhmä, joka aina silloin tällöin käy jollakin tunnilla tai sitten niissä koulun yhteisissä tilanteissa. (erityisopettaja)

Koruskantien harjaantumisloukassa opiskeli muutama yläkouluikäinen oppilas, jotka olivat koko kouluaajan osallistuneet joillekin integraatiotunneille yleisope-  
tuksen luokissa. Lukuvuosi 2003–2004 olisi kahdella oppilaalla viimeinen varsi-  
nainen kouluvuosi ja harjaantumisloukanopettaja räätälöi heille vuoden lisä-  
opetuksen 10. luokalla. Harjaantumisloukkaan ei ollut tullut lähivuosina uusia  
"pysyviä" oppilaita. Oppilastilastoissa harjaantumisloukan oppilaiksi merkityt  
oppilaat oli sijoitettu yleisopetuksen luokkiin avustajien tuen avulla. Syksyllä  
2004 harjaantumisloukan nimi muuttui 0-9 -luokkien pienryhmäksi erityisope-  
tuksen uuden toimintamallin linjausten mukaisesti.

#### 4.2.3 Kaikki oppilaat yleisopetukseen: inklusiivisia ratkaisuja

Ennen uusia erityisopetuksen linjauksia ja uutta mallia oppilaita ohjattiin 1990-  
luvun lopulla yleisopetuksen luokkiin koulunkäyntiavustajien tukemana. Seu-  
raavat kaksi kertomusta kuvaavat osallistujien kokemuksia yhdessä oppimises-  
ta. Ne paljastavat inklusiivisen koulun salaisuuksia: osallistujien ajattelua ja ar-  
jen käytänteitä, jotka johtivat onnistuneisiin inklusiivisiin kouluratkaisuihin.

##### *Yhdessä muiden kanssa*

*Sami on 11-vuotias koululainen, joka opiskelee neljännessä luokassa. Hän on yksi luo-  
kan 20 oppilaasta. Samin luokan opettaja on Heta, ja opettajan lisäksi luokassa työsken-  
telee koulunkäyntiavustaja Saija. Saija on tuntenut Samin jo pienestä pojasta, ja ollut*

*Samin henkilökohtainen avustaja jo esikoulussa. Heta on koulutukseltaan luokanopettaja. Hän on työskennellyt valmistumisestaan lähtien jo useamman vuoden Koruskantin koulussa lähinnä alkuopetuksessa. Nyt hän on kuitenkin yhdessä Saijan kanssa kulkenut Samin luokan mukana nämä neljä vuotta.*

*Samilla on 11-vuotinen oppivelvollisuus, joista kaksi ensimmäistä vuotta kului esikoulussa. Kun koulunaloitus oli lähentynyt, Samin äiti ja avustaja olivat ehdottaneet Hetalle, josko Samin koulunkäynti voisi olla muutakin kuin vain opiskelua harjaantumisloukassa. Heta oli epäröinyt aluksi, koska hänellä ei ollut mitään aikaisempaa kokemusta tai tietoa autististen ja kehitysvammaisten lasten opettamisesta. Mutta kun koulu oli alkanut syksyllä 1999, ”asiat vain jotenkin olivat menneet niin”, että Heta ja harjaantumisloukan opettaja alkoivat yhdessä suunnitella Samin opetuksen järjestämistä.*

*Ensin oli ollut suunnitelmana, että Sami opiskelisi aamupäivän oppitunnit Hetan luokassa avustajan tuella ja loppupäivän tunnit Ritva-opettajan kanssa harjaantumisloukassa. Mutta heti alussa oli nähty, että tämä ei sujuisi. Lopulta päädyttiin siihen, että Sami tuli kokonaan Hetan luokkaan, ja Ritva harjaantumisloukan opettajana konsultoisi tarpeen mukaan luokanopettajaa ja avustajaa. Samille tehtiin heti kouluvuoden alussa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa hänelle määriteltiin yksilölliset oppimistavoitteet. Opetusta eriytettiin aina tilanteen ja tarpeen mukaan.*

*Alku ei ollut helppo. Jo etukäteen oli tiedossa, että harjaantumisloukan opettaja jäisi kohta virkavapaalla ja moni Samin oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvää asia mietitytti luokanopettajaa. Ja olihan luokassa 19 muutakin oppilasta. Luokanopettajan tukena olivat kuitenkin Samin vanhemmat ja Samin hyvin tunteva avustaja. Myös koulun laaja-alainen erityisopettaja tuki Hetaa monin eri tavoin. Maanantai-aamut olivat erityisen hankalia, joten silloin erityisopettaja otti muita oppilaita, ei Samia tunniksi pariin harjoittelemaan lukemista tai kirjoittamista. Ensimmäisestä syksystä selvittiin yhdessä. Vaikeuksista puhuttiin ja yleensäkin asioita jaettiin ja epävarmuuden tunteet tunnustettiin. Tietoa etsittiin mm. autismilapsen opetuksesta. Tuki ja luottamus Hetaa ja Saijaa kohtaan myös Samin kotoa oli vahva.*

*Toisena kouluvuotena virkavapaalta palannut harjaantumisloukan opettaja yllätti Samin edistymisestä. Ritva lupasi jatkossakin omalta osaltaan täyden tuen luokanopettajalle ja avustajalle, jotta Sami voisi jatkaa opiskeluaan yleisopetuksen ryhmässä. Työtä jatkettiin yhdessä luokanopettajan, avustajan ja harjaantumisloukan opettajan kanssa. Harjaantumisloukan opettaja kertoi oppimisen tuloksien olleen ”huikeita”. Hän pohti olisiko harjaanumisopetuksen ympäristössä päästy niin pitkälle kuin yleisopetuksessa oli päästy.*

*Kolmas vuosi alkoi ja Sami jatkoi koulunkäyntiä yleisopetuksen luokassa ja lisäksi Samille tuli joitakin ns. ori-oppitunteja harjaantumisloukassa. Työt ja tehtävät jaettiin edelleen selkeästi koulun aikuisten kesken. Erityisopetuksen uuden toimintamallin käyttöönotto lukuvuoden alussa oli muuttanut kuitenkin Samin avustajan työnkuva. Saija-avustaja toimi nyt kiertävänä avustajana myös muissa luokissa. Toki avustajan tarve Samin oppimisen tukena olikin vähentynyt, mutta Sami tarvitsi edelleen tukea paljon. Siitäkin huolimatta, että hän on yksi oppilas muiden joukossa omassa luokassaan ja luokkakaverit olivat oppineet auttamaan Samia. Myös laaja-alaisen erityisopettajan tuki oli nyt erilaista. Uudella erityisopettajalla oli nyt joustava pienryhmä, jossa Hetan luokasta kävi oppilaita parilla ryhmätunnilla.*

Neljannen luokan alku oli tuonut jälleen muutoksia: tuttu avustaja oli lähtenyt opiskelemaan ja tilalle oli tullut Sanni-avustaja. Yhteistyö aikuisten eli Hetan ja Sannin välille ei muodostunut enää niin tiiviiksi, mutta Sanni ja Sami näyttivät tulevan hyvin toimeen. Toisaalta yhteistyökuviot Hetan ja Ritvan välillä olivat niin selkeät, että avustajan oli helppo hypätä mukaan. Nyt neljännellä luokalla Samilla oli alkanut myös englannin opiskelu kolmasluokkalaisten kanssa. Aineenopettajaa Samin opettaminen oli arveluttanut, mutta Sami sai olla mukana englannin ryhmässä ja alussa kaikki oli sujunutkin hyvin: ” Samilla kun on mahdollittoman hyvä muisti ja hän oppii sanoja nopeasti”. Mutta kun asiat vaikeutuivat ja avustajakin vaihtui, muutokset näkyivät notkahduksena. Eteenpäin silti menttiin, vaikka aineenopettaja kokikin epävarmuutta ja tunsikin, että hänellä ei ole koulutusta ja ammattitaitoa opettaa Samille englantia. Mutta kun uusi avustaja oli mukana kielten tunneille ja luokanopettaja antoi pari ohjausvihjettä, Sami jatkoi kieliopintoja yleisopetuksen tunnilla.

Vaikka Samin kohdalla asiat olivatkin sujuneet hyvin, Heta on jälkeensä pohtinut asioita, joita olisi voinut opettajana tehdä paremmin. Yksi näistä on monipuolisempien työtapojen käyttö luokassa, jotta sekä Samin että muidenkin oppilaiden osallistuminen ja toiminnallisuus oppitunneilla olisi mahdollistunut entistä paremmin. Toisaalta hän kokee, että hänen osuutensa opettajana on ollut loppujen lopuksi aika vähäinen: hän on vain antanut Samin tulla luokkaan. Hetalle itselleen Samin koulutien seuraaminen ja mukana kulkeminen on ollut suuri oppimisen ja ammatillisen kasvun kokemus, jossa pelot ja ennakkoluulot ovat vähitellen haihtuneet. Heta kertoo ymmärtäneensä, että joku lapsi voi todellakin tehdä eri asioita siinä samassa fyysisessä tilassa ja silti voi kuulua siihen porukkaan. Toisaalta Heta tietää, että hänen tapansa ajatella ja tehdä työtä poikkeavat siinä määrin uuden toimintamallin taustalla olevasta ajattelusta ja toiminnasta, että on hyviä ottaa vähän etäisyyttä. Hän siirtyy ainakin hetkeksi toisiin opetustehtäviin opetustoimen sisällä.

Samilla alkaa pian viides luokka ja se tuo mukanaan jälleen muutoksia. Vain harjaantumislukon opettaja Ritva on Samille tuttu. Englannin opettaja on vaihtunut kesän aikana, mutta Sami saa jatkaa englannin opintojaan siitä mihin hän edellisellä vuonna oli päässyt. Samilla on nyt myös uusi kiertävä avustaja, Hanne. Hän jakaa omat työtuntinsa ainakin kolmen muun oppilaan kanssa. Samilla vaihtuu myös luokanopettaja, joka kuitenkin Hetan perehdyttämänä ja samanhenkisesti jatkaa tuttuun kuvioiden mukaan. Lauralle, Samin uudelle luokanopettajalle Koruskantin koulun asiat ovat tuttuja ja lisäksi hän on työskennellyt aikaisemmin myös erityisopettajana ja aikoinaan myös kouluavustajana. Laurasta on mukava tulla luokkaan, jossa asiat sujuvat hyvin ja jossa oppilaille oppijoiden erilaisuus oli kaiken perusta.

(Haastattelujen, osallistuvan havainnoinnin ja HOJKS-dokumenttien pohjalta tutkijan laatima episodi.)

Yhdessä muiden kanssa – kertomus on esimerkki onnistuneesta inklusiivisesta kouluratkaisusta, jossa oppilaiden ryhmittelyyn lähtökohtana on kaikkien oppilaiden opiskelu heterogeenisissä ryhmissä yleisopetuksen luokissa. Kaikkien oppilaiden osallistuminen ja oppiminen yleisopetuksen luokissa mahdollistuu riittävän ja monipuolisen tuen avulla (Barth 1990, Stainback & Stainback 1996). Opettajalle onnistunut inklusiivinen kouluratkaisu merkitsi mahdollisuutta ammatilliseen kehittymiseen ja kasvuun yhdessä koulunkäyntiavustajan ja harjaantumislukon opettajan sekä perheen kanssa. Uudenlainen tilanne ja haas-

teet sekä onnistuneet kokemukset merkitsivät näille aikuisille tarvetta rakentaa uudenlaista, yhteisöllistä koulun toimintakulttuuria. He huomasivat, että vanhat työskentelytavat eivät enää toimineet. Niitä oli pakko tarkastella kriittisesti. Kertomus antaakin ymmärtää, miten uhkaava inklusiivisen opetuksen järjestämisen tavan tuominen saattaa olla vallitsevalle koulukulttuurille. Onnistuneen inklusiivisen kouluratkaisun seurauksena yksittäisen opettajan ammatillinen kasvu ja erilaiset näkemykset voivat kääntyä jopa uhkaksi työyhteisössä. Kertomus on myös kuvaus siitä, miten inklusiiviset kouluratkaisut olivat Koruskantissa yksittäisten opettajien ja avustajien varassa.

Yksi Samin opettajista kuvaa inklusiivisen kouluratkaisun merkitystä Samille ja koko luokkayhteisölle:

--Sami viihtyy tuossa -- luokassa ja on oppinut varmasti elämästä ja monesta muusta asiasta paljon enemmän, ku se hyörii -- tuolla luokan arjessa suurimman osan ajasta. Ja sitte se, että oppishan hän ehkä jotkut asiat tehokkaammin matematiikasta tai äidinkielestä, jos olisi yksittäisten ihmisen kanssa jatkuvasti tekemisissä ja saisi semmosta teho-opetusta, mutta eihän se elämää varten ole. Jos ajattelee Saminki elämää eteenpäin niin, enemmän korostuu nämä sosiaaliset taidot hänellä ku ne akateemiset -- Ja sitte sen minkä mä näen ehdottomasti rikkautena on se, että nämä oppilaat jo oppii tässä vaiheessa, että ihmiset on niin erilaisia, se on niin suuri rikkaus, joka taas näkyy tuossa luokassa. Ne sietää niin paljon ja ne on niin tottuneita siihen, että luokassa on monenlaista. (luokanopettaja)

Samille lisäksi myös kaksi muuta oppilasta, joilla oli suuria oppimisen esteitä, oli ohjattu 1990-luvun lopulla yleisopetuksen alkuopetusluokkiin laajan tuen avulla. Samin, Hetan ja Saijan kertomuksessa korostui kouluyhteisön sisäinen yhteistyö. Antonin ja Irjan kertomuksessa on paljon samoja elementtejä: riittävä tuki muodostui perheen, opettajan, avustajan mutta myös koulun ulkopuolisella tuella.

#### *Sujumisen ääripäät (osa kertomuksesta)*

*Samaan aikaan kun Irja tuli Koruskantin kouluun opettajaksi, koulua oli aloittamassa myös Anton. Irja oli aikaisemmin työskennellyt luokanopettajana kyläkoululla ja hänellä oli myös aikaisempi kasvatusalan tutkinto. Jo kesällä Antonin äiti oli tullut käymään Irjan luona kotona, ja kertonut poikansa koulunaloittamiseen liittyvistä herättämistä omista epävarmuuden tunteistaan. Äiti ei millään olisi halunnut, että Anton aloittaisi koulun harjaantumislukassa. Irja tutustui lapsesta kirjoitettuihin lausuntoihin, jotka kertoivat viivästyneestä puheenkehityksestä ja muista vaikeista oppimisen pulmista: ennuste oli, että lapsi tuskin oppisi lukemaan. Opettaja rauhoitteli äitiä: " Mä sanoin, että älähän nyt, että katsotaan." Anton tuli Irjan luokkaan ja Irja lähti sillä asenteella, että "Anton menee niin kuin muutkin ja sitten kun tökkää, niin sitten eriytetään". Irja oli päättänyt, että hän ei anna heti periksi vaan vaatii myös Antonilta asioita, joita vaatii muiltakin ekaluokkalaisilta.*

*Koulutyöhön erittäin motivoitunut ja rauhallinen oppilas tuli Irjan luokkaan, ja lapsen tueksi ja opettajan työpariksi tuli myös henkilökohtainen avustaja silloisen toimintakäytännön mukaisesti. Irja kävi lähikaupungin erityiskoulun järjestämän koulutuksen, ja myös aikaisemmin aloitettu puheterapia jatkui. Koulu sujui erinomaisen hy-*

*vin, ja Anton edistyi. Sairaalan tutkimusjaksolta tullut lausunto herätti sekä pojassa että äidissä taas ahdistusta, mutta Irja kävi kotona yhdessä äidin kanssa lukemassa lausuntoa. Irja nosti siitä esille erityisesti niitä alueita, joissa kehitystä oli tapahtunut. Ja taas palattiin takaisin hyövään oppimisen vireeseen. Irja kertoo, että lapsen motivaatio koulutyöhön, äidin myönteinen suhtautuminen kouluun ja heidän ilonsa pienistäkin edistysaskeleista oli hänelle palkitsevaa ja auttoi jaksamaan. Hän koki usein olevansa perheelle jopa tukihenkilö. Toisella luokalla myös avustaja alkoi siirtyä etäämmälle, ja kolmannelle luokalle Anton jatkoi uuden opettajan kanssa. Anton on nyt viidennellä luokalla. Hänen äidinkielen oppimisen tavoitteet on yksilöity, mutta Anton opiskelee suurimman osan oppitunneistaan yleisopetuksen luokassa ja käy pienryhmässä vain muutamalla tunnilla viikossa. Ainekirjoituskin sujuu hyvin.*

(Haastattelujen, osallistuvan havainnoinnin ja dokumenttien pohjalta tutkijan laatima episodi.)

### **Koulunkäyntiavustajat oppimisen tukena ja opettajan työparina**

Koulunkäyntiavustajat olivat olleet ensisijaisin oppimisen tukiresurssi 1990-lopulla tehdyissä opetusjärjestelyissä. Avustajiin olikin totuttu vuosien aikana. Pääsääntöisesti avustajat kokivat olevansa kouluyhteisön arjessa tasa-arvoisia opettajien kanssa ja tunsivat opettajien arvostavan heidän työpanostaan. Monella opettajalla ja avustajalla oli erittäin hyviä kokemuksia yhteisestä työskentelystä työparina. Kaksi aikuista ”jakamassa työtaakkaa” oli opettajalle ”tosi mahtava voimavara”. Samantyyppinen näkemys lapsista, opetuksesta ja kasvatuksesta ja avoin keskusteluyhteys ilman suurempia jännitteitä tekivät yhteistyöstä antoisaa. Työpareille saattoi ”laittaa tekstiviestiä vaikka yöllä”, jos tilanne niin vaati. Vaikka avustaja ei ollutkaan toinen opettaja, ja opettajalla oli ”viime käden vastuu” tehdyistä ratkaisuista, avustaja oli työpari, jonka kanssa voi ensin miettiä ratkaisuja yhteisiin ongelmiin:

sitte tottakai siihen tulee mukaan avustaja -- hänen kanssaan ku samojen oppilaitten kanssa tehdään hommia, niin mietitään niinku yhdessä, että mikä tää homma oikein on. Että tekeekö tuo ihan tahallaan tommosta, vai mistä se johtuu, onko taustalla jotaki syvempiä juttuja? Mietitään erilaisia lähestymistapoja, kokeillaan, jatkuvasti aina uutta --me niitä aina mietitään ja todetaan, että ei menny tuokaan perille, että mitä sitte (nauraa). (luokanopettaja)

Molemmissa kertomuksissa tuli esille se, että koulunkäyntiavustajan tuki on erityisen tärkeä koulun aloitusvaiheessa. Myös Takalan (2007) koulukäyntiavustajien työtä koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että avustamisen tarve on suurimmillaan koulun alkuvuosina.

Kaikki opettajat, joiden luokissa avustaja kävi edes joillakin oppitunneilla, kokivat saavansa apua. Koska avustajiin oli kouluyhteisössä totuttu, heitä myös haluttiin luokkiin. Monet opettajat kaipasivat avustajaa kaveriksi juuri ”niiden suorituskyvyiltään heikompien kanssa”. Toisaalta eräs opettaja totesi, että jos avustaja käy luokassa vain joillakin tunneilla, hän ei ole kiinteä osa luokkayhteisöä. Kun oppilaat eivät ole tottuneet toisen aikuisen läsnäoloon, ”oppilaat aivan niinku villiintyy” ja ”alkaa esittämään”. Onnistuneissa, inkluusiivisissa ratkaisuissa koulunkäyntiavustajan merkitys on syvällisempi: hän on

opettajan työpari, toinen aikuinen opettajan rinnalla rakentamassa luokan yhteisöä. Siihen ei päästä, jos avustaja piipahtaa silloin tällöin luokassa tai yhteistyö ei ole riittävän yhteistoiminnallista.

### **Avustajakysymykseen liittyi jännitteitä**

Aina työ ei sujunutkaan ongelmitta, mikä myös oli tuttua. Puheissa korostui avustajan koulutuksen ja pätevyuden merkitys, sillä kokemuksia epämääräisistä töistä ja työntekijän taidoista oli myös vuosien varrella kertynyt. Koulutuksen lisäksi opettajien ja avustajien väliset selkeät sopimukset erilaisista rooleista, vastuista ja työtehtävistä ovatkin onnistuneen yhteistyön edellytyksiä (Peterson & Hittie 2003 139-141; Takala 2007). Inklusiivisen koulun kehittäminen vaatii koululta myös jatkuvaa resurssin uudelleenarviointia, joka ei perustu pelkästään oppilaiden lukumäärään tai diagnooseihin, vaan opettajien ja avustajien osaamiseen ja vahvuuksiin (Naukkarinen & Ladonlahti 2001).

Avustajakysymys ja heidän lukumääränsä olivat asioita, jotka aiheuttivat Koruskantin koulussa tutkimusajankohtana jatkuvasti jännitteitä. Eräs luokanopettaja oli pitkään pohtinut, mitä tämän jännitteitä ja ristiriitoja synnyttäneen avustaja-asian takana mahdollisesti oli:

itsellä on semmonen vahva kuva siitä, että avustajilla on **niin** (painottaa) suuri rooli joilleki lapsille systeemissä, että jos se poistetaan niin silloin se [yhdessä oppiminen] ei voi toimia heidän kohdalla.-- ehkä [meillä] liikaa tehdään, että miten minä opettajana haluan tehdä tämän, mä en halua mitään lisää vaivaa, mä en halua toista aikuista luokkaan katsomaan miten mä teen näitä hommia. Siis se on tavallaan [opettajan] omaa epävarmuutta. (luokanopettaja)

Ehkä sittenkin, vaikka avustajiin oli totuttu, koulun toimintakulttuurissa painottui edelleen opettajakeskeinen ja yksin tekemisen traditio, jossa opettajan ammatillisella epävarmuudella ei ollut sijaa.

#### **4.2.4 Oppilaiden ryhmittelyä taitojen ja oppimisen esteiden mukaan**

Syksyllä 2003 Koruskantin koulun ensimmäisellä luokalla aloitti lähes 40 lasta. Koruskantin koulussa toimitettiin nyt uuden erityisopetuksen linjauksen mukaan, jota selvitän tarkemmin seuraavassa luvussa. Koulun aloittajat oli jaettu kahteen luokkaan siten, että oppilasmäärältään pienempään luokkaan oli sijoitettu kaksi erityisopetussiirron saanutta lasta, joilla oli 11-vuotinen oppivelvollisuus. Samaan luokkaan oli sijoitettu myös kaksi muuta lasta, joilla oli varhaiskasvatusvuosina todettu suuria oppimisen esteitä, ja toiselle heistä tehtiinkin erityisopetussiirto heti loppusyksystä. Kaikkien näiden neljän oppilaan oppimisen esteet näyttivät selittyvän pitkälti kielen kehitykseen liittyvillä asioilla.

Selkeästi erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittaminen samaan luokkaan oli tehty mm. lukujärjestysteknisistä syistä. Perusteena ja alkuoletuksena oli, että ainakin kolme erityisopetussiirron saanutta oppilasta kävisi vähintään äidinkielen ja matematiikan tunnit harjaantumisloukassa eli uuden toimintamallin mukaisesti 0-9 pienryhmässä.

### *Yhteen niputetut*

*Jaana, pari vuotta sitten valmistunut opettaja aloitti syksyllä 2003 uusien ekaluokkalaisten kanssa. Lyhyestä työkokemuksesta huolimatta hänelle oli kertynyt monenlaisia haasteellisia ja opettavaisia kokemuksia, aluksi yläkoulusta ja sitten 27 oppilaan 6-luokasta. Kuultuaan tulevasta uudesta 16 oppilaan luokasta Jaana itsekin oli ensin hie-man epäroinyt. Mutta kun hänelle oli luvattu harjaantumisloukan opettajan, pienryh-män opettajan ja myös tarvittaessa kiertävän avustajan tuki, Jaana oli ottanut työn ja luokan vastaan ja ryhtynyt toimeen. Hän oli jo etukäteen mm. etsinyt tietoa dysfasiasta ja käynyt naapurikaupungin erityiskoululla ohjaavassa konsultaatiossa.*

*Pienten oppilaiden ensimmäinen kouluvuosi alkoi, ja Jaana ryhtyi läheisessä yh-teistyössä harjaantumisloukan opettajan Ritvan kanssa rakentamaan oppilaiden oppi-mista ja myös opettajan jaksamista edistävää tukiverkostoa. Monenlaista tukea kokeil-tiin: kiertävä avustaja oli välillä tunneilla, harjaantumisloukan opettaja oli myös joilla-kin tunneilla samanaikaisopettajana ja kolme oppilasta kävi kaikki äidinkielen ja mate-matiikan tunnit, yhteensä 10 viikkotuntia harjaantumisloukassa. Ja osalle oppilaista tämä tuki riittikin. Yhteistyö 0-3 – pienryhmän opettajan kanssa tarkoitti neljää viikko-tuntia, jolloin oppilaita saattoi jakaa äidinkielessä kolmeen eri lukuryhmään taitotason mukaan. Lasten jakaminen lukuryhmiin pienryhmäopettajan ja rinnakkaisluokan ope-tajan kanssa oli Jaanan mielestä hyvä käytäntö tässä tilanteessa.*

*Yhden oppilaan, Niilon tilanne poikkesi kuitenkin muista. Niilon käyttäytyminen oman luokan tunneilla ja välitunneilla oli muuttunut syksyn aikana entistä levotto-mammaksi. Esikoulussa Niilon tukena oli ollut henkilökohtainen avustaja. Nyt käyttäy-tymisen taustalla vaikutti myös Niilon perhetilanne, jossa oli tapahtunut suuria muu-toksia. Jaanan ja Ritvan yrityksistä huolimatta usko asioiden eteenpäin menemiseen oli välillä kovilla, varsinkin kun avustajakaan, Samin kanssa työskennellyt Saija, ei voinut keskittyä vain tämän luokan oppilaisiin. Kotiluokassa ei tukea Niilolle ollut riittävästi. Muutaman tunnin viikossa Jaanan luokassa työskentelevän Saijan oli vaikea sivusta seurata oppilaiden ja opettajienkin toimintaa, sillä hän tiesi aikaisemmista kokemuksis-ta, miten suuri merkitys henkilökohtaisella avustajalla oli onnistuneissa opetusjärjeste-lyissä. Saija oli myös tehnyt päätöksen lähteä opiskelemaan, mutta ennen lähtöään hän oli vielä opettanut Jaanalle mm. symbolikirjoitusohjelman käyttöä. Lopulta joulun jäl-keen päädyttiin ratkaisuun, jossa Niilo siirtyi kokonaan harjaantumisloukkaan, jotta hänen päiviinsä saataisiin selkeä struktuuri.*

*Jaana jatkoi työssään, mutta rankkaa oli. Hän koki kuitenkin saavansa tukea paitsi harjaantumisloukan Ritva-opettajalta myös monelta muulta ihmiseltä työyhteisössä. Kummiluokkatoiminta neljännen luokan oppilaiden kanssa ilahdutti Jaanaa. Yhteiset keskustelu- ja suunnitteluhetket sekä opetusmateriaalin jakaminen rinnakkaisluokan opettajan kanssa helpottivat työtä. Myös oppilaiden tutkimusjaksot lähikaupungin sai-raalassa antoivat tarpeellista tietoa Jaanalle ja Ritvalle. Lisäksi toimintaterapeutti ja puheterapeutti olivat yhtenä lenkkinä opettajan ja lasten tukiverkostossa. Jaanan mielest-ä myös yhteistyö perheiden kanssa sujui yleisesti hyvin. Pikkuhiljaa ensimmäisen kou-luvuoden aikana luokanopettajan ja harjaantumisloukan opettajan yhteistyön tuloksena oli rakentunut järjestelmä, josta oli hyvä lähteä toiseen kouluvuoteen.*

*Jatkuvuus merkitsi sitä, että hyviksi koettuja tukijärjestelyitä jatkettiin myös toi-sena kouluvuonna. Myös Niilon tilanne oli rauhoittunut, ja kakkosluokan alkusyksyn jälkeen hänen tuntimääräänsä omassa kotiluokassa voitiin lisätä. Jaana koki nyt olonsa*



hyväksi ja rauhalliseksi, vaikka huolenaiheitakin oli edelleen. Luokassa oli oppilas, jolle oli tarjottu useita tutkimusjaksoja jo ennen koulunalkua ja vanhempia oli pyydetty harjoittelemaan tuolloin myös koululuykkäystä. Ensimmäinen luokka oli mennyt pienryhmän (0-9) tuella, mutta nyt kakkosluokan syksyllä vanhemmat antoivat suostumuksensa tutkimusjaksolle. Tämä oli Jaanalle erittäin suuri helpotus. Jaanaa huoletti välillä myös Ritvan jaksaminen. Jaana oli tietoinen Ritvan haasteellisesta tilanteesta, sillä harjaantumislukassa oppilaiden laaja ikähaitari ja suuri erityisen tuen tarve yhdessä avustajien vähäisen määrän vuoksi oli toisinaan raskasta siellä työskentelevälle opettajalle.

Toisen lukuvuoden keväällä tulivat eteen seuraavan kouluvuoden luokkajaot ja mahdolliset muutokset. Rehtori esitteli neljä eri vaihtoehtoa, ja jätti asian opettajien pohdittavaksi. Lopulta päädyttiin ratkaisuun, jossa Jaanan luokkaa täydennettiin neljällä oppilaalla, ja muut tulevat kolmasluokkalaiset siirtyvät yhdysluokkaan. Tämän ratkaisun kohdalla erityisesti Ritva tunsu, että nyt hänkin tuli kuulluksi. Näin saatiin taas jatkuvuutta ja mahdollisuus jatkaa hyviksi osoittautuneita opetusjärjestelyitä haasteellisessa tilanteessa. Myös Ritva oli mukana kolmannen luokan alussa, mutta jäi sitten alkuvarmistusten jälkeen virkavapaalle.

(Haastattelujen, osallistuvan havainnoinnin ja HOJKS-dokumenttien pohjalta tutkijan laatima episodi.)

Inklusiivinen koulu ei ryhmittele oppilaita taitotason mukaisesti, vaan se pyrkii kaikin tavoin välttämään paljon oppimisen tukea tarvitsevien oppilaiden niputamista yhteen ryhmään. Koulussa tehtävät luokkajaot ovat silloin hyvin merkityksellisiä, kun pyritään ennakoimaan ja estämään liian haasteellisia luokkia ja edistämään kaikkien oppilaiden oppimista. (Peterson & Hittie 2003, 127.) Yhteen niputetut -kertomus on kuvaus siitä, miten ei-inklusiivisista lähtökohdista oli rakennettu mahdollisimman ei-segregoivia opetusjärjestelyitä. Opettajien määrätietoisella yhteistyöllä rakentui oppilaiden yksilöllisyyttä ja tarpeita kunnioittava tukiverkosta. Huolimatta kaksoisjärjestelmää ja oppilaiden luokittelua vahvistavista lähtökohdista luokanopettaja ja harjaantumislukonopettaja ryhtyivät työhön ja pyrkivät tekemään parhaansa, jotta kaikki oppilaat olisivat saaneet tarvitsemansa oppimisen tuen. Yhteinen toiminta ja onnistuneet kokemukset antoivat tukea yhteistyötä tekeville opettajille ja toivat uskoa silloinkin, kun tuntui, ettei tuki riitä mihinkään.

Oppilaiden liikkuminen ryhmästä toiseen ei ole aina vaivatonta. Päinvastoin se voi rikkoa turvallisuuden tunteen koulupäivän aikana ja hajottaa ennestäänkin vaikeaa oppilaan tilannetta. Jaanan luokassakin juuri ne oppilaat, joilla oli eniten tuen tarvetta ja jotka erityisesti tarvitsevat jatkuvuutta ja struktuuria, siirtyivät ryhmästä toiseen. Ilmaan jää myös kysymys: Milloin ja millä tuntimäärällä pienryhmästä tuleekin erityisluokka?

#### 4.2.5 Opettajakiertoa ja ryhmien jatkuvuuden takaamista

Oppilasryhmien jatkuvuutta etenkin alkuopetuksessa pidettiin siis Koruskantin koulussa tärkeänä. Pääsääntöisesti alkuopetuksen opettajat jatkoivat luokkansa kanssa kaksi ensimmäistä kouluvuotta ja muillakin luokka-asteilla pyrittiin jatkuvuuteen. Opettajakierroissa oli muotoutunut säännöllisen epäsäännöllinen rytmi: erilaiset ja eripituiset virkavapaat sekä määräaikaiset työsuhteet toivat

muutoksia rytmiin. Kahdella yhdysluokan opettajalla puolet ryhmästä vaihtui joka vuosi. Isompien oppilaiden opettajien mielestä opettajan pysyvyydellä ei ollut enää niin suurta merkitystä, koska koulun pienuuden vuoksi ”me tunnetaan nää oppilaat jo niin hyvin ja pitkältä ajalta.” Aika pitkälle opettajat olivat saaneet valita myös oman luokka-asteen mieltymystensä ja vahvuksiensa mukaan. Eräs opettaja iloitsi siitä, että ”on niin hyvin onnistunu välttämään nuo pienet”, sillä omasta mielestään aika meni vähän hukkaan ”jos pitää opettaa vielä lukemaan ja siinä laahustaa ja kaiken maailman pikku kirjoitusvirheitä olla korjaamassa”.

Ryhmien jatkuvuuden takaaminen on inklusiivisten oppimisjärjestelyiden kannalta tärkeä tekijä, sillä se edistää oppilaantuntemusta ja oppilaiden ja opettajan välisten läheisten suhteiden muodostumista (Peterson & Hittie 2003, 126). Opettaja, joka mielellään vei luokkaansa läpi koko alakoulun, perusteli toimintaansa molemminpuolisella tutuksi tulemisella: sekä opettaja että oppilaat oppivat toistensa tavoille. Jatkuvuuden hän koki olevan hyödyksi etenkin ”heikoille ja hitaille” oppilaille.

--se on just sitä, että se sitä kanssakäymistä yksinkertaistaa, että ne tietää tavat ja mihiin täytyy tottua ja mitä ei tulla antamaan periksi. Mutta sitten, ei se kai toisille oppilaille kai merkitse yhtään mitään, että on sama opettaja, että ne oppisi kevyesti olemaan muidenki kanssa. Mutta ne on nämä [heikot ja hitaat] ja tuokin keskitaso -- se yksinkertaistaa ja helpottaa, ku se koulu ei ole niin hirveän erilainen paikka. Ku niillä on muutenkin, että ne elää varmasti semmosessa ristiriidassa suorastaan sen koulun käymisen kanssa, että se on aina joka aamu vaikeaa. Niin kuitenkin, että sama opettaja on ja se opettaja pyrkii huolehtimaan siitä, että ne pysyy siellä mukana. (luokanopettaja)

Osa opettajista näki koulun luokkajaoissa ja opettajakierrossa myös piirteitä, joista ei puhuttu ääneen. Erityisoppilaaksi luokiteltu oppilas yleisopetuksen luokassa ajateltiin vaativan opettajalta jotakin erityisen erityistä ammattitaitoa, mikä oli este tavanomaiselle opettajakierrolle:

me tehdään semmosta piilovalintaa, oppilaista, luokista. --nyt kun hän [oppilas] on ollu minun luokassa, niin minun kanssa ei ole yhtään ainutta kertaa neuvoteltu semmosesta asiasta, että vaihtasinko mä luokkaa. Mulle oli hirveen suuri **yllätys** (painottaa), ku mä oon ollu alkuopettaja, niin yhtäkkiä mulle ei sanottukaan, että haluat sä taas ottaa ykkösen, vaan se on itsestään selvyys, että mä jatkan tätä luokkaa, niin kauan ku hän tuolla on. Eikä siitä keskustella --Ajattelin, että ne opettajat, jotka yleensä ottaa näitä isompien luokkia--ammattitaitoa aivan varmasti riittää, niinku miten minä ajattelen ja systeemit on niin selvät, että ei vois olla, että siitä on kiinni. Mutta näin se vaan menee. (luokanopettaja)

Opettajan kokemus paljastaa erityiskasvatuksen tieteellisen asiantuntijatiedon mystifioinnin, jonka taustalla on uskomus vain yhdenlaisen tiedon, tässä tapauksessa erityiskasvatuksen tieteellisen tiedon yliveritaisuudesta. Uskomus kieltää ja sivuuttaa luonteeltaan toisenlaisen tiedon, esimerkiksi kokemuksellisen tiedon itsestä ja toiseudesta, toisten ihmisten ymmärtämisestä. (Thomas & Loxley 2001, 7.) Opettajan kokemus paljastaa myös erityiskasvatuksen kielen stigmatisoivan eli leimaavan merkityksen: erityisoppilaan statuksella oleva oppilas yleisopetuksen luokassa tarvitsee jotakin niin erityistä, josta vain harvalla opet-

tajilla on valmiuksia selvittää (Booth & Ainscow 2002). Osallistavan opettajan asiantuntijuuteen palaan seuraavassa pääluvussa 5.

### 4.3 Erityisopetuksen uusi toimintamalli rakentui pienryhmien varaan

Inklusiivinen koulu ryhmittelee oppilaita erilaisiin, joustaviin pienryhmiin. Olennaista on kuitenkin, *millaisin kriteerein ryhmiä muodostetaan ja millainen on ryhmän koostumus*. Heterogeeniset, moninaisuutta kunnioittavat ja yhteistoiminnalliset ryhmittelyt edistävät inklusiivisia käytänteitä. Sen sijaan homogeeniset, oppilaiden taitotasojen mukaiset ryhmittelyt pyrkivät luomaan ja uudistamaan segregoivia käytänteitä ja rakenteita. (Peterson & Hittie 2003, 127, 128.) Koruskantin koulun erityisopetuksen uusi malli rakentui pienryhmien tuen varaan.

#### 4.3.1 Porrastetun tuen malli

Porrastetun tuen mallin tavoitteena oli sosiaalinen integraatio, mikä merkitsee yhteisöllisyyttä, kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden rakentumista (Moberg 1998). Lähtökohdaksi oli kirjattu, että **jokaisen oppilaan oma kotiluokka on yleisopetuksen luokka**. Oppilaan tarvitsema tuki oli porrastettu. Ensimmäisen portaatan muodosti (1) **integraatio konsultoivan erityisopettajan avulla** ja tukitoimina nähtiin tukiopetus, opettajan ohjaus, tarvittaessa mukautettu opetus ja erityisopettajan antama avustava opetus. Toisen portaatan muodostivat (2) **pienryhmät, joihin oppilaita integroidaan tarvittavista oppiaineista**. Mukautettua opetusta annettiin tarvittaessa. Pienryhmässä opetusta antoi erityisopettaja, ja siihen tarvittiin vanhemman suostumus. Pienryhmä ei ollut diagnoosipohjainen eikä opetus vaatinut erityisopetukseen siirtopäätöstä. Pienryhmässä autettiin oppilaita, jotka tarvitsivat apua oppimisessaan ja joilla oli vaikeuksia yleisopetuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Pienryhmän koko oli 5-10 oppilasta eikä siinä ollut avustajaa. Tarveharkinnan pienryhmätuesta teki pienryhmän opettaja ja luokan- tai aineenopettaja yhteistyössä vanhempien ja rehtorin kanssa. Kolmannen tukiportaatan muodosti (3) **avustaja**. Lapsi sai avustajan niissä aineissa, joissa hän ehdottomasti avustajaa tarvitsi. Mallin mukaan avustamisen tarpeen tulee kohdistua vain opetuksellisiin asioihin. Avustajat olivat kiertäviä, eikä henkilökoh- taisia avustajia enää uudessa mallissa tunnettu. Kiertävät avustajat olivat vaki- naisia ja koulutettuja. Päätöksen avustajan saamisesta teki sivistystoimen johto- tiimi ja sitä edelsivät tutkimukset ja lääkärintlausunto. Neljäntenä tukiasteena oli (4) **erityiskoulu**, joka tuli kysymykseen silloin, jos opetusta ei oppilaan kokoi- naisedun mukaisesti pystytty omassa kunnassa järjestämään. Siirto erityiskou- luun vaati laajat tutkimukset.

### 4.3.2 Valmistelun ja käyttöönoton ajallinen eteneminen

”Lapsen paras” oli tavoitteena Vuorijoen kunnan opetustoimessa, kun opetuksen järjestämisen rakenteita haluttiin muuttaa. Kunnan alakoulujen ja Koruskantin yhteinen rehtori oli pitkään toivonut mielestään tehokkaampaa otetta erityisopetukseen. Hän oli hyvillään, että muutos uuden erityisopettajan johdolla oli lopulta saatu käyntiin ja toteutettua:

--mä olen ajanut tätä asiaa jo varmaan silloin, ku meillä oli aikaisemmin se toinen erityisopettaja-- jo sen aikana halusin tehdä erityisopetukseen jotaki muutosta. Että tää ei voi olla meidän linja tämä, että täällä alkaa olemaan avustajia enemmän ku opettajia -- Et tähän pitää keksiä jotain muuta. Ja sitä asiaa ne [opettajat] suunnitteli silloin ainaki kolme vuotta ja mitään ei tapahtunut. Eli mitään muutosta, ei mitään, avustajia vaan otettiin lisää-- että nyt on asiat hoidettu hyvin, tämäkin oppilas sai avustajan --mä en pitänyt siitä yhtään. Ja sitten ku Asta [uusi erityisopettaja] tuli tänne töihin, niin mä aloin markkinoimaan Astalle juttua, että mitä me voitais tehdä ja siitä se sitte lähti liikkeelle. (rehtori)

Uusi erityisopettaja oli ryhtynyt johdon tuella valmistelemaan kunnan uutta erityisopetuksen toimintamallia. Syksyllä 2001 oli siis kokoontunut ryhmä, johon olivat kuuluneet kunnan silloiset erityisopettajajäsenet, yksi koulunkäyntiavustajien edustaja, ylä- ja alakoulujen rehtorit ja sivistystoimenjohtaja (ks. luku 3.2.4). Erityisopettajan vetämässä erityisopetuksen tiimissä oli opetustoimen johtotiimin kanssa valmisteltu ripeään tahtiin viisi vaihtoehtomallia. Myös päätökset uusista linjauksista tehtiin ripeästi: vanhempien ja henkilöstön kuulemis-tilaisuuksien jälkeen rehtori oli esitellyt henkilöstölle aamupalaverissa viimeisimmän version erityisopetusjärjestelyistä alkuvuodesta 2002, ja tästä reilun kuukauden kuluttua sivistyslautakunta oli hyväksynyt Vuorijoen kunnan uuden erityisopetuksen toimintamallin. Malli otettiin vaiheittain käyttöön siten, että kaksi pienryhmää aloitti toimintansa syksyllä 2002. Syksyllä 2003 toimintamallin suunnittelu jatkui harjaantumisloukkaan, joka nimettiin uuden mallin mukaan pienryhmäksi. Lukuvuoden 2003–2004 aikana harjaantumisloukan opettaja räätälöi yksilölliset ratkaisut 10-luokkalaisille ja samalla jo harjoitteli pienryhmätoimintaa pienten oppilaiden kanssa. Erityisopetuksen mallin laajentumisvaiheeseen liittyy vielä keväällä 2004 nopeasti valmisteltu esikoulutoiminnan muutos, jolla vastattiin mm. koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa koskevaan uuteen lakiin (ks. luku 3.1.1). Syksyllä 2004 Koruskantin koulussa oli kokonaisuudessaan siirrytty erityisopetuksen uuden toimintamallin mukaiseen rakenteelliseen järjestelmään. Oppimisen tuki oli muuttunut avustajapainotteisesta tuesta pienryhmäpainotteiseen tukeen.

Kuvaan seuraavaksi (kuviot 6 ja 7), miten vaiheittain käyttöön otettu erityisopetuksen uusi toimintamalli ja pienryhmät näkyivät käytännön tasolla opetusjärjestelyissä, erityisopettajien tuntimäärinä ja avustajien sijoittelussa tutkimuskoulussa. Olen merkinnyt kuvioihin myös niiden oppilaiden ryhmittelyn, joilla tutkimusajankohtana oli erityisopetussiirto (9- tai 11-vuotinen oppivelvollisuus) ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Lähden liikkeelle kuvaamalla ensin vanhan mallin (kuvio 5), jonka mukaisesti ope-

tus ja oppimisen tuki oli järjestetty ennen vuotta 2002. Kursivoitu teksti osoittaa kyseisenä ajankohtana käyttöön otetut muutokset.

### **Vanha malli: oppilaita ohjataan yleisopetuksen luokkiin**

Vanhassa avustajapainotteisessa mallissa (kuvio 5) Koruskantin koulussa oli työskennellyt kaksi erityisopettajaa. Toinen oli tehnyt työtään laaja-alaisesti ja toinen oli toiminut harjaantumisloukan opettajana. Koulussa oli työskennellyt useita avustajia, joiden toimenkuva oli määritelty avustajakohtaisesti sen mukaan, kenen tai keiden oppilaiden oppimisen tueksi heidät oli palkattu. Harjaantumisloukassa opiskeli yläkouluikäisiä oppilaita, jotka olivat olleet loukan oppilaita ensimmäisestä kouluvuodestaan lähtien. Heidän integraatiotuntinsa olivat pääsääntöisesti liikuntatunteja. Nuoremmat, 11-vuotisen oppivelvollisuuden saaneet oppilaat oli tilastoissa merkitty harjaantumisloukan oppilaitaiksi, mutta he opiskelivat yleisopetuksen luokissa henkilökohtaisen avustajan ja erityisopettajien konsultaation tuella.

<p><b>yleisopetuksen luokat 1-6</b></p> <p><b>Koulun esikouluryhmä</b> (lisäksi erillinen Hirvitiien esikoulu)</p> <p><b>useita avustajia, joilla erilaisia toimenkuvia</b></p>	<p><b>harjaantumisloukka:</b></p> <p>erityisopettaja ja avustaja yläkouluikäiset oppilaat, joilla integraatiotunteja ja alakouluikäiset oppilaat yleisopetuksen luokissa suurimman osan tunneista</p>
<p><b>laaja-alaisesti työskentelevä erityisopettaja</b></p>	

KUVIO 5 Vanhan mallin mukainen opetusjärjestely ennen lukuvuotta 2001-2002

Laaja-alaisen erityisopettajan vaihduttua *uuden toimintamallin valmistelu oli aloitettu syksyllä 2001*. Samaan aikaan oli alkanut myös kuntatason hallinto- ja johtamisjärjestelmän kehittämiseen liitetty Malli-hanke. Kevättalvella 2002 lautakunta oli tehnyt päätöksen uusista erityisopetuksen linjauksista.

### **Syksyllä 2002 uusi malli otetaan käyttöön**

Syksyllä 2002 avustajien lukumäärä oli vähennetty roimasti; jäljelle jääneiden avustajien työnkuva oli muuttunut ja erityisopetustunteja oli nyt 10 enemmän. Koruskantin koulussa aloitti kaksi pienryhmää (kuvio 6). Yhdellä pienryhmäopettajalla (0-3) oli 24 tuntia jaettavanaan pienille oppilaille ja toisella pienryhmäopettajalla (4-6) oli 10 tuntia alakoululle ja loput yläkoululle. Harjaantumisloukka opettajineen ja avustajineen jatkoi vielä entiseen tapaan aikaisempien opetusjärjestelyiden mukaisesti. Kahdesta avustajista toinen työskenteli pääsääntöisesti harjaantumisloukassa mutta myös muissa luokissa. Hänen työajastaan osa kuului myös muihin kuin avustajan tehtäviin. Oppilaiden koulupäivän

jälkeen hän työskenteli mm. kunnantoimistolla toimistotehtävissä. Yksi avustajista työskenteli 4. luokassa ja 2. luokassa jo aikaisemmin yleisopetukseen integroitujen kahden oppilaan yhteisenä avustajana. Kolmas avustaja, joka oli yhteinen yläkoulun kanssa, kiersi tarpeen mukaan yksittäisillä tunneilla eri luokissa. Käytännössä kaikki avustajat saattoivat koulupäivän aikana työskennellä useammassa eri luokassa.

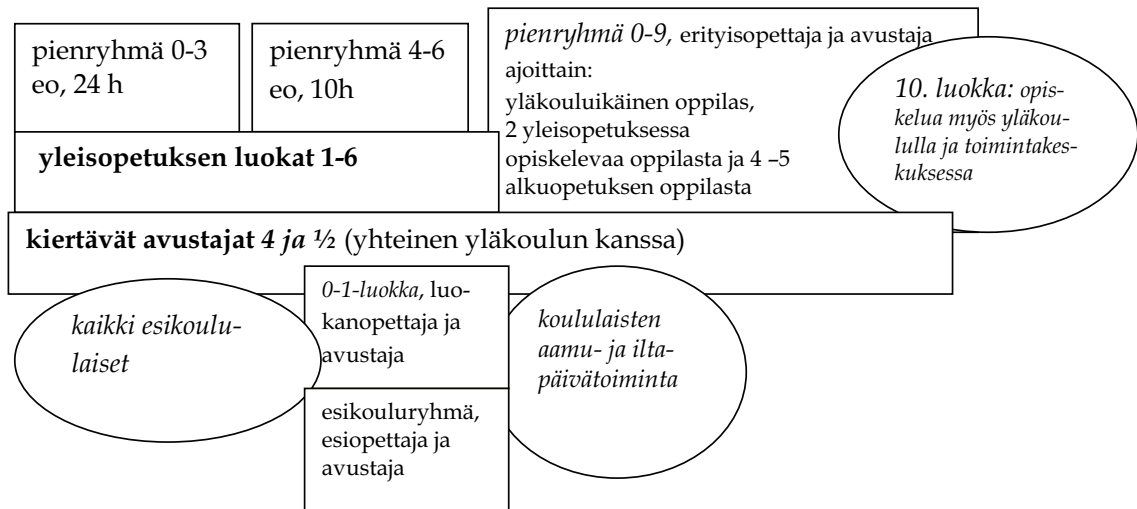
<i>pienryhmä 0-3,</i> 24h, erityisopettaja	<i>pienryhmä 4-6; 10h,</i> yhteinen erityisopettaja yläkoulun kanssa	<b>harjaantumisloukka</b> , erityisopettaja ja avustaja  yläkouluikäiset oppilaat + alakouluikäiset oppilaat yleisopetuksen luokissa suurimman osan tunneista <i>myös pieniä alkuopetuksen oppilaita jo keväällä 2004 "harjoittelemassa"</i>
<b>yleisopetuksen luokat 1-6</b> <b>esikouluryhmä</b>		
<i>kiertävät avustajat, 2 ja ½ (10 h, yhteinen yläkoulun kanssa)</i>		

KUVIO 6 Uusi malli käytössä, opetusjärjestelyt tutkimuksen alkaessa ja lukuvuonna 2003–2004

Syksyllä 2003 koulussa oli alkanut myös toinen kehittämishanke, Inklusiohanke, jonka yhdeksi tavoitteeksi oli kirjattu harjaantumisloukan toiminnan kehittäminen uuden linjauksen ja mallin mukaiseksi. Harjaantumisloukan opettaja suunnittelikin lukuvuoden 2003–04 aikana 10. luokan lisäopetusvuoden. Avustajatarve alkoi nousta vahvasti esille työyhteisössä. Keväällä 2004 harjaantumisloukassa kävi jo ensimmäisen luokan oppilaita harjoittelemassa pienryhmäopiskelua (ks. Yhteen niputetut -kertomus).

#### **Lukuvuosi 2004–2005: uusi malli kokonaisuudessaan käytössä**

Syksyllä 2004 ja kenttätyön toisen lukuvuoden alkaessa erityisopetuksen uusi toimintamalli oli kokonaisuudessaan otettu käyttöön. Keväällä 2004 oli valmisteltu ja toteutettu vielä esikoulua koskeva muutos (ks. luku 3.1.1). Kouluun oli tullut esikoululaisten ja koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan muutoksen myötä kaksi uutta avustajaa (kuvio 7). Lukuvuoden 2003–2004 aikana harjaantumisloukan opettajan rätälöimä 10. luokka aloitti lisäopinnot, jotka järjestettiin suurimmaksi osaksi uusissa ympäristöissä, yläkoulun ja toimintakeskuksen tiloissa. Opetuksesta oli vastuussa harjaantumisloukan opettaja, joka toivoi uuden 10. luokan toiminnan avaavan uudenlaisia opintopolkuja yläkoulussa myös nuoremmille oppilaille. Kolmannessa, 0-9 - luokkien pienryhmässä opiskeli edelleen yksi yläkouluikäinen oppilas, jolla oli entiseen tapaan muutama integraatiotunti. Myös kaksi aikaisemmin yleisopetukseen integroitua harjaantumisloukan nuorempaa oppilasta opiskeli joitakin viikkotunteja 0-9 -pienryhmässä. Tässä pienryhmässä kävi säännöllisesti nyt myös pikkuoppilaita, joista yksi oli ollut jo edellisen kevätlukukauden kokoaikaisesti harjaantumisloukassa.



KUVIO 7 Lukuvuoden 2004-2005 opetusjärjestelyt

Jatkossa kaikki 11-vuotisen oppivelvollisuuden saaneet tai muuten paljon tukea tarvitsevat oppilaat tulitaisiin ohjaamaan pääsääntöisesti 0-9 - pienryhmään, mutta niin, että heidän kotiluokkansa olisi yleisopetuksen luokka, kuten erityisopetuksen uuden toimintamallin lähtökohdaksi ja ensimmäiseksi tukipor- taaksi oli kirjattu.

#### 4.4 "Täydellinen inklusiojuttu" muuttuikin integraatioksi

Tutkimuksen alkaessa syksyllä 2003 suurin osa Koruskantin koulun opettajista kertoi olevansa tyytyväinen opetusjärjestelyihin ja pienryhmien toimintaan. Uuden mallin myötä erityisopetuksen tunteja oli nyt enemmän, ja varsinkin pienten oppilaiden pienryhmään mahtui useampi oppilas kerrallaan. Erityisopetuksen tunnit Koruskantissa olivat lisääntyneet, koska avustajien määrän vähentämisen vuoksi koulussa oli nyt yksi erityisopettaja enemmän. Myös mallin valmisteluun osallistuneet henkilöt olivat tyytyväisiä, kun iso muutos oli saatu vietyä läpi. Paljon oli kuitenkin tapahtunut; muutos oli vienyt tekijöiltään voimia eikä riidoiltakaan ollut välttytty. Puhe riittämättömästä erityisopetuksesta lisääntyi kuitenkin koko ajan toisen kenttävuoden eli lukuvuoden 2004-2005 aikana. Samaan aikaan lisääntyi myös puhe avustajien riittämättömyydestä. Mitä siis oli tapahtunut?

Tässä luvussa kuvaan, mitä sosiaalista integraatiota tavoitellut erityisope- tuksen uusi malli käytännössä merkitsi ja mihin se johti Koruskantin koulun tapauksessa. Esitän myös tulkintani siitä, miksi inklusio ei toteutunut integ- raatio-ajatteluun pohjautuvan mallin kautta.

#### 4.4.1 Pienryhmät vahvistavat oppilaiden jakoa yleiseen ja erityiseen

Porrastetun tuen mallin tavoitteeksi oli kirjattu sosiaalinen integraatio, joka ymmärrettiin inklusioksi. Inklusiivinen koulu ymmärrettiin erilaisiksi tiloiksi, portaikoksi, joissa tukea ja oppilasta siirrellään portaalta toiselle. Tämä fyysinen, integraatioajatteluun perustuva ymmärrys inklusiosta siirtyi myös käytäntöön: oppilaita siirrettiin tuen perässä tilasta toiseen, luokasta pienryhmään ja takaisin kotiluokkaan.

--ensi vuonna kaikki oppilaat menevät perusopetuksen ryhmiin. Emoluokka on perusopetuksen ryhmä. Ei ole erityisluokkia, ei ole tämmösiä, tää on -- täydellinen inklusiojuttu.-- se vaan pitää minusta tässä huolehtia, että perusopetuksen oppilaan ei saa siitä kärsiä, että siellä on erilaisia oppijoita.--Minusta perusopetuksen opettaja ei voi mennä sen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ehdoilla, vaan hän menee sen luokan keskitason mukaan yleensä . -- jos joku [oppilas] hallitsee, siihen pitää tehdä heti muutos. (erityisopettaja)

Opettajan puheesta voi tunnistaa fyysisen integraation ja erityisopetuksen näkemisen fyysiseen tilaan sidottuna toimintana. Opettajan puheessa kuuluu myös vahvasti sanoma, joka viittaa rakennesosiologiseen tulkintaan koulujen erityisopetuksesta. Tällöin erityisopetus nähdään tapana valikoida jollakin tapaa heikoimmat tai häiritsevät oppilaat pois johonkin muuhun, mahdollisesti heille sopivampaan paikkaan. Rakennesosiologinen tulkinta nostaa esille myös koulujen erityisopetukseen liittyvän opettajien suorittaman oppilaiden valikoinnin: opettajaprofessionille oli annettu valtaa valikoida oppilaita tuen eri portaille. (Saloviita 2006). Rakennesosiologinen näkemys opettajaprofession suorittamasta valikoinnista toteuttaa koulun kulttuurissa Baumanin (1997,178-179) esittämää metaforaa kulttuurista puutarhurina, joka kitkee puutarhasta sinne sopimattomat rikkaruohot. Inklusioideologian mukainen näkemys koulusta puolestaan korostaa koulukulttuurin ja puutarhurin tehtävää kasvualustaa ja kasvuympäristöä muokkaavana tekijänä. Tämä mahdollistaa erilaisten oppijoiden yhdessä kasvamisen, ja kasvamisen ja oppimisen lähtökohtana koulun kulttuurissa on ihmisten välinen luonnollinen erilaisuus (Väyrynen 2001; Bauman 1997, 178-181).

Tutkimuksen kenttävaiheen päättyessä, kolme vuotta uuden mallin käyttöönoton jälkeen, Koruskantin koulussa toimi kolme pienryhmää, joille oli muotoutunut selkeä työnjako:

- 0-9 – pienryhmä, jossa kävivät pääsääntöisesti oppilaat, joilla oli
  - 11-vuotinen oppivelvollisuus
  - yksilöllisesti laaditut oppimistavoitteet useammassa eri oppiaineessa
  - muu selkeä erityisen tuen tarve (esim. dysfasia ja ADHD-diagnoosi)
- 0-3 – pienryhmä, jossa kävivät
  - erityistä tukea tarvitsevat pikkuoppilaat



- oppilaat, joilla oli yksilöllistetyt oppimistavoitteet 1-2 oppiaineissa
  - oppilaat, joilla oli tilapäisiä oppimisen vaikeuksia
  - esikoululaiset (kouluvalmiustestaukset)
  - "tilapäinen hätäapu" (esim. puuttuvat urheiluvälineet), joka kuitenkin väheni kenttävaiheen loppua kohti
- 4-6 – pienryhmä, jossa kävivät
    - erityistä tukea tarvitsevat isommat oppilaat
    - isot oppilaat, joilla oli yksilöllistetyt oppimistavoitteet joissakin aineissa, esim. äidinkieli, matematiikka tai englanti
    - isot oppilaat, joilla oli tilapäisiä oppimisen vaikeuksia

Tutkimusaineisto osoittaa, että uusi pienryhmäpainotteinen erityisopetuksen malli vahvisti koulun sisäistä kaksoisjärjestelmää, jakoa yleiseen ja erityiseen. Se toi oppilaiden ryhmittelyyn vahvoja segregoivia käytänteitä, oppilaiden valikoinnin ja tilasta toiseen siirtymisen:

tähän pienryhmään [0-9] tulee sitte ku tuo rakenne tehdään erilaiseksi, että se ei ole enää harjaantumisloukka vaan pienryhmä, jossa käy nämä vaikeimmin opetetttavat, eli tämmöset joilla on isoimmat oppimisvaikeudet ja ne käy sitte siinä. (rehtori)

Opettajien tekemä valikointi ja usko pienryhmäpainotteiseen erityisopetuksen tehokkuuteen tulee esille seuraavassa, kun esittelen opettajien kokemuksia uudesta mallista ja pienryhmistä. Puheessa näkyy, miten yleisopetus luo erityisopetuksen tarvetta, ja samalla erityisopetus legitimoii itsensä aina uudelleen. Merkillepantavaa on, että mielipiteet ja näkemykset pienryhmien eduista ja haitoista eivät menneet ammattiryhmittäin, vaan valikointia lisäävien pienryhmien puolustajien samoin kuin niitä kritisoivien joukoissa oli henkilöitä eri ammattiryhmistä.

### **Pienryhmät helpottivat opettajia, jotka luokittelivat oppilaitaan kykyjen mukaan**

Moni luokanopettaja koki, että pienryhmät olivat hyviä ja helpottivat heidän työtään. Pienryhmäopettajien puoleen saattoi kääntyä, oli kyseessä sitten oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyvä asia. Toisinaan pienryhmäopettaja antoi ohjeita luokanopettajalle, miten toimia, mutta yleensä sovittiin, että oppilas käy joissakin oppiaineissa pienryhmän tunneilla.

Erityisesti pienryhmät auttoivat niitä opettajia, jotka kuvasivat oppilaitaan erilaisten kyky- tai tasoluokitusten avulla. Opettajan kuvauksen mukaan luokkaan muodostui "vaihtelevien kykyjen" mukaan neljä ryhmää. Hänen luokassaan oli "mukautettujen ryhmä, joka kulki omana ryhmänään". Sitten oli ryhmä, johon kuului "semmoisia, yleensä poikalapsia, jotka kypsyivät hitaasti, mutta joilla ei ole mitään oppimisen esteitä". Yhden ryhmän muodostivat oppilaat, jotka "ymmärtää jo vihjeestä", he pystyvät itsenäiseen opiskeluun, joiden äidinkielen taidot ovat hyvät, ja he "osaa sitten soveltaa niitä sääntöjä mitä on

opetettu". Neljäs ryhmä on "se keskitaso, joka kaipaa opetusta ja kontrollia". Kun luokanopettaja huomasi, että "nyt joku tippuu kyydistä", hän kääntyi erityisopettajan puoleen. Kun osa oppilaista oli pienryhmässä, opettajan ei tarvinnut "vetää niitä viimeisiä siellä perässä".

### **Pienryhmät helpottivat samaan tahtiin etenemistä ja vähensivät eriyttämisen tarvetta**

Pienryhmät mahdollistivat tunneilla etenemisen "samaan tahtiin". Samaan tahtiin etenemistä helpotti myös oppilaiden ryhmittely tasoryhmiin. Näitä käytettiin etenkin alkuopetuksessa, kun oppilaat jaettiin lukutaidon mukaan kolmeen lukuryhmään. Käytettävissä olisi nyt myös pienryhmänopettaja, joka otti luokkaansa lukutaidoiltaan heikoimmat. Opettajat, joilla oli kokemusta lukemisen tasoryhmistä, kertoivat, miten mukava oli seurata oppilaiden innostusta, kun he saivat tehdä omaa tasoaan vastaavia tehtäviä omaa tasoaan vastaavissa ryhmissä. Pyrkimyksenä oli, että erityisopettajan ryhmä pienenisi koko ajan. Myös oppilasmäärältään suurimman luokan opettaja oli erittäin tyytyväinen pienryhmän opettajan apuun, koska hän saattoi nyt laittaa osan oppilaistaan useampana päivänä pienryhmään. Monen mielestä opettajan mahdollisuudella eriyttää opetusta oli omat rajoitteensa. Se oli opettajan työhön kuuluva erillinen asia, " jota kukaan ei jaksakaan tehdä".

Myös erityisopettajalle työ pienryhmässä, jossa oppilaat vaihtuvat jokaisen tunnin jälkeen ja jossa oli vain yhtä ikäkautta, kuulostaa olleen mieluisampaa:

tään pienryhmän lukujärjestyksen rakentaminen on aika työläskin, tavallaan, mutta se on hyvä että yks luokkataso on kerrallaan, niin se ei mene kauhean hajanaiseksi. Että sehän minulle on tässä luksusta, -- tämä tuntuu hirveen helpolta [verrattuna aikaisempaan työpaikkaan toisen koulun erityisluokassa]. (erityisopettaja)

Eräs opettaja arvelikin, että monelle opettajalle oli varmaan vaikea ajatella ja tottua siihen, että luokassa kaikki eivät välttämättä tehneet samoja asioita

--opettajat ei varmaan ole tottuneet siihen. Että luokassa ku tehdään jotaki hommaa, niin kaikki tekee sitä samaa. Että sitte se, että jos tämmönen oppilas, joka on yksilöllistetty, niin sillä onkin eri tehtävät ja ne voi olla vaikka eri kirjastakin. Tai ainaki itse ajattelen, että se voi olla jolleki vaikea, ajattelee, että se on niin työläs juttu sen hoitaminen, että joku tekee eri tehtävää. -- että silloin sen on parempi siellä pienryhmässä, --. (erityisopettaja)

Opettajalle oli helpompaa pyytää oppilaita ottamaan oppikirjat esille, jos se oli itsellekin tutuin työtapa. Kun yhteistoiminnallisuus koettiin irrallisiksi tekniikoiksi tai työtavoiksi, ja havaintomateriaali, jota otettiin käyttöön vain piristykseksi tai erityistapauksissa erillisiksi tempuiksi, eivät oppilaatkaan tottuneet juuri muihin työtapoihin kuin opettaja- ja oppikirjavetoiseen opiskeluun ja työkirjan täyttämiseen.

### Pienryhmät kontrollin välineenä

Pienryhmät toimivat luokanopettajien näkökulmasta myös sosiaalisen kontrollin välineenä, "suurena rauhoittajana". Muutama oppitunti ilman "villikoita" rauhoitti. Tai "jos kirjat ei ala olla mukana tai läksyt on tekemättä", pienryhmä oli silloin opettajan mielestä hyvä paikka harjoitella näitä taitoja. Pienryhmätoiminta nähtiin myös hyvin "joustavana", johon saattoi tukeutua aina "hädässä". Jos pikkuoppilailta puuttui luistimet tai sukset, he saattoivat mennä pienryhmään, ja "tehdä jotakin hyödyllistä ku vain lähteä tuonne hortoilemaan".

Pienryhmässä kuulosti opettajien arvion mukaan olevan hyvä kuri, siellä tehtiin ahkerasti töitä ja oppilaat edistyivät. Pienryhmät helpottivat opettajan työtä, joten moni yhtyi seuraavan opettajan mielipiteeseen ja näkemykseen pienryhmien merkityksellisyydestä:

meillä on tehokkaasti järjestetty tämä oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden auttaminen, tukeminen ja pienryhmätoiminta ja että se jatkuu tuonne kuudenteen luokkaan asti. Ja sitten, että on nämä erilaiset oppijat, että he saavat selkeästi mennä omaa oppimisvauhtiaan, että se on kyllä --ei siitä tulis mitään, että se on, se olis, meillä elämä olis mahdotonta mun täytyy suoraan sanoa, ellei sitä [pienryhmää] olis. (luokanopettaja)

### Pienryhmäopetuksen tehokkuus ja laatu

Pienryhmät koettiin tehokkaammaksi ja opetus laadukkaammaksi kuin aikaisempi avustajapainotteinen tuki. Nyt useampi oppilas pääsi pienryhmään saamaan erityisopetusta:

ku tää pienryhmä on nyt ollu, niin kyllä tää on ollu *niin valtava* tuki, että ei se aikaisempi erityisopetusmalli ei yllä lähellekään. Ku otetaan luokasta yks tai kaks oppilasta, niin mitä se, -- ja yhden kaks tuntia viikossa. Sanooko suoraan ettei ihan mitään. Ei mitään. Nyt tää, että kuitenkin on seitsemän kahdeksan tuntia viikossa. Pystyt antaa isomman ryhmän, jotka on mietitty, mikä se vaikeus on ja ne saa sen [opetuksen] tai sitte ne opettelee sen saman asian, -- Se niinku palvelee enempi ku se, että jos luokassa on avustaja. -- se [avustaja] on lisäohjaus, ei nyt yks oppilas lisää, mutta yksi jolle sä joudut ohjeistaan lisää. Tässä sä pystyt, ku sä tiedät, että se on toinen opettaja. Sitä vain niinkö yhdessä mietitään, että tätä vois mun mielestä, mitä sun mielestä, -- sitte sä voit luottaa, että se tekee hommat. Sun ei tarvi tehdä sille suunnitelmaa valmiiksi, niinku avustajalle pitää. (luokanopettaja)

Opettajan puheessa kuuluu myös kapea näkemys avustajasta ja hänen merkityksestään. Avustaja ei työskentele yhteistoiminnallisesti ja moniammatillisesti opettajan työparina tai osana tiimiä, vaan avustaja toteuttaa opettajan laatimaa suunnitelmaa.

Entä oppivatko oppilaat nyt paremmin, kun osa oppilaista oli enemmän pienryhmissä? Oppimista varmasti tapahtui. Mutta mitä he oppivat? Tähän kysymykseen tämä tutkimus ei voi antaa vastausta, koska oppilaiden oppimistuloksia ei mitattu. Saloviita (2006) on tarkastellut laajasti erilaisia erityis- ja yleisopetuksen oppimistuloksia käsitelleitä tutkimuksia ja niiden tuloksia. Oppimistuloksia käsittelevät tutkimukset ovat osoittaneet, että opiskelu erityisluokassa tai pienryhmässä ei tuota yleisopetuksen luokkaa parempia oppimistu-

loksia millekään ns. erityisryhmälle. Saloviidan mukaan erityisopetuksen paremmasta tehokkuudesta ei ole siis varsinaista näyttöä. Myös McGregor ja Vogelsberg (2000) ovat tarkastelleet laajasti erilaisia inklusiivissa oppimisympäristöissä tehtyjä oppimistuloksia mittavia tutkimuksia. Tutkimuksissa on tutkittu sekä vammaisten että ”normaalisti” kehittyneiden oppilaiden oppimista inklusiivisissa ryhmissä. Näissä tutkimuksissa mikään ei osoita, että inklusiiviset opetusjärjestelyt haittaisivat oppilaiden oppimista. (McGregor ja Vogelsberg 2000.)

Omien havaintojeni mukaan pienryhmäopetus ei juurikaan poikennut yleisopetuksen opetuksesta. Pääsääntöisesti pienryhmissä tehtiin samoja asioita ja käytössä olivat samat oppikirjat ja materiaalit kuin yleisopetuksen luokissa. Opetuksessa keskityttiin pitkälti perusasioihin ja etenemisen vauhti oli hitaampaa. Menetelmät olivat pääasiassa opettajajohtoisia ja oppilaat työskentelivät yleensä yksin oman tehtäväkirjansa kanssa. Poikkeuksena muihin alkuopetusluokkiin 0-3 - pienryhmässä oli tietokone, jossa osa oppilaista kävi pelaamassa mm. lukemaan oppimista tehostavaa Eka-peliä. Harjaantumislukuan eli 0-9 - pienryhmässä opetus oli yksilöllisempää omine tehtävineen, ja oppilailla oli käytössä paitsi eri oppikirjoja myös enemmän toiminnallista materiaalia, erilaisia pelejä ja rakentelutarjoja. Oppilaat työskentelivät myös enemmän pareittain tai ryhmissä opettajan ja avustajan ohjaamina.

### **Pienryhmät rikkoivat koulupäivän struktuuria**

Pienryhmissä käyvät oppilaat joutuivat vaihtamaan ryhmää ja opettajaa joiakin päiviä jopa useita kertoja. Tämä rikkoi koulupäivän struktuuria ja ehkä myös heikensi joidenkin oppilaiden luokkayhteisöön kuulumisen tunnetta. Aineisto ei vastaa kysymykseen, miten oppilaat tämän koulupäivän pirstaloitumisen kokivat. Koulupäivän kokonaisuuden rikkoutuminen ei sen sijaan näyttänyt haittaavan kaikkia opettajia: moni oli tyytyväinen kun oppilaita oli vähemmän ja osa tunneista oli ”rauhallisempia”.

Työjärjestysten laatiminen ja yhteensovittaminen oli vaativaa ja työlästä. Koulun arkeen kuuluvat luonnolliset muutokset ja joustot, kun kaikki ei mene kukaan etukäteissuunnitelmien mukaan. Joskus opettaja unohti ilmoittaa vaikka oppilaan hammaslääkäristä tai poissaoloista, jolloin työjärjestys ja suunnitelmat menivät uusiksi. Toisinaan luokanopettajan näkökulmasta pienryhmässä käynnin seurauksena pulmaksi saattoi muodostua se, että pienryhmässä ei edettykään juuri niin kuin oli ajateltu, tai omassa luokassa menikin tunti eri tavoin kuin piti mennä. Joskus saattoi käydä myös niin, että pienryhmätunnin vuoksi osa lapsista ei voinut osallistua johonkin ”mukavaan yhteiseen äidinkielen juttuun”, mikä saattoi synnyttää mielipahaa pienissä mielissä. Joskus opettaja myös joutui hankalaan välikäteen, kun hän olisi halunnut jatkaa innostavaa työskentelyä luokassa, mutta pienryhmässä olleiden vuoksi se tuntui vaikealta. Myös yhdysluokissa oppilaiden säännölliset pienryhmätunnit pakottivat yhdysluokan opettajakin enemmän oppiainejakoiseen rytmiin ainakin äidinkielen, matematiikan ja englannin. Myös pienryhmän opettajan poissaolot mm. hankkeeseen ja opintoihin liittyvien koulutusten vuoksi aiheuttivat muu-

toksia yhteisesti sovittuihin aikatauluihin. Mutta pääsääntöisesti nämä pulmat ymmärrettiin ja katsottiin, että ne kuuluivat asiaan.

### **Kaksoisjärjestelmä vahvistuu, mutta kaikki hyvin?**

Integraatioajatteluun ja porrastettuun tukeen pohjautunut malli oli tavoitellut ”täydellistä inklusiota”, mutta se merkitsikin askeleita kohti segregatiota. Vanhan mallin aikaiset inklusiiviset askeleet näyttivät hiipuvan. Onnistuneet ja rohkeat kokeilut, joissa laajalla yhteistyöllä useampi vahvaa oppimisen tukea tarvitseva oppilas opiskeli yleisopetuksen luokassa, näyttivät jäävän ainutkertaisiksi opetusjärjestelyiksi. Uudella mallillakin oli kuitenkin sekä etunsa että haittansa, kuten yksi mallia kritisoinut opettaja asian totesi:

tämä nykyinen systeemi [uusi erityisopetuksen toimintamalli] palvelee hyvin tavallaan semmosta [lasta], jolla on ihan normaaleja, silloin tällöin oppimisvaikeuksia ja näin. Semmosta porukkaa se palvelee tosi hyvin, koska on paljon erityisopetusta [pienryhmät]. Mutta sitten ne, jotka tarvis ihan tosissaan sitä apua, niin ne jää kyllä jalkoihin. (luokanopettaja)

Pienryhmät kaksoisjärjestelmän vahvistajina näkyivät etenkin niiden oppilaiden kohdalla, joilla oli suuria oppimisen esteitä, mutta myös niillä oppilailla, jotka eivät jostain syystä ”pysyneet mukana luokan vauhdissa”.

Toimintamallin suunnittelusta vastannut opettaja oli kuitenkin tyytyväinen tehtyihin uusiin linjauksiin kehittämistyön haasteista huolimatta. Positiivista palautetta oli tullut sekä talon sisältä että ulkopuolelta. Vanhemmille oli helpompi ”markkinoida”, että lapsi opiskelee pienryhmässä eikä erityisluokassa ja oppilaat ”aivan kilpailevat” pääsystä pienryhmätunneille. Hän iloitsi omista ja oppilaiden työskentelyolosuhteista: mukavat fyysiset tilat, uudet työpöydät ja hyvät ja laadukkaat materiaalit saivat häneltä kiitosta. Pienryhmäluokan kaapissa oli hänen hankkima laaja materiaalivarasto, jossa oli paljon erilaisia testejä ja viimeisin ammattikirjallisuus. Myös työskentely pienryhmässä, jossa oppilaat vaihtuivat lähes joka tunti, tuntui hänestä hyvältä. Monen mielestä kaikki näytti olevan hyvin. Seuraavaksi tarkastelen, miksi uudessa mallissakaan tuki ei tuntunut olevan riittävää.

#### **4.4.2 Tuen riittävyys puhututti**

Moni Koruskantin koulun opettaja oli ollut todella tyytyväinen aluksi uuteen malliin ja pienryhmien tuomaan tukeen. Toisella haastattelukierroksella keväällä 2005 moni luokanopettaja oli kuitenkin sitä mieltä, että avustajia ja erityisopetusta oli liian vähän. Pienten oppilaiden pienryhmään ei voinutkaan enää laittaa oppilaita aina tarvittaessa, kun ne alkoivat täyttyä. Oppilaita alkoi pienryhmissä olla jo niin paljon, että ”pöydät ei riitä”. Opettajat harmittelivat haastattelujen toisella kierroksella, kun avustajakaan ei saanut luokkiin tarpeeksi usein.

Uudessa toimintamallissa henkilökohtaisen avustajan nimikettä ei enää tunnettu ja vakinaiset avustajat olivat siis nyt kiertäviä avustajia. Oppimisen

tuki painottui pienryhmiin. Moni opettaja kuitenkin koki, että avustajaresurssin saaminen luokkaan olisi ollut hyvä apu. Siitäkin huolimatta, että oppilaita kävi toisinaan pienryhmässä. Varsinkin alkuopetuksessa, mutta myös vanhempien oppilaiden kanssa opettajat olisivat toisinaan tarvinneet useampia aikuisia luokkaan. Tosin pakon edessä oli pitänyt asiat tottua tekemään yksin:

Minulla on se hankala tilanne, että mulla ei ole [avustajaa]. --tulee semmosia tilanteita, että olis hyvä jos saisi pienen porukan laittaa, että ne vois ottaa ihan erikseen jonku asian pienemmässä ryhmässä. Että just se riittämättömyyden tunne, että minä en ehdi kaikkeen, niin se ois hyvä sitte jolleki muulle sysätä se, että saisi jaettua niitä tehtäviä. -- alkusyksystä koin monta kertaa, kävin huutelemassa, että olisiko mahdollista saada, mutta sitä ei tuntunu järjestävän. Niin sitte minä ratkaisin tilanteen omalla tavalla. Se oli vaan selvittävä -- on pitäny järjestää muulla tavalla, on oppinu toimimaan tavallaan enemmän yksin ku avustajan kanssa. (luokanopettaja)

### **Kiertävät avustajat – työpäivien ja oppimisen tuen pirstaloituminen**

Opettajat ja avustajat, jotka korostivat avustajan merkitystä yhtenä luokkayhteisön jäsenenä, kokivat, että kiertävät avustajat eivät pystyneet riittävästi tukemaan oppilaiden oppimista omissa kotiluokissaan. Heidän mielestään kaikkien oppilaiden, myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yhdessä oppimista tukevat opetusjärjestelyt eivät olleet enää uudessa toimintamallissa mahdollisia. Ilman henkilökohtaista avustajaa joidenkin oppilaiden opiskelu yleisopetuksen luokassa oli mahdotonta.

Avustajat kuvasivat itse omaa työtään kiertävinä koulunkäyntiavustajina äärimmäisen hektiseksi ja joustavuutta vaativaksi työksi:

--pitää olla valmiuksia niin moneen ja joka päivä on niin erilainen. Ei koskaan tiedä, että onko se päivä semmonen ku papereissa vai pitääkö sun olla jossain muualla. Ja sit se on semmosta edestaas hyppäämistä ja juoksemista kello kaulassa suurin piirtein --siinä ei paljon taukoja pidetä. (avustaja)

Avustajat kokivat, että heitä oli aivan liian vähän, jotta he olisivat voineet täysipainoisesti olla tukemassa oppilaita. Työntekijöiden sairastumiset tai muut yllättävät tilanteet koulun arjessa tarkoittivat sitä, että kun oli jossain muualla kuin missä olisi pitänyt lukujärjestyksen mukaan olla, se oli "silloin joltakin toiselta oppilaalta pois". Moni avustajista koki, että kiertävänä koulunkäyntiavustajana joutui työskentelemään omien arvojensa vastaisesti, sillä nyt vaan "auteetaan siinä kipeimmässä tarpeessa".

Koska avustajaresurssin lisääminen edes yhdellä avustajalla ei tullut kysymykseen, avustajat ja osa opettajista yritti etsiä ratkaisuja järjestelemällä koko ajan työpalettiaan aina uudelleen ja joustamalla. Kaikki avustajat toimivat kiertävinä ja olivat työpäivän aikana useissa eri luokissa. Päivistä muodostui hyvin pirstaleisia. Avustajat kokivat "pinnan kiristävän", kun he kiiruhtivat luokasta toiseen ja yrittivät samalla hoitaa muita työtehtäviä:

että avustaja sais tehdä rauhassa sitä omaa työtään ja keskittyä oppilaaseen, aina siihen kulloiseenki oppilaaseen. Vaan se niinku revitään sieltä sun täältä. -- ku sä ei pysty tunnilla sen opettajan kanssa puhumaan, niin tottakai pitää tunnin jälkeen yrit-

tää selvittää jotaki asiaa. -- jos mulla vaikka lukujärjestyksessä on että välituntivalvonta, niin minä yritin sen mahdollisimman äkkiä selvittää sen oman asiani [opettajan kanssa], niin eiköhän vaan toinen [avustaja] tuu täältä huutamaan tänne käytävään, että sulla oli välituntivalvonta (matkii). -- ku tavallaan se oikea työ on jo sivutyötä. Että se välituntivalvonta menee päällimmäiseksi. (avustaja)

Rehtorin mielestä apua piti nyt hakea avustajien sijaan pienryhmistä uuden toimintamallin mukaisesti. Perustelut avustajien määrän lisäämiseksi eivät olleet hänen mielestään riittäviä. Joidenkin henkilöstön jäsenten esittämät toiveet useammasta avustajasta tulkittiin myös muutosvastarinnaksi, joka kohdistui uutta toimintamallia vastaan. Rehtorin mielestä avustajaresurssi ei ollut satsausta erityisopetukseen samalla tavalla kuin pienryhmät:

Nyt avustajat on jaettu sillä tavalla, että jokainen opettaja on saanut panna paperille, lukujärjestykseen mihin, mille tunnille avustajan tarvii. Kaikkiin näihin tarpeisiin periaatteessa on pystytty vastaamaan. Että tässä on ihan sama juttu, ku muutettiin tätä erityisopetusta, niin ne jotka ihmiset eivät ole päässeet siitä asiasta ympäri-- Että me satsataan erityisopetukseen eikä niihin avustajiin, eli se on se meidän linja. Ja joilleki tämän asian sisäistäminen on edelleenkin kesken, eli ne tavallaan vielä elää siinä vanhassa ajassa, että lääkäriltä kun tuli lausunto, niin silloin otetaan avustaja. Mutta meidän malli ei toimi niin. Ja se muutosvastarinta näyttää vievän aina useampia vuosia joillaki ihmisillä, se on ihan selvä, se pitää vain hyväksyä, ei siinä sen kummempaa. Ja sitte se, että jos ei pysty kertomaan, että mihin sitä avustajaa tarvii, mikä se asia on, niin ei sitä tietenkään saa (rehtori)

Rehtorin mielipidettä avustajien riittävydestä olivat muokanneet ainakin aikaisemmat negatiiviset kokemukset kouluttamattomista avustajista ja epäselvistä vastuusuhteista. Tutkimusaineistossa ei tullut korostetusti esille, miten laajemat koulun toimintaympäristöön, esimerkiksi kunnan talouteen, liittyvät reunaehdot sanelivat avustajakysymystä.

Koska tuki tuli nyt pienryhmistä, osa henkilöstöstä oli sitä mieltä, että sovitulla avustajamäärällä on tultava toimeen. Pienryhmiä puolustavien opettajien puheessa kuului oppilaiden oppimiseen liittyvien vaikeuksien näkeminen oppilaasta ja yksilön ominaisuuksista riippuvana tekijänä. Tällöin kouluyhteisön kulttuurissa olevia aikuisten asenteellisia, rakenteellisia ja fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä oppimisen esteitä tuottavia tekijöitä ei tarvinnut tarkastella. Yleisopetus ei pystynyt vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin, jolloin heidät siirrettiin opiskelemaan erityisopetuksen pienryhmään. Jälleen yleisopetus loi erityisopetuksen tarvetta ja erityisopetus legitimoit samalla itsensä.

### **Opettajat eivät työskentele todellisena tiiminä**

Inklusiivisia tapoja järjestää opetusta ja ryhmitellä oppilaita ja opettajia on useita (ks. Naukkarinen & Ladonlahti 2001). Koruskantissa pienryhmät oli muodostettu ns. laajennetun tiimimallin mukaisesti, jossa useampi luokanopettaja ja erityisopettaja muodostavat tiimin. Käytännössä opettajat eivät kuitenkaan työskennelleet tiimin tavoin, vaan enemmänkin yhteiset pohdinnat ja suunnittelut käytiin pienissä, kahdenkeskisissä tapaamisissa. Myös ystävyysuhteet näyttivät toisinaan korostuvan yhteistyössä. Moni harmittelikin, ettei aikaa tai tilai-

suuksia yhteiseen suunnitteluun pienryhmän opettajan ja luokanopettajan välillä ollut enempää.

### **Kun toimintatapoja ei tarvitse kyseenalaistaa, tuki ei koskaan riitä**

Puhe jatkuvasta lisätuen tarpeesta kertoo yleisopetuksen ja erityisopetuksen pulmallisesta suhteesta: kumpikin tarvitsee toisiaan. Yleisopetus luo jatkavasti uusia tarpeita ja erityisopetus paikkaa niitä legitimoiden samalla itsensä (Skrtic 1991). Pienryhmien ansiosta opettajien ei siis tarvinnut kyseenalaistaa toimintaansa. Luokanopettajien ei tarvinnut pohtia työtapojaan, opetusmenetelmiään, oppimateriaaleja tai oppilasarviointia. Harva pidempään työssä olleista opettajista pohti haastatteluissa ainakaan ääneen, kuinka hän itse voisi muuttaa opetustaan, jotta pystyisi toimimaan paremmin heterogeenisen oppilasryhmän kanssa. Sama koski pääosin myös erityisopetusta: tavoitteena oli työskentely mahdollisimman homogeenisen ryhmän kanssa erillisessä tilassa. Kärjistäen ilmaisten luokanopettaja saattoi jatkaa samalla tutulla perinteisellä tavalla ja erityisopettaja sai pelastaa hätää kärsivän opettajatoverin. Kummankaan ei tarvitse kehittää omaa opettajuuttaan ja molemmat saavat tehdä yksin töitä oman ryhmänsä kanssa.

Tukiresurssien jatkuva arviointi, joustava käyttö ja koordinointi asettavatkin omat haasteensa kouluyhteisölle (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001). Riittävä tuki sekä oppilaille että koulun opettajille on kuitenkin ensiarvoisen tärkeä inklusiivisessa koulussa (Stainback & Stainback 1995; Peterson & Hittie 2003, 123). Tuki yleisopetuksen luokassa tekee opetusjärjestelyistä inklusiivisia. Jos tukea ei ole riittävästi, opetusjärjestelyt eivät ole inklusiivisia. Oppilaan näkökulmasta riittämätön tuki on koulun ylläpitämää oppijan ja oppimisen heitteillejättöä. Opettajan näkökulmasta riittämätön tuki lisää riittämättömyyden tunnetta ja väsymistä. Alakoulussa erityisesti esikoulun ja koulun aloituksen taso on hyvin merkityksellinen. Riittävä, oikein kohdennettu ja aikuisten yhteistoiminnallisuuteen perustuva tuki varhaisessa vaiheessa kantaa pitkälle kuten Koruskantin kertomuksetkin osoittivat.

Epäilykset inklusion onnistumista kohtaan ilmenevät juuri niistä kokemuksista, joissa oppilaan opiskelua ja opettajan työtä yleisopetuksen luokassa ei ole riittävästi tuettu tai tuki on ollut vääränlaista. Tällöin unohtuu, että kyseessä eivät olekaan olleet inklusiiviset opetusjärjestelyt vaan jokin muu, esimerkiksi säästötoimenpide tai tiedon ja kokemuksen puutteesta johtuva osamattomuus tai vääränlainen asenne tai kaikki nämä yhdessä.

#### **4.4.3 Opetusjärjestelyt tuottavat jännitteitä**

Opetuksen järjestämispuhe oli puhetta siitä, millainen opetus ja millaiset opetusjärjestelyt parhaiten tukisivat oppilaiden oppimista. Osallistujat kertovat, miten he toimivat ja miten järjestävät opetusta, jotta lapsen paras toteutuu. Opetuksen järjestämispuheen perustan muodostivat kouluyhteisön oppilaiden moninaisuus ja heidän moninaiset tarpeensa. Tämän puhekatégorian tärkeä elementti on erityisopetuksen uusi toimintamalli, joka muutti opetuksen järjes-



tämisen rakenteita. Osallistujat kertovat kokemuksistaan uusista pienryhmistä, mutta myös muista opetusjärjestelyistä, joista heille on kertynyt kokemuksia. Avustajien merkitys lähikoulun toimijoina korostui tässä puheessa. Opetusjärjestelypuheeseen sekoittuu myös ristiriitapuhetta. Näkemykset lapsen parhaasta ja riittävästä tuesta vaihtelivat suuresti, eikä yhteistä ymmärrystä lapsen parhaasta tutkimusajankohdan päättyessä ollut vielä saavutettu. Päinvastoin, näkemykset lapsen parhaasta tuntuivat entisestään polarisoituvan.

Pienryhmissä kävi tutkimuksen kenttävaiheen päättyessä entistä useampi oppilas, ja osa heistä opiskeli niissä entistä pidempiä aikoja. Näytti siis vahvasti siltä, että pienryhmät ja avustajien pienempi lukumäärä ja työnkuvan muutos olivat lisänneet segregoivia käytänteitä. Ainakin ne olivat vähentäneet kaikkien oppilaiden yhteistä opiskeluaikaa yleisopetuksen luokissa. Oppilaiden välisiä eroja ja heidän opiskeluaikaa pienryhmissä oli tuotettu monilla kriteerillä: ei välttämättä aina diagnooseilla, sillä pienryhmät eivät olleet diagnoosipohjaisia. Eroja tuotettiin esimerkiksi oppilaiden eri taidoilla ja tiedoilla, erilaisilla valmiuksilla, iällä, sukupuolella, temperamentti- ja sosiaalisella taustalla.

### **Tilastot kertovat toisenlaisesta todellisuudesta**

Mielenkiintoinen opetusjärjestelyihin ja oppimisen tukeen liittyvä yksityiskohta löytyi dokumenttiaineistosta. Dokumenttiaineistoon sisältyneen valtakunnallisen oppilastilaston mukaan Koruskantin koulun kaikki 1-6 - luokkien erityisopetukseen otetut tai siirretyt oppilaat opiskelivat kokonaan integroituna lukuvuonna 2004–05. Pelkästään tilastoja lukemalla näyttäisi siis siltä, että kaikki oppilaat opiskelisivat yhdessä ikätovereiden kanssa omissa kotiluokissaan. Mutta kun tarkastelen oppilastilastojen välittämää tietoa ja vertaan sitä havaintoihin ja haastatteluihin perustuvaan tietoon opetuksen järjestelyistä, kuvasta ei tule yhtenäinen. Todellisuudessa lukuvuonna 2004–05 kaikki 1-6 -luokkien erityisopetukseen siirretyt oppilaat olivat vähintään puolet kouluviikon oppitunneista jossakin pienryhmässä, pois omasta kotiluokastaan. Pääsääntöisesti nämä oppilaat opiskelivat äidinkielen, matematiikan ja englannin pienryhmissä. On tietenkin määrittelykysymys, mitä lomakkeen ”kokonaan” tai ”osin muuhun” opetukseen integrointi tarkoittaa. Myös tilanteet kouluissa saattavat muuttua tilastoiden tekemisen jälkeen. Voi myös ajatella, että pelkästään tilastojen perusteella ei saada välttämättä todellista kuvaa oppilaiden ryhmittelystä.

### **Työilmapiirikin kiristyy**

Miten oli mahdollista, että työviihtyvyys ei ollut kuitenkaan paras mahdollinen, vaikka moni opettajista kokikin, että uusi toimintamalli on hyvä, erityisopetusta ja oppimisen tukea on tarpeeksi ja lasten kanssa hommat sujuivat? Näytti siltä, että asiat eivät olleetkaan siten kuin oli toivottu, julkisesti sanottu tai haluttu esittää. Pettymyksestä ja turhautumisesta kertoi myös mallin kehitystyössä mukana olleen opettajan ihmettely työmotivaation täydellisestä puutteesta ja siitä, että ”kaikki vaan ottaa päästä”. Itse toiminta oli ollut hänelle henkilökohtaisesti erittäin innostavaa ja palkitsevaa, mutta nyt päällimmäisenä oli halu ve-

täytyä kaikesta. Jo toimintamallin valmisteluprosessi oli aiheuttanut jännitteitä (ks. Tiimityön sietämätön vaikeus-kertomus, luku 3.2.4). Kun uusi toimintamalli otettiin käyttöön ja sitä laajennettiin, ristiriitapuhe lisääntyi. Uuden mallin edut ja haitat alkoivat paljastua. Näkemykset lapsen kasvamista ja oppimista parhaiten tukevista opetusjärjestelyistä ja rakenteista aiheuttivat jännitteitä lähikoulun aikuisten välille.

-- mä en niinku hyväksy sitä, että tehdään joitaki asioita paperilla, jos ei ne sitte toteudu siinä arjessa. Ja mä olen ihan varma, että meillä on sillä lailla kahtia jakautunut tämä työyhteisö, että on porukka joka on valmis paperilla toteuttaa sitä [inkluusiivista] asiaa, mut sitte on porukka joka on valmis toteuttaa sitä ihan täysillä. Siinä on tavallaan semmonen ristiriita. (luokanopettaja)

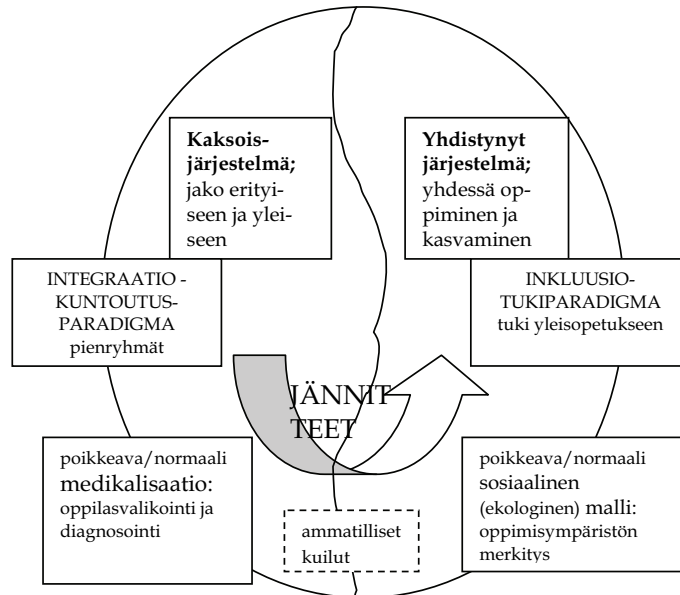
Muutosprosessista olikin vähitellen muodostunut taistelu oppilaiden kasvamista ja oppimista parhaiten tukevista tavoista.

### **Kasvamisen ja oppimisen kaksi paradigmaa<sup>15</sup> ”lapsen parhaasta”**

Aineiston analyysin perusteella Koruskantin koulussa oli kaksi selkeästi toisistaan eriyvää paradigmatasoisista näkemystä lapsen parhaasta: kaksoisjärjestelmän ja integraatioideologian kuntoutusparadigma ja yhdessä oppimisen ja kasvamisen, yhdistyneen järjestelmän ja inkluusioidelogian tukiparadigma. Tämän olen kuvannut kuviossa 8.

---

<sup>15</sup> Tieteellisen paradigman (engl. paradigm) käsite pohjautuu Thomas Kuhnin (Kuhn 1994; Niiniluoto 1983; Riggs 1992, 22) tieteen ja tieteellisen tiedon luonnetta koskevaan ajatteluun. Kuhn nimitti tutkimusta ohjaavat taustakäsitykset paradigmoiksi. Kuhnin mukaan tiede ei edisty määrällisen vaan myös laadullisen kehityksen kautta, johon kuuluu aikaisemman tiedon ja vallitsevien teorioiden, ns. normaalitieteen kyseenalaistaminen ja vallankumouksellinen hylkääminen. Paradigma-käsitteellä on todettu kuitenkin olevan useita eri määritelmiä ja merkityksiä. Tässä koulukulttuurin tutkimuksessa paradigman käsite ymmärretään uskomusjärjestelmäksi tai ajattelumalliksi, joka ohjaa kouluyhteisön aikuisten ajattelua ja toimintaa (vrt. alkujaan paradigma= esikuva, esimerkki, malli). Paradigma-käsite kuvaa myös koulun inkluusiokehitykseen liittyvää muutoksen syvyyttä: kestävä muutos koskettaa syviä ihmisen oppimiseen, kasvamiseen ja tiedonmuodostukseen liittyviä uskomuksia ja asenteita, mentaalisia malleja.



KUVIO 8 Koruskantien koulun kasvamisen ja oppimisen paradigmat

Kaksoisjärjestelmään uskova henkilöstö ohjasi oppilaita yleisopetuksen luokista pienryhmiin, joissa oppilaat opiskelivat eripituisia aikoja ja eri oppiaineita. Osa oppilaista opiskeli jopa puolet koulutunneistaan pienryhmissä, erillään omista yleisopetuksen luokista. Oppilaita luokiteltiin heidän kyky- ja taitotasojensa mukaisesti, mitä testit, diagnoosit ja kokeet vahvistivat. Ulkoinen kontrolli ja eristäminen omasta yleisopetuksen ryhmästä nähtiin tärkeänä sosiaalisen kontrollin ja mm. työrauhan muotona. Erityisopetus nähtiin aikaan ja paikkaan sidottuna, tiettyinä toimenpiteinä, tiettyyn aikaan ja tietyssä paikassa tapahtuvana erillisenä toimintana. Yleis- ja erityisopetus nähtiin erillisinä järjestelminä. Tätä toimintaa ohjasi medikalisaatioon tai psykomedikalisaatioon pohjaava uskomusjärjestelmä, jossa poikkeavuutta ja erilaisuutta tarkastellaan yksilön ominaisuuksina, lääketieteen ja psykologian näkökulmista. Näin oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyvät ongelmat sijoitetaan pääsääntöisesti yksilöön, ei esimerkiksi oppimisympäristöön tai oppimiskäsitykseen. Integraatioideologian ja kuntoutusparadigman (eli oppilaan sijoittaminen ns. vähiten rajoittavaan ympäristöön) taustalta on löydettävissä tämä lääketieteellinen tapa tarkastella asioita. (Taylor 1988/2004; Kivirauma 2001.)

Yhdessä oppimisen ja kasvamisen paradigmassa henkilöstö uskoi kaikkien oppilaiden hyötyvän yhdessä opiskelusta yleisopetuksen luokissa. Luokanopettajan tehtävä oli rakentaa kaikkien oppimista edistävää luokkayhteisöä yhdessä muiden koulun aikuisten, kuten erityisopettajan ja koulunkäyntiavustajan kanssa. Oppijoiden, niin aikuisten kuin lasten riittävä tuki haluttiin tuoda pääsääntöisesti yleisopetuksen luokkaan tukiparadigman mukaisesti (Taylor 1988/2004). Myös yhteistyö kotien ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa oli

tärkeää yhdessä oppimisen edistämässä. Tässä inklusioideologiaan ja tukiparadigmaan pohjautuvassa ajattelussa korostuivat kaikkien oppijoiden tarpeet ja oppimisympäristön muokkaaminen oppimisen esteitä ennaltaehkäisten: kaikilla oppijoilla on eriasteisia oppimisen esteitä, joihin yhteistoiminnassa eri ihmisten kanssa etsitään erilaisia ratkaisuja. Tämä sosiaalinen malli näkee poikkeavuuden ja vammaisuuden suhteellisena, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana, yhteisön ja sen kulttuuriin muovaamana ilmiönä ja käsityksenä. (Taylor 1988/2004; Kivirauma 2001.) Vehmas (2001, 103) toteaa, että vammaisuuden sosiaalinen selitysmalli näkee vammaisuuden tilana, joka koostuu yksöllisten ominaisuuksien ja yhteisöllisten käytänteiden kohtaamisesta.

Nämä kaksi paradigmaa eivät näyttäytyneet välttämättä täysin puhtaina, vaan ihmisen toiminta ja näkemykset sijoittuivat jatkumolle, kahden ääripään välille. Ammatilliset kuilut, joihin palaan myöhemmin luvussa 5.3, tarjosivat opettajille ja avustajille mahdollisuuksia ammatilliseen kasvuun ja liikkeeseen segregatio-inkluisio-jatkumolla. Kaksi toisistaan poikkeavaa näkemystä lapsen parhaasta synnyttivät kuitenkin jännitteitä työyhteisön sisällä, ja keskustelu eri näkemyksistä osoittautui vaikeaksi. Asioista keskusteleminen ja epäkohtien esille tuominen lisäsi edelleen jännitteitä. Ristiriitapuheessa kuului dominoiva vallan ääni, joka oli uutta erityisopetuksen porrastettua mallia puolustava ääni ja vaimeampi vastavallan ääni, joka suhtautui kriittisesti uuteen malliin. Osa työyhteisöstä hiljensi itsensä.

Nostan nämä oppimisen ja kasvamisen paradigmat uudelleen esiin luvussa 7, jolloin tarkastelen, miten ne ovat yhteydessä koulun kehittämistä ja johtamista koskeviin perusoletuksiin ja niistä johdettuihin paradigmoihiin. Luvussa 5 tarkastelen syvemmin kasvamisen ja oppimisen paradigmojen taustalla olevia koulun aikuisten asiantuntijuuden orientaatioita ja työssä tapahtuvaa asiantuntijuuden kehittämistä, ammatillista kasvua kohti osallistavaa opettajuutta.

#### 4.5 Sosiaalinen integraatio uhkaa vesittää inklusion

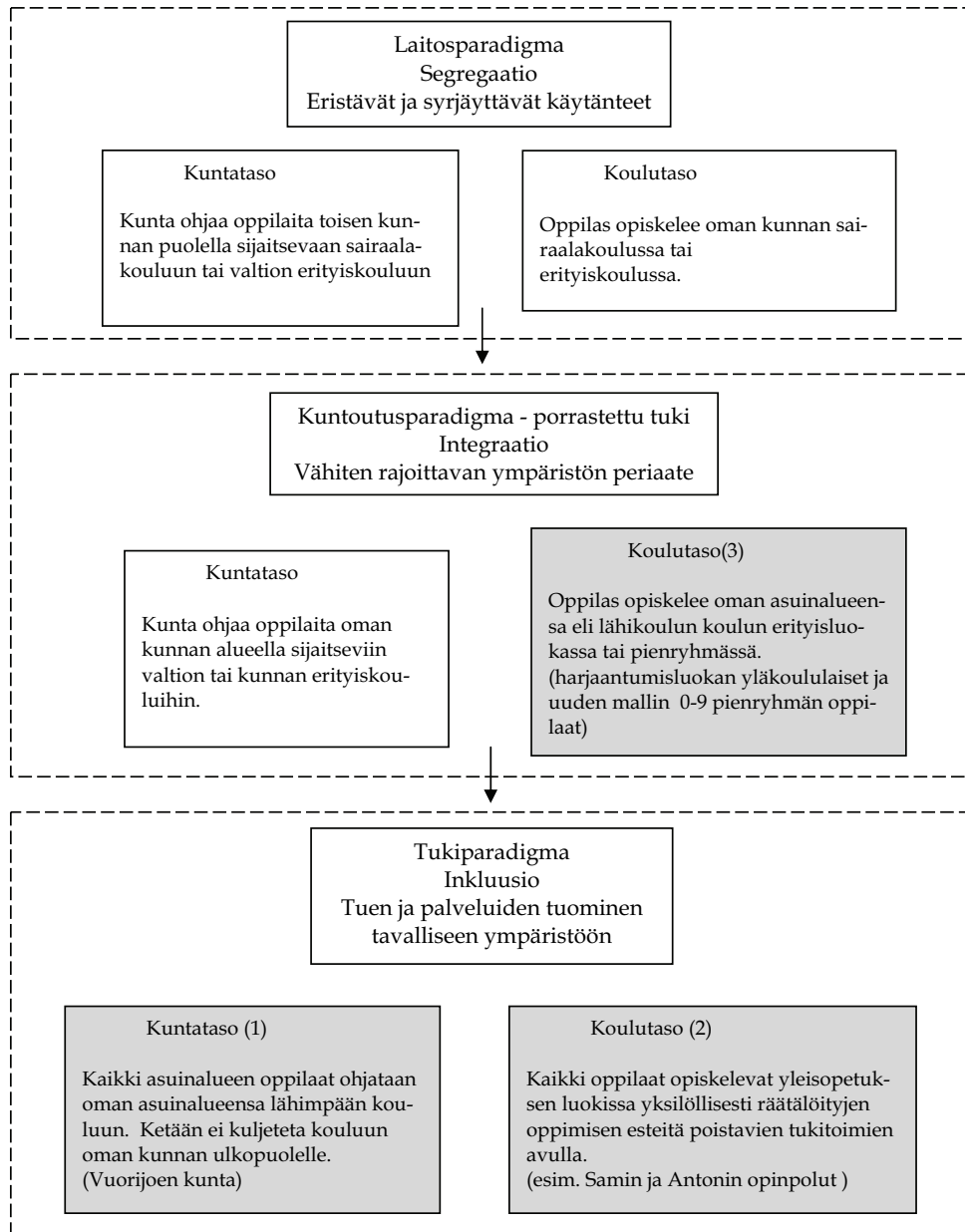
Vuorijoen porrastettuun tukeen perustuvan mallin tavoite, sosiaalinen integraatio ja kehittäjien puhe ”täydellisestä inklusiojutusta”, kertoo asiasta, mikä suomalaisessa inklusiokeskustelussa näyttää helposti johtavan inklusion vesittymiseen. Ladonlahti ja Naukkarinen (2006) ovat viitanneet samaan asiaan. Suomalaisessa inklusiokeskustelussa sosiaalisen integraation on usein tulkittu merkitsevän samaa kuin inkluisio. Ajattelu johtaa siihen, että integraatioideologian ja inklusioideologian katsotaan olevan sama asia, ja että kehittämällä integraatiota päästään lopulta inklusioon. Tämän näkemyksen mukaan inklusion käsitteestä voidaan jopa luopua, koska sosiaalinen integraatio tarkoittaa samaa. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 186–187; Moberg 2001). Tulkinta oli myös Vuorijoen mallin kehittämisen taustalla: inklusiiviseksi tulkittu mallin tavoitteena oli sosiaalinen integraatio, jota tavoiteltiin porrastetun tuen eli integraation avulla. Inklusioon pyrittiin integraation keinoin.

Käytäntö Koruskantin koulussa kuitenkin osoitti, että integraatioajattelun pohjalta rakennettu malli ei johtanut inklusiivisiin opetuskäytänteisiin. Malli lisäsi segregoivia käytänteitä, ja ohjasi rakennesosiologiasta tuttuun oppilaiden eroja tuottavaan, ammattilaisten suorittamaan oppilasvalikointiin. Mallissa ei koskaan ollutkaan inklusioideologiaa, ja siksi se osoittautuikin integraatioksi, eli oppilaan opiskeluksi vähiten rajoittavassa ympäristössä. Varovasti voikin tehdä seuraavan johtopäätöksen: Jos tavoitteena on aidosti kaikkien oppilaiden opiskelu yleisopetuksen luokissa, tavoitteeseen ei päästä integraatio-ajatteluun pohjautuvien, oppilaita kategorisoivien toimenpiteiden kautta. Inklusioon, yhdessä oppimiseen yleisopetuksen luokassa on mahdollista päästä vain rakentamalla uudenlaisia tapoja tuoda oppilaiden tarvitsemaa tukea ja rakentamalla aikuisten yhdessä oppimisen toimintakulttuuria. Tätä tapaa on löydetävissä Koruskantin koulun vanhassa mallissa, jossa oppilaan ja opettajan tuki tuotiin yleisopetuksen luokkaan mm. koulun aikuisten ja perheen yhteistyöllä.

Koska intergaatioideologia ja inklusioideologia pohjautuvat erilaisiin palvelujärjestelmää koskeviin paradigmoihin, "täydelliseen inklusiojuttuun" ei käytännön tasolla päästä kuntoutusparadigmaan ja integraatio-ajatteluun pohjautuvan porrastetun mallin kautta. Lähestyn asiaa palvelujärjestelmää ohjaavien eri paradigmojen ja Ladonlahden ja Naukkarisen (2006) artikkelissaan esittämän kuvion avulla. Olen lisännyt kuviin 9 tummennuksella ja numeroilla kuntatason (Vuorijoki, 1) ja koulutason (Koruskantti, 2 ja 3) käytännön tasolla toteutuvat ja toteutetut opetusjärjestelyt.

Tulkintani mukaan Vuorijoen kunta toteutti kuntatasolla (1) inklusioideologian mukaista palveluparadigmaa. Poikkeuksen muodostivat kaksi eri kunnan puolella sijaitsevassa perhekodissa asuvaa yläasteen oppilasta, sillä heidän tarvitsemaansa tukea ei ollut voitu järjestää lähipalveluna omalla asuinalueella. Ennen uutta mallia 1990-luvun lopulla Koruskantin koulussa toteutetut inklusiiviset opetusjärjestelyt edustivat koulutason inklusiota (2). Sen sijaan olen pyrkinyt osoittamaan, sosiaalista integraatiota tavoitellut mutta integraatioajatteluun pohjautuva porrastetun tuen malli johti koulun tasolla integraatioon (3). Myös harjaantumisloukan yläkouluikäisten oppilaiden kohdalla toteutui koulutason integraatio. Lisäopetusvuoden (10. luokka) muutamia tunteja yläkoululla olivat kuitenkin jälleen askeleita inklusion suuntaan.

Tämän tutkimuksen löydösten perusteella inklusioideologian ja integraatioideologian välinen paradigmatason ero vahvistuu. Kuten Väyrynen (2001) on todennut, integraatioajattelussa oppilas tulee "jostakin ulkopuolelta johonkin sisään". Hänen tulee ansaita paikkansa ns. tavallisessa ja normaalissa. Inklusioideologia puolestaan lähtee siitä, että kaikki ovat jo lähtökohtaisesti sisällä yhteisessä eikä kenenkään tarvitse erikseen paikkaansa ansaita. Inklusioajattelu näkee ihmisillä olevan erilaisia tarpeita ja oppimisen ja osallistumisen esteitä, mutta nämä eivät estä kuulumista joukkoon. Oppimisen esteisiin ja ihmisten erilaisiin tarpeisiin koulu vastaa yksilöllisesti ja yhteisöllisesti yhteistoiminnassa lähiyhteisön ja koulun sidosryhmien kanssa. (Väyrynen 2001; Booth & Ainscow 2002).



KUVIO 9 Paradigmamuutokset palvelujärjestelmässä inklusiivisen koulun kehittämisen käytännön näkökulmasta kunnan ja koulun tasoilla (Ladonlahti 2004, 45; ks. Taylor 1988; Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997) mukaillen ja täydentäen (Ladonlahti & Naukkarinen 2006).

## 5 OPETTAJUUDEN JA ASiantuntijuuden ULOTTUVUUS

Tässä luvussa avaan tutkimuskoulun toimintakulttuuria asiantuntijuuden ulottuvuuden kautta. Luvun jäsentelyssä olen käyttänyt apunani Tynjälän (2006) opettajan asiantuntijuustiedon osatekijöitä, joita ovat formaali koulutuksellinen tieto, käytännön kautta rakentuva kokemuksellinen tieto ja itsesääätelyä koskeva tieto. Osallistavaan kouluun kiinteästi liittyvä yhteistyön ulottuvuus on myös jäsentämässä tulosten tarkastelua.

Kuvaan luvuissa koulun aikuisten ja erityisesti opettajien toimintaa ammattitaito- ja suhdepuheen kautta. Ammattitaitopuheessa osallistujat kertovat opetus- ja kasvatustyöstä heterogeenisissä luokissa. Puhe kuvaa pedagogisen ja kasvatustieteellisen tiedon ja opettajuuden ulottuvuutta. Ammattitaitopuheen kanssa rinnakkainen ja osittain päällekkäinen suhdepuhe on osallistujien puhetta lähikoulussa toimivien ihmisten välisistä suhteista, yhteistyöstä, yhteistyön eri tasoista ja yhteistyön edellytyksistä. Se sisältää myös kokemuksia siitä, mikä esti ja mikä edisti yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta. Suhdepuhe koostuu työyhteisön sisäisistä ja ulkoisista suhteista sekä osallistujien suhteesta oppilaiden koteihin ja perheisiin.

Koska tutkimukseni painopiste on luokkahuoneiden ulkopuolella tapahtuvassa aikuisten toiminnassa, kuvaan aluksi vain lyhyesti, millaista opetus ja ohjaus oli Koruskantin koulun luokkahuoneissa. Kuvaan sekä kaikkien oppilaiden osallistumista edistäviä, mutta myös sitä estäviä opettajien orientaatioita ja rooleja. Toisessa alaluvussa nostan esille opettajankoulutuksen ja ammatillisen täydennyskoulutuksen merkityksen osallistujien kokemuksissa. Kolmannessa alaluvussa korostuu työssä oppimisen näkökulma, kun kuvaan tunnekokemuksia ja ns. ammatillisia kuiluja, joita oppijoiden moninaisuus aikuisissa herätti. Esittelen myös yhteenvedon osallistujien tärkeiksi kokemista lähikoulun opettajan työssä tarvittavista tiedoista ja taidoista. Esitän myös tulkintani siitä, miten ammatillisuuteen ja työhön liittyviä asioita kouluyhteisössä oli tapana käsitellä, ja pohdin, mitä se merkitsee opettajan ammatillisen kasvun ja yhdessä oppimista arvostavan opettajaorientaation näkökulmasta. Neljännessä alaluvussa tarkastelen koulun aikuisten yhteistyötä ja sen eri tasoja.

## 5.1 Saman koulun monenlaiset luokkayhteisöt

Osallistuva havainnointi luokissa paljasti, että saman koulun sisällä voi olla hyvin erilaisia luokkayhteisöjä, erilaisia tapoja tehdä opetustyötä ja erilaisia tapoja kohdata olemassa olevaa oppilaiden moninaisuutta. Jokainen Koruskantin koulun opettaja kohtasi oppilaansa ja toimi heidän kanssaan omalla tavallaan, omasta orientaatiostaan käsin. Aivan kuten oppilaidenkin moninaisuus, myös aikuisten moninaisuus oli läsnä.

Osa opettajista arvosti kaikkien yhdessä oppimista ja halusi oppimisen tuen yleisopetuksen luokkaan. He rakensivat tietoisesti luokkayhteisöä, jossa olisi tilaa kaikille oppilaille. Toisilla opettajilla kaikkia oppijoita kunnioittavan luokkayhteisön rakentaminen ei ollut tärkeintä, vaan he näkivät itsensä enemmän perinteisesti tiedon jakajina ja sosiaalisen kontrollin ylläpitäjinä. Nuoret ja vastavalmistuneet opettajat olivat vielä rakentamassa orientaatiotaan ja käyttöteoriaansa koulun toimintakulttuurissa erilaisten oppimista ja kasvamista koskevien näkemysten virrassa. Myös työyhteisöön juuri tulleet opettajat rakensivat opettajuuttaan tutustumalla kouluyhteisön käytänteisiin ja peilaamalla aikaisempia työkokemuksiaan uutta toimintakulttuuria vasten.

### **Opettajien yksilölliset kokemusmaailmat opetustyötä koskevien orientaatioiden taustalla**

Koruskantin koulussakin jokainen opettaja teki työtään ja rakensi omaa ammatti-identiteettiään omasta kokemusmaailmastaan käsin. Tutkimuksen yksi merkittävä anti olikin todellinen ymmärrys siitä, miten työyhteisön kullakin jäsenellä on oma tarinansa, jota erilaiset kokemukset muokkaavat ja jonka kautta hän ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä tarkastelee ja tulkitsee. Jokaisen työntekijän yksilölliset koulu- ja opiskelukokemukset sekä kokemukset aikaisemmista työpaikoista ja yhteisöistä muokkaavat hänen näkemyksiään ja tapaansa toimia ryhmässä tai yhteisössä. Kun tähän liitetään vielä kunkin henkilön persoonallisuuden piirteet ja elämäkokemukset elämänkaaren eri vaiheista ja eri ihmissuhteista, on selvä, että työyhteisön ihmisten näkemykset maailmasta ja ihmistä, oppimisesta ja kasvamisesta poikkeavat toisistaan. Myös työssä oppimisen näkökulmasta yksilöiden arkipäivässä tapahtuva oppiminen, ainutlaatuiset elämäkokemukset, merkitysperspektiivit tai elämäkerrat ovat se perusta, johon uudet kokemukset ja niistä oppiminen rakentuvat (Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997, 22–24; Varila & Rekola 2003, 123).

Sahlberg (1996) on korostanut epistemologisten orientaatioiden merkitystä opettajan työssä, ammatillisessa kasvussa ja koulun muutoksessa. Opettajalla on sekä käytännöllistä että teoreettista tietoa opettamisesta ja oppimisesta, tiedosta ja tietämisestä, opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta, oppilaiden keskinäisistä suhteista ja rooleista sekä vallan ja vastuun jaosta. Kokemuksen ja koulutuksen avulla rakentuva tieto erilaisten tunteiden ja asenteiden värjäämien uskumusten kanssa vaikuttaa opettajan toimintaan luokkahuoneessa. Tämän käyttötiedon varassa opettaja toimii ja tekee päätöksiä. Näiden epis-



temologisten orientaatioiden, tietoa, oppimista ja kasvamista koskevien käsitysten taustalla on arvoihin perustuva näkemys maailmasta ja ihmisenä olemisesta, opettajan henkilökohtainen ihmiskäsitys. Opettajan työtä ohjaavat epistemologiset orientaatiot Sahlberg (1996,104) jakaa kolmeen ns. metaorientaatioon, transmissio-, transaktio- ja transformaatio-metaorientaatioon ja tuo näiden kolmen metaorientaation rinnalle kolme oppimisnäkemystä, behaviorismin, konstruktivismin ja sosiokonstruktivismin. Behaviorististen oppimiskäsitysten juuret ovat positivistisessa tiedonkäsityksessä, ja ne korostavat yksilön sisäisten ominaisuuksien (organismin), mitattavuuden sekä ulkoisen säätelyn ja palautteen (mm. vahvistamisen ja sammuttamisen) merkitystä oppimisprosesseissa. Konstruktivismi ja sosiokonstruktivismi puolestaan pohjautuvat humanistiseen ihmiskäsitykseen, ja ne painottavat oppijan aktiivista roolia, aikaisemman kokemuksen ja tiedon sekä reflektion merkitystä sekä oppimisprosesseihin liittyviä vuorovaikutuksellisia ja kulttuurisia osatekijöitä. (Sahlberg 1996; Kauppila 2007.)

Kolme oppimisen metaorientaatiota on löydettävissä myös Koruskantin koulun eri luokkahuoneista eriasteisina opettajan työskentelytapoina. Yksikään opettaja ei ollut toiminnassaan puhtaasti tiettyyn orientaatioon sitoutunut, mutta jokaisessa luokassa oli selvästi nähtävissä ja aistittavissa tietyn orientaation mukainen valtavirta. Tutkimuksen edetessä olikin hämmentävää huomata, miten erilaisissa luokkayhteisöissä lapset opiskelivat ja miten erilaisia toimintamalleja he opettajiltaan saivat. Kuitenkin siinä kaikkein eniten behavioristisia piirteitä omaavassa luokassakin oli myös eettisyyttä, kannustusta, oppilaiden erilaisten tietojen ja taitojen arvostamista, iloa ja onnistumisia. Asiantuntijuutta oli monenlaista ja monensävvyistä. Jos eroja eivät selittäneet opettajan ikä tai sukupuoli, ei sitä selittänyt myöskään jako yleis- tai erityisopetukseen: oli olemassa hyvää ja vähemmän hyvää yleistä sekä hyvää ja vähemmän hyvää erityistä. Huomasin ajattelevani tutkimukseni jossakin vaiheessa, että loppujen lopuksi suomalaisessa perusopetuksessa on melkoiseen sattumaan perustuvaa onnenaikaa, millaiseen luokkayhteisöön lapsi menee ja millaisessa luokkayhteisössä hän kasvaa.

Tutkimuskoulun opettajat omine orientaatioineen seisoivat jossakin jatkumolla segregaatian ja inklusion välillä. Koruskantin koulussa moni opettaja seisoikin tukevasti jatkumon puolella välissä, kaksoisjärjestelmän kohdalla, jota uuden mallin pienryhmät entisestään vahvistivat. Mutta moni seisoikin myös jatkumon inklusion puoleisessa päässä hyvine kokemuksineen, ja osa siinä heidän välillään, paikkaansa vielä etsien.

### **Luokkahuoneet fyysisinä pedagogisina tiloina**

Osallistavassa pedagogiikassa luokkahuone ja sen muokkaaminen monipuoliseksi ja viihtyisäksi oppimisympäristöksi on opetuksen suunnittelun yksi lähtökohta. Jo pelkästään kalusteiden sijoittaminen niin, että ne antavat mahdollisuuden monipuolisiin työtapoihin, palvelee monenlaisia oppilaita. (Kohn 1998, 279–280; Peterson & Hittie 2003, 94.) Koruskantin koulun yleisopetuksen luokat olivat valoisia ja hyvän kokoisia. Ne tarjosivat hyviä mahdollisuuksia oppilai-

den ryhmittelyyn ja erilaisiin työskentelytapoihin. Toki kaikissa luokissa muuteltiin pulpettijärjestystä, mutta todellista luokan muokkaamista oppijoiden erilaisten tarpeiden ja toimintojen mukaan näki vain harvoin. Vielä alkuopetuksessa opettajat muokkasivat luokan fyysistä oppimisympäristöä pedagogisesta näkökulmasta, mutta se näytti vähenevän, mitä isompien oppilaiden luokasta oli kyse. Yhdessä luokassa opettaja toimi tietoisesti ns. tuvan pöydän periaatteen mukaisesti ja pyrki edistämään oppilaiden yhteistoiminnallisuutta joustavilla pulpetti- ja kalusteratkaisuilla.

Useimmissa luokissa pulpetit oli sijoitettu perinteisesti oppilaiden kasvot taululle ja opettajanpöytään päin. Oppilaat istuivat pääsääntöisesti yksin tai pareittain. Yhdysluokassa saman luokka-asteen oppilaat istuivat omilla isoissa 8-9 hengen ryhmissään tai välillä pareittain, pääsääntöisesti kuitenkin oman luokka-asteensa oppilaan kanssa. Toisinaan luokissa pulpetit oli muutettu hetkellisesti, esimerkiksi joulun aikaan tai tietyn työskentelytavan (esim. ryhmätyön) mukaan erilaisiin muodostelmiin: hevosenkenkä, 3-4 hengen ryhmä tai kuusi-muodostelma. Esikoululuokassa oli toimintanurkkaus, mutta sielläkin pulpetit hallitsivat luokan keskellä hevosenkenkä-muodostelmassa.

Myös pienryhmäluokat olivat erilaisia. Entinen harjaantumisloukka oli jaettu kalusteilla yksilö- ja ryhmätoiminnan mahdollistaviin pulpetti- ja pöytäryhmiin. Luokan perällä oli toimintanurkkauksia ja tietokone. Ahtaammassa ja sokkeloisessa 4.-6. luokkien pienryhmätilassa oppilaat istuivat yleensä pulpeteissaan yksin opettajanpöydän ja taulun läheisyydessä. Toki tila olisi antanut mahdollisuudet myös muunlaiseen oppilaiden ryhmittelyyn ja työtapoihin. 0-3. luokkien pienryhmätilaan oli hankittu uudet, pyöreät, säädettävät pöydät ja tuolit, joita pystyi helposti yhdistelemään erilaisiksi muodostelmiksi. Uusista kalusteista ja niiden tuomista mahdollisuuksista huolimatta tässä pienryhmässä korostui oppilaiden ja opettajien välinen, ei niinkään oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus.

Oppilaiden töitä ja piirustuksia oli laitettu esille koulun eri tiloihin, mutta oli myös luokkia, jossa työt laitettiin kaappiin. Unohduslistoja tai muita syntilistoja luokkien seinillä en havainnut. Toisena kenttävuotena myös ruokalan seinille ilmestyi värikkäitä oppilastöitä julisteiden rinnalle erään avustajan vetämän projektin tuloksena. Luokkakirjastoakin oli monenlaisia: erään luokan kirjastossa oli vain yksi lapselle tarkoitettu kirja, muut kirjat olivat vanhoja koulukirjoja ja opettajanoppaita. Käytävän kirjahyllyistä löytyi myös lapsia kiinnostavia kirjoja.

### **Enemmän perinteisiä, opettajalähtöisiä luokkayhteisöjä**

Toisissa luokissa opettajat tekivät työtään enemmän opettajajohtoisesti ja myös opettajalähtöisesti. Heidän työtään ohjasi transmissio-orientaatio, jossa korostui tiedon objektiivisuus ja opettajan rooli tiedon siirtäjänä ja oppilaiden rooli tiedon vastaanottajina (Sahlberg 1996, 104). Osallistuvan havainnoinnin perusteella transmissio-orientaation mukaisesti työtään tekevän opettajan oli vaikea irrottautua behavioristisista toimintakäytännöistään, vaikka hän olisi halunnutkin toimia enemmän konstruktivistisen oppimisenäkökulman mukaisesti.

Tunti alkoi tutulla rituaalilla: oppilaat nousivat ylös ja opettaja pyysi heitä istumaan. Tämän jälkeen seurasi kotitehtävien tarkistus, johdatus uuteen aiheeseen opettajajohtoisien opetustuokion kautta. Opettaja kysyi ja oppilaat vastasivat; oikeaa vastausta haettiin. Alustuksen jälkeen opettaja laittoi oppilaat useimmiten työskentelemään yksin ja itsenäisesti. Oppikirjoja luettiin joko ääneen tai hiljaa, ja työkirjatehtäviä tehtiin hiljaa omilla paikoillaan. Opetussuunnitelma oli sama kaikille, eriyttäminen oli pääsääntöisesti määrällistä ja tapahtui pelkästään tehtäväkirjojen tehtävien avulla. Oppilaat istuivat yleensä yksin, ja opettaja liikkui luokassa harvakseltaan ja usein hän istui opettajanpöydän takana. Kello määräsi, milloin työ alkoi ja loppui ja toinen oppiaine vaihtui toiseen. Matematiikan tunnilla opettaja laski matematiikan tehtäviä taululle malliksi ja toisinaan joku oppilas pääsi taululle esittämään oikean ratkaisun. Biologian tunnilla käytiin retkellä lähiluonnossa, mutta mukana olleita luppeja tai kasvialustoja oppilaat eivät kuitenkaan käyttäneet. Koska oltiin luontoretkellä, retken jälkeen piirrettiin kukkia. Kuvaamataidon tunnilla kaikki työt tuotiin eteen ja oppilaat valitsivat vuorollaan kolme parasta työtä. Toisinaan tehtiin ryhmitöitä perinteiseen tapaan.

Erään opettajan kuvauksen mukaan erityisen työllistävä oli oppilasryhmä, joka koostui oppilaista, joiden ”sosiaaliset taidot olivat esteenä sille, että me ei päästä eteenpäin”, koska tappeluiden setviminen häiritsee ”tasaista ja rauhallista eteenpäin menoa”. Kun luokassa on paljon ”räyhäsakkia” ja jatkuvia tappeleita, tai jos oppilaalla oli käytösongelmia, niin nämä oppilaat ”varasti aikaa toisilta”, kun opettajan piti aina puuttua käytökseen. Näissä luokissa opettajan rooli tiedon jakajana ja sosiaalisen kontrollin ja työrauhan ylläpitäjänä korostui. Sosiaalista kontrollia haettiin enemmän pakottamisen ja traditionaalisen opettajaroolin kautta kuin oppilaiden itsehallinnan harjoittamisen kautta. (Saloviita 2007, 21, 50–52.) Yleensä näissä luokissa olikin ns. hyvä kuri, tai ainakin hiljaisinta.

Erityisopetuksen uusi toimintamalli lisäsi oppilaiden valikointia ja vahvisti koulun sisäistä kaksoisjärjestelmää, jakoa yleiseen ja erityiseen. Erityisesti transmissio-orientaation mukaisesti työskentelevät opettajat kokivat hyötyvänsä erityisopetuksen pienryhmistä, sillä ne helpottivat heidän työtään. Kun opettaja laittoi oppilaita pienryhmiin, tasoerot luokassa kaventuivat. Tuttua ja turvallista tunnin kaavaa tai muitakaan työskentelytapoja ei tarvinnut muuttaa, vaikka joskus olisi halunnutkin tehdä asioita toisella tavalla.

### **Yhteistoiminnallisuuden pyrkiviä luokkayhteisöjä**

Inklusiivisessa koulussa opettajan käyttötieto fokusoituu turvallisen ja positiivisen luokkayhteisön ja ilmapiirin rakentamiseen, jotta oppiminen on yleensä mahdollista. Turvallisuuden tunne ja hyväksytyksi tuleminen ovat kaiken oppimisen lähtökohta. (Peterson & Hittie 2003, 159.) Osallistava opettaja rakentaa luokkaan kaikkien oppimisen mahdollistavan ilmapiiri:

ensiksi täytyy luoda luokassa semmoinen tunnelma, että lapsi voi vastaanottaa tietoa. Jos luokassa on joku semmoinen ahdistava, epämääräinen, turvaton, tai joku muuten

vaan semmonen tunnelma, niin lapsella on luukut kiinni, ei sinne mene mitään vaikka sä kuinka suollat sinne. Ensin täytyy olla lapsi semmosessa tilassa, että se pystyy vastaanottamaan ja sen jälkeen ku sä saat sen semmoseen tilaan, sä saat sen koko luokan semmoseen tilaan tai valmiuteen ja sitte ne melkein jo imee sitä [tietoa]--  
(luokanopettaja)

Toisissa Koruskantin luokissa opettajat toimivat enemmän oppijalähtöisesti. Oppilailla oli enemmän tilaa keskustella ja liikkua. Myös opettaja liikkui aktiivisesti oppilaan luota toisen luo ja ohjasi yksilöllisesti. Oppilaat toimivat enemmän myös pareina tai luokan sisällä joustavina pienryhminä. Kaveriapu oli luvallista, jopa toivottavaa. Näissä luokissa oli enemmän tilaa oppijoiden moninaisuudelle.

Aamu alkoi usein aamukokouksella, joka muodoltaan saattoi vaihdella eri luokissa. Sen tavoitteena oli luoda struktuuria päivään, kun oppilaat tiesivät jo etukäteen, mitä päivän aikana suurin piirtein tapahtuisi. Koulupäivän aikana työtavat vaihtelivat. Oppitunnit eivät olleet tiukasti oppiaineisiin sidottuja, vaan opettaja pyrki yhdistelemään yksittäisiä opetussuunnitelman sisältöjä aihekokonaisuuksiin. Oppilaille oli tarjolla monenlaisia tehtäviä, joista valita joko itse tai yhdessä opettajan tai parin kanssa. Oppikirjoja käytettiin valikoiden: oppikirjaa ei edetty sivu sivulta. Oppilaat tekivät eri tehtäviä, jopa eri oppiaineita samalla tunnilla. Oppilaskeskeiset työtavat ja yhteiset ongelmanratkaisutehtävät kehittivät myös yhteistyötaitoja. Myös fyysinen oppimisympäristö tarjosi erilaisia työpaikkoja, joissa työskennellä yksin tai ryhmissä.

Näissä luokissa opettajat kiinnittivät erityistä huomiota oppilaiden itsehallinnan kehittymiseen, mikä edisti myös työskentelyrauhan säilymistä toiminnasta ja liikkeestä huolimatta (Saloviita 2007, 19–21). Opettajat käyttivät aikaa oppilaiden ryhmäytymiseen ja yhteisiä sääntöjä oli tehty mm. äänenkäytöstä ja toisten huomioimisesta. Riitatilanteita selviteltiin rauhassa ja erilaisia kokemuksia prosessoitiin aktiivisesti. Opettaja rakensi luokan hallinnan auktoriteettiaan positiivisin keinoin, kuuntelemalla oppilaita ja heidän tarpeitaan. Opettaja pyrki rakentamaan tietoisesti kaikkia oppijoita kunnioittavaa luokkayhteisöä, mikä on inklusiivisen pedagogiikan lähtökohta. Inklusiivinen opetus nostaakin akateemisten tietojen ja taitojen rinnalle myös sosiaaliset taidot ja yksilölliset erot ja tarpeet pyritään tuomaan esille positiivisella tavalla vahvuuksia korostaen (Peterson & Hittie 2003, 95–96).

Transaktion ja transformaation metaorientaatiot kuvaavat opettajan orientaatiota yhteistoiminnallisissa ja oppijalähtöisissä luokissa. Opettajalle oppiminen on sosiokonstruktiivisen oppimisenäkemyksen mukaisesti tiedon dynaamista rakentamista yhdessä muiden kanssa vuorovaikutuksessa. Opettajan rooli on toimia kannustajana, edellytysten luojana luokkayhteisössä, jossa hän itsekin kokee olevansa oppija. Toisaalta näissä luokissa opettajat toteuttivat juuri sitä hyvää opetusta, jonka juuret juontuvat humanistiseen kasvatustieteeseen ja kasvatustieteen klassikoiden, kuten Dewey'n, Vygotskin, Kohlbergin, Piaget'n, Maslowin ja Rousseau'n ajatuksiin. (Sahlberg 1996, 104; Kauppila 2007, 27–41, 51; Saloviita 2007, 59–63).

### Osallistava opettaja on oppiva opettaja

Oppiva opettaja näkee uuden luokan ja uudet oppilaat uuden oppimisen mahdollisuutena. Uusien haasteiden avulla opettajalla on mahdollisuus uudistua, ja luottamus omaan ammattitaitoon tulee omien oppimaan oppimisen prosessien kautta. Oppiva opettaja ymmärtää, että oppijoiden elämäkaari ulottuu kauas ja opettajana hän osallistuu tulevaisuuden luomiseen (Rauste- von Wrigth 1998, 43).

Osallistava opettaja, joka tunnisti kasvatuksen merkityksen lasten tulevaisuuteen pitkällä tähtäimellä, kuvasi työfilosofiaansa seuraavasti:

Tämä on niinku se tuvan pöytä. Että täällä ei silla lailla tarvi niinku semmosta tietynlaista kuria pitää, mikä liittyy semmoseen komentamiseen ja uhkailu, kiristys, lahjonta (naurua). Tai kun [opettaja] lähtee pois, niin silti lapset sillä tavalla sisältä päin ohjaa, että tää homma toimii: [ne tietää] mitä sitte seuraa, jos nyt huudetaan tai juostaan. Että se on se mahtava ase, mikä palvelee noita lapsia jatkossa elämässä-- ku mä mietin sitä ammatinvalinnan ohjauksellisesti, et vaikka ollaan täällä alkupäässä, on aina parempi täälläkin mahdollisimman aikasin nostaa kipeitä asioita ja huolenaiheasioita perheitten elämässäkin lasten kohdalla.-- Että niitä asioita voidaan tukea ja antaa syli --Et on paljon parempi että on onnellinen automekaanikko ku onneton automekaanikko, siellä joskus, koska hän joskus perustaa perheen ja on jossain tiimissä. (luokanopettaja)

Koska tämän luokanopettajan tapa työskennellä oppilaiden ja perheiden kanssa poikkesi kouluuyhteisön yleisemmistä ja perinteisemmistä toimintatavoista, hänet saatettiin välillä leimata "vähän hankalaksi" henkilöksi. Osa opettajista kuitenkin koki, että heillä olisi ollut paljon opittavaa tämän opettajan ajattelusta ja toimintatavoista. Koulun toimintakulttuurilla onkin suuri merkitys siinä, miten osallistava opettajuus pääsee kasvamaan ja kehittymään. Osallistavaan opettajuuteen kuuluu kriittinen reflektointi sekä omaa toimintaa että koulun perinteisiä, oppilaiden välisiä eroja tuottavia toimintatapoja kohtaan. Tämä näkyy mm. asioiden kyseenalaistamisena, jopa ideologiakritiikkinä. (Suoranta 2005.) Osallistavan opettajuuden kasvuun palaan myöhemmin luvussa 5.3.

## 5.2 Koulutus osallistavan asiantuntijuuden kehittäjänä

Formaali, teoreettinen tieto, jota opettaja saa koulutuksessa, on yksi Tynjälän (2006) esittämistä opettajan asiantuntijuuden osatekijöistä. Formaali tieto muodostuu toisaalta substanssiedosta eli opetettavaan aineeseen liittyvästä tiedosta ja toisaalta laaja-alaisesta kasvatustieteellisestä tiedosta. Tynjälän kaksi muuta asiantuntijuuden komponenttia ovat kokemuksen kautta muodostuva käytännöllinen tieto ja metakognitiivisia taitoja ja reflektointitaitoa edistävä itsesääteletieto. Jotta teoreettinen ja käytännöllinen tieto integroituvat asiantuntijuudeksi, tarvitaan ns. välittäviä välineitä, joiden avulla voidaan eksplikoida kokemuksellista, usein implisiittistä ns. hiljaista tietoa tai analysoida teoreettista tietoa ja käytännön kokemuksia. (Tynjälä 2006.) Tässä luvussa keskityn formaali-

lin koulutuksen, sekä opettajankoulutuksen että ammatillisen täydennyskoulutuksen merkitykseen osallistavan asiantuntijuuden kehittymisessä.

Koruskantien koulun opettajajäsenet olivat tulleet ammattiinsa hyvin erilaisia polkuja. Osa luokanopettajista oli päässyt lukion tai asevelvollisuuden suorittamisen jälkeen suoraan opettajainkoulutukseen, ja osa oli kouluttautunut nykyiseen ammattiinsa vasta aikuisiällä. Joillakin opettajilla oli myös muita tutkintoja, kuten lastentarhanopettajan, sosiaalikasvattajan tutkinto ja hevosten kouluttajan ammattitutkinto. Myös kaikilla tutkimusajankohtana työskennelleillä erityisopettajilla oli oma opinpolkunsaa, eikä kukaan heistä ollut tullut ammattiinsa varsinaisen erityisopettajakoulutuksen kautta. Luokanopettajat ja aineenopettajat olivat tutkimusajankohtana lähes poikkeuksetta päteviä tai ainakin hyvin lähellä valmistumista. Vain lyhyissä sijaisuuksissa turvauduttiin muodollisesti epäpäteviin henkilöihin. Pätevyys, koulutus, ammattitaito ja asiantuntijuus nipputtautuivat vahvasti yhteen. Opettajan ammatin professionaalisuus korostui.

Pätevyyksiin ja kelpoisuuksiin liittyvät asiat kuulostivat kuitenkin aiheuttavan ajoittain kovastikin epäselvyyttä. Henkilöstöpalaverissa julkisesti esitetty ihmettely kelpoisuuksista herätti erilaisia tulkintoja ja ristiriitoja:

Mä sanoin, että me ollaan siksi tässä, että mä olen loukkaantunu sun puheista. --Hän sano, ettei hän [asiaa julkisesti ihmetellyt] ole missään nimessä tarkoittanu loukata mua ja eikä ole sitä puhetta sillai tarkottanu-- minua ärsytti se, että miten hän kyseenalaisti minun ammattitaidon. (opettaja)

Opettajien ammattitaitoon ja asiantuntijuuteen ja erityisesti erityisopettajien kelpoisuuksiin ja pätevyyksiin liittyvät kysymykset ja näkemykset tuntuivat olevan muutoksessa olevassa työyhteisössä herkkä, tunteita ja jännitteitä nostattava asia. Niistä oli myös vaikea keskustella avoimesti. Jännite fokusoitui kysymykseen: Kenellä on asiantuntijuutta ja valtaa päättää opetuksen järjestelyitä koskevasta muutoksesta ja muutoksen suunnasta?

### 5.2.1 Uuden opettajankoulutuksen antamat eväät

Vastavalmistuneet ja muutaman vuoden työssä toimineet opettajat kiittivät mutta myös arvioivat kielteisesti saamaansa opettajankoulutusta. Vastavalmistuneet opettajat näyttivät sisäistäneen ajatuksen, että opettajainkoulutus oli opettajaksi kasvamisen prosessissa vasta alku. Muutaman vuoden työssä ollut luokanopettaja kertoo:

tämä on jännä ammatti-- joka vuosi joku asia vahvistuu ja tulee semmonen helppous jonku asian kohdalla. Yks on ihan tämmöset kurinpidolliset asiat, että ei pari vuotta sitten tienny, että mitä ne on ne narut mistä nykii, mutta pikkuhiljaa alkaa tulla semmosta, kokemustahan se on, että, miten se helppous. Ja sitte ku alkais tulla tämä ainesisältöjen tietämys ja vahvistua niin sittehän se minulla on helppo juttu, -- sitte voidaan alkaa keksittyä johonki kivoihin asioihin (nauraa)-- tämä on vielä semmosta ammattikoulua ollut tähän asti. (luokanopettaja)

Opettajan puheessa tulee esille nykynäkemyks opettajuudesta ja ammatillisesta kehityksestä dynaamisena, elinikäisenä, erilaisia syklejä sisältävänä oppimisprosessina (Järvinen 1999).

### **Liian valmiita malleja, joista pitää oppia pois**

Monen mielestä luokanopettajainkoulutus kasvatti edelleenkin liian valmiiseen malliajatteluun tuntien kulusta ja painotti liikaa tuntityöskentelyn tehokkuusajattelua. Näiden koettiin olevan este oppijälhtöiselle opetukselle ja lisäävän vain opettajan stressiä, kun hän aidossa tilanteessa toimi toisin:

--luokanopettajakoulutus tekee tavallaan karhunpalveluksen uusille opettajille, kun se opettaa ajattelemaan, että pitäis olla minuutin tarkkuudella tehokas tunti. Eihän se anna aikaa lapselle yhtään. -- missä vaiheessa se lapsi sulattaa sitä tietoa, jos sillä ei ole semmosta rauhallista ilmapiiriä ottaa vastaan ja rauhassa tehdä. -- se on hirveen ristiriitaa siinä --ja sitte [opettaja] kärsii hirveitä omantunnon tuskia, jos onki ottanu vähän rauhallisemmin sen tunnin ja menny ihan siinä virrassa, mietitäänpä tätä ja ollaan ihan rauhassa. Kuunnellaan toista. (luokanopettaja)

Myös toinen juuri valmistunut luokanopettaja oli havainnut, että liian valmiiksi suunnitellut tunnint estivät lasten aidon osallistumisen ja opettajan aidon läsnäolon. Tärkeäksi omaksi ammatilliseksi kehittämisalueekseen hän nimesikin juuri "opettamisen vähentämisen":

tässä minulla on se, yks semmonen työsarika, mitä minun pitää kehittää eteenpäin, että minulla on varmaan vielä, että liikaa itse työstän asioita, -- liian valmiiksi, --että miten mä itse olen aina läsnä siinä tilanteessa. Aika paljon [vielä] opettaa, käydään yhdessä juttuja läpi. Että antais lasten työstää ihan rauhassa ja katsois, että miten se juna sitten menee eteenpäin, että heittäytyä itse vähän taka-alalle, ettei tarvisi aina olla niin opettaja, siinä esillä aina-- jos oppisi, että pääsis tarkastelemaan vähän syrjästä niin ehkä näkisikin sen, miten lapsi osaakin itse mennä eteenpäin, oivaltaa asioita eri tavalla. (luokanopettaja)

Työkokemuksen kertyessä valmiit mallit mm. tuntien kulusta olivatkin hyvin pian osoittautuneet arjessa kestäättömiksi, ja tilalle oli tullut spontaanisuutta, mikä lisäsi nuorten opettajien mielestä lapsilähtöisempää opetusta. Juuri valmistunut opettaja kertoi löytäneensä hyvin nopeasti "oikopolkuja", joiden avulla hän oli pystynyt erottamaan tärkeitä ja vähemmän tärkeitä asioita toisistaan, mikä hänen mielestään edisti lapsilähtöisyyttä oppitunneilla. Hän kertoi esimerkiksi huomanneensa, että hänen ei itse välttämättä tarvitse olla suuri liikunnan asiantuntija pystyäkseen olemaan hyvä ja innostava opettaja liikuntatunneilla.

### **Erityispedagogiikan niukat opintoviikot**

Osallistavan opettajuuden näkökulmasta on tärkeää, että opettajalla on riittävästi tietoa paitsi hyvästä opetuksesta myös riittävästi tietoa oppimisen esteistä (Florian 1998). Suomalaisessa opettajainkoulutuksessa tietoa oppimisen esteistä on perinteisesti tarjottu lähinnä erityispedagogiikan opintojen kautta. Monen opettajan mielestä 1-2 opintoviikkoa erityispedagogiikan opintoja koulutukses-

sa oli aivan liian vähän. Eräälle luokanopettajalle oli ”vahingossa” tullut päätösharjoitteluun erityispedagogiikka, mikä ensihämmennyksen jälkeen oli osoittautunut erinomaiseksi kokemukseksi:

Se tuli yllättäen, mä olin itseki ihan ihmetyksessä, että ku ne jaettiin ne aineet niin siellä oli, että erkkapeda. Niin mä, että mitä ihmettä, en mä ole sitä edes luku. -- sitte mä kävin juttelemassa, mut kyllä mä sen mielellään otan. Että ei haittaa yhtään, mä ihan silläkin uhalla vaikka en pääsisi läpi (naurua)-- Se meni tosi kivasta, mä tykkäsin siitä. Sai niinku yksi tai kaksi oppilasta kerralla. (luokanopettaja)

Pari vuotta sitten vastavalmistuneen aineenopettajan puheessa sen sijaan kuului suuri epävarmuus ja suorastaan mahdottomuus vastata omalla ammattitaidollaan erityisoppilaan statuksella olevan oppilaan tarpeisiin vieraan kielen tunneilla:

--eikä mulla ole siihen sitä paitsi edes koulutusta, siinähan pitäis olla erityisopettaja tommoseen tai erityisluokanopettaja tai mikä nyt sitte. --mitenkähän se ens vuosi, että pitää nyt katsoa. Mä en oikeestaan sillee enää ole katsonu, että kirjoittaako se [oppilas] minkäänlaisia lauseita ja eikä mulla tosiaan ole tuommosta koulutusta, että mä pystysin sitä arvioimaan miten sillä. Kyllä sen saa muut tavallaan tehdä sitte, eikä se mun mielestä kuulu --Kyllä siinä pitäis olla joku erityisopettaja, joka on tämmöseen perehtyny--enhän mä ole ku ihan normaaliin, tämmöseen opetusharjoittelun käynyt, enkä ole koskaan mihinkään erityisoppilaiden kanssa ollu tekemisissä, en mä niinkö voi. (aineenopettaja)

Vastavalmistuneen aineenopettajan puheessa tulee vahvasti esille erityisopetuksellisen tiedon erityisyys ja oppilaiden erityisopetukselliset tarpeet, joihin vastaaminen nähdään joidenkin muiden tehtäväksi (Biklen 2001; Booth & Ainscow 2002).

### **Koulutus kehitti yhteistyötaitoja mutta ei työn tekemistä moniammatillisesti**

Opiskeluaikanaan nuoremmat luokanopettajat olivat tottuneet tekemään yhteistyötä, vaikkakin perinteisesti toteutetut yliopistokoulutukseen kuuluneet ryhmätyöt olivat myös turhauttaneet. Monen mielestä opettajankoulutuksen parhainta antia olivat olleet harjoittelujaksot, joihin oli kuulunut myös yhdessä pidettäviä oppitunteja. Ryhmätyöt ja yhteiset harjoittelutunnit kehittivät kyllä tärkeitä yhteistyötaitoja, mutta toisaalta yhteistyön rajoittuminen vain luokanopettajien tai yleensä saman ammattiryhmän välille ei antanut oikeaa kuvaa todellisesta moniammatillisesta yhteistyöstä.

Yhteistyön laajentaminen opinnoissa myös muiden koulussa työskentelevien ammattiryhmien, etenkin avustajien kanssa, nähtiin erääksi koulutuksen kehittämiskohteeksi. Erään opettajan mielestä tämä voisi olla yksi keino murtaa edelleen vahvaa yksin tekemisen perinnettä ja lisätä myös muiden kouluissa työskentelevien ammattiryhmien arvostusta:

--toivoisin jo koulutukseen sitä, että tehtäis harjoittelua silleen, että olis avustaja ja opettaja, että se ajatus muuttuis semmosesta opettaja yksin, että minä olen se joka päätän ja minä teen näin, ja minulla on valta tehdä mitä vain. Vaan että heti lähtökohtaisesti olis joku toinen, että tavallaan sehän muokkaa hirveesti sitä ajatusmaailmaa, että jos sä ajattelet, että sä olet se kansankynttilä ja lähdet sillä mielin, niinku



moni on ajateltu (naurahtaa)--että se on aivan väärä lähtökohta koko asialle, --vähän lisää semmosta suvaitsevaisuutta ja nöyryyttä. (erityisopettaja)

Täysi tietämättömyys paitsi avustajan myös erityisopettajan työstä saattaa muodostua vastavalmistuneelle luokanopettajalle esteeksi toimivalle ja syvälliselle yhteistyölle erityisopettajan kanssa heterogeenisissä oppilasryhmissä, kuten tälle luokanopettajalle oli ainakin hänen omasta mielestään käynyt:

-- oli hirveän vaikea osata sitä käyttää sitä erityisopettajaa --en mä oikein tienny mitä se tekee ja mitä sinne, en todellakaan osannu hyödyntää sitä. Tiesin kyllä, että ketä on ongelmallisimpia, niin ne pannaan sinne [erityisopettajalle], ja varmaan niitä testattiin ja näin, mutta en mä niinku, se oli jotenki se vuosi, että se meni jotenki hukkaan sitte, niinkö monessa suhteessa -- ei tienny mitä se erityisopettaja pystyy tekemään, mitkä sen osa-alueet, tottakai sitä keskusteltiin, mutta oli niin paljon asioita, se oli semmosta häslinkiä. (luokanopettaja)

Opettajien kokemukset osoittavat, että osallistava, inklusiivinen opettajuus on tulevaisuuden haaste ja kehittämisalue suomalaisessa opettajankoulutuksessa, jossa perinteisesti opettajakoulutus on eriytynyt erillisiksi erityis-, luokan- ja aineenopettajin koulutusohjelmiksi. Tiiviimpi yhteistyö eri laitosten, koulutusohjelmien ja opettajankouluttajien välillä on tärkeää, jos halutaan, että tulevat opettajat osaavat ja haluavat työskennellä heterogeenisissä luokissa apunaan kasvatukselliset moniammatilliset tiimit. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006).

### **Työn reflektoinnin vähäisyys oli pettymys uusille opettajille**

Ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena on jo opettajankoulutuksen varhaisesta vaiheesta alkaen reflektiivinen ammattikäytäntö, taito tarkastella kriittisesti omaa ajattelua ja toimintaa, ja tarvittaessa muuttaa omia käytänteitä (Järvinen 1999). Juuri opintonsa päättäneillä noviisiopettajilla olikin suuri tarve saada työkokemusta, sillä he näkivät "elämäkoulun" ja monenlaisen työkokemuksen arvokkaana ammatillisen kehittymisen kannalta. Heillä oli myös tarve käydä läpi näitä uusia kokemuksia ja oppia niistä.

Koulutuksen aikana kehittynyt tieto reflektion ja laajemmin itsesäätelyntiedon merkityksestä opettajan ammatissa ei kuitenkaan saanut tilaisuuksia: monelle uudelle tai juuri taloon tulleelle oli suuri pettymys, että työyhteisössä ei ollutkaan tapana keskustella ja reflektoida kokemuksista, joita arki eteen toi. Välitunnitkin kuluivat helposti seuraavaa tuntia valmistellessa tai edellisen tunnin tehtäviä lopetellessa. Pienet oppilaat saattoivat tarvita opettajan apua välitunneillakin. Aikaa tai tilaisuutta kokemusten vaihtoon, ns. välittäviä välineitä ei tuntunut löytyvän, vaikka halua ja tarvetta kyllä olisi ollut.

### **Mentorointirytyksiä**

Mentoroinnin on todettu olevan paitsi tehokas tapa perehdyttää uudet tulokkaat työyhteisöön, myös vähentävää stressiä sekä helpottaa työuran alkuvaiheen kriisejä. Erityisesti induktiovaiheen opettajat ovat kokeneet työhön ja oppijoiden kohtaamiseen liittyvien käytänteiden ja uskomuksien tarkastelun yh-

dessä mentorin kanssa ammatillista kasvua edistäväksi toiminnaksi. (Jokinen & Sarja 2006; Achinstein & Barrett 2004.) Lukuvuoden 2004 alussa Koruskantissakin otettiin käyttöön uusien, juuri työyhteisössä aloittaneiden opettajien mentoiminti:

-- Oli minulla [mentori], -- kertoi siinä alussa, näytti minulle kaikki nämä paikat ja sillä lailla, että se oli ihan hyvä siinä alussa, ja ne oli just silloin sen lanseerannu ja rehtori kysy silloin kesällä, että mitä minä ajattelen semmosesta, että aina otettais jolleki. Kyllä sanoin silloin että se on ihan hyvä asia. Mutta se ei riitä pelkästään --mä osaan kyllä löytää itseki ja pystyn kysymään. Että se on semmosta, että se näyttää hyvältä ku se esitellään jossain, ja kerrotaan että meillä on tämmönen (opettaja)

Toisen mentoroitavan opettajan kokemukset olivat hiukan myönteisempiä. Hänen mentorinsa oli vasta muutaman vuoden opetustyötä tehnyt rinnakkaisluokanopettaja. Työn lomassa käydyt keskustelut liittyivät enemmän itse työhön ja työkokemuksiin.

Mentoroiminnin käsite on kuitenkin moniulotteinen ja -tulkintainen. Perinteisesti mentoroiminnin on nähty olevan keino siirtää kokeneemman henkilön asiantuntijatietaoa, usein ns. hiljaista tietoa työyhteisön sisällä. Työssäoppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta mentoroiminnissa korostuu nykykäsitteiden mukaan entistä enemmän yhteistoiminnallinen kumppanuus ja opettajien käytäntöön ja teoriaan liittyvät yhteiset pohdinnat kasvatuksellisista ja ammatillisista asioista. Parhaimmillaan mentoiminti on tavoitteellista, sitoutunutta, keskinäiseen dialogiin ja luottamukseen perustuvaa henkilöiden välistä yhteistoimintaa, yhteistä asumista hiljaisessa tiedossa. (Jokinen & Sarja 2006; Heikkinen & Huttunen 2008.)

Mentoroiminnilla on todettu olevan suuri merkitys myös oppijoiden moninaisuuden ja heterogeenisten oppilasryhmien tuomien haasteiden kohtaamisessa. Pitkäkestoisessa mentoimintisuhteessa työkäytänteitä ja uskomuksia tarkastellaan kriittisesti erilaisten oppimista ja kasvamista koskevien viitekehysten avulla. Tämän on todettu lisäävän ymmärrystä sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden merkityksestä oppimistilanteissa ja näin edistävän noviisiopettajan oppijalähtöisyyttä. Tämä puolestaan vähentää noviisiopettajien tarvetta turvautua ulkoiseen kontrolliin luokkatilanteissa. (Achinstein & Barrett 2004.) Myös oppilaantuntemusta, oppilaiden monipuolista arviointia ja opetussuunnitelman muokkaamista painottavan mentoiminnin on todettu edistävän noviisiopettajien mahdollisuutta vastata heti uransa alkuvaiheessa myös oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Tämä edellyttää luonnollisesti, että mentorina toimivalla henkilöllä on itsellään tietoa ja asiantuntijuutta opetusta eriyttävistä ja yksilöllistäväistä käytänteistä. (Athanasos & Achinstein 2003.)

Mentoroiminti-käsitteen lanseeraaminen ja ensimmäiset mentoimintiyhteykset Koruskantissa olivat askel kohti reflektioivia työkäytänteitä. Ensimmäisen vuoden kokemusten perusteella toiminta jäi kuitenkin vielä pinnalliseksi, enemmän totuttujen käytänteiden siirtämiseksi kuin kriittiseksi työn tarkasteluksi ja siitä oppimiseksi.

### 5.2.2 Ammatillisen täydennyskoulutuksen runsaus ja hajanaisuus

Ammatilliseen kehittymisprosessiin kuuluu jatkuva täydennyskoulutus, joka sisältää erilaisia elementtejä, kuten erilaisia koulutustapahtumia, itseohjattua opiskelua, kehittämisprojekteja ja konsultatiivista ohjausta. Näistä jokainen valitsee itse elämäntilanteeseensa sopivan ja kehitystarpeidensa mukaisesti sopivat muodot ja sisällöt. Ammatillinen kehittymisprosessi ja ammatti-identiteetin rakentuminen mahdollistuvat sekä työpaikan ulkoisissa koulutustapahtumissa että työssä oppien. Nämä työhön liittyvät oppimisprosessit eivät ole kuitenkaan pelkästään henkilökohtainen asia, vaan ne vaativat monipuolisen tieto- ja oppimisympäristön sekä siinä toimivien ihmisten tuen. (Järvinen 1999; Poikela & Järvinen 2007.) Vuorijoen kunta näytti antavan ammatilliseen kehittymiseen hyvät mahdollisuudet, sillä osallistujat kokivat työnantajansa koulutusmyönteiseksi. Sekä lyhyt- että pitkäkestoisiin täydennyskoulutuksiin kannustettiin osallistumaan, ja pääsääntöisesti jokainen koki pääsevänsä koulutukseen, jos vain itse halusi.

#### Suunnitelmallisuus puuttuu

Oikeinkohdennettu ja riittävä täydennyskoulutus tukee osallistavan asiantuntijuuden kehitystä (Hornby 2001). Tutkimuskoulussa koulutusmahdollisuuksia tuntuikin olevan tarjolla riittävästi. Sen sijaan yhtenäistä koulutussuunnitelmaa, joka olisi tietoisesti ja tavoitteellisesti kohdistettu nimenomaan esimerkiksi osallistavan pedagogiikan kehittämiseen, ei Koruskantin koulussa tai Vuorijoen opetustoimessa ollut.

Koulutusteemat vaihtelivatkin täysin osallistujien kiinnostusten mukaan: nokkahuilun soiton opetus, hygieniapassi ja tietotekniikkakoulutus antoivat osallistujalle sinänsä tärkeitä taitoja. Tosin monen opettajan koulutustarve luonnostaan näytti kohdistuvan oppijoiden moninaisuuden tuomiin haasteisiin. Yksittäiset opettajat osallistuivat erilaisille erityispedagogiikan alan lyhytkursseille tai erityisasiantuntijoiden konsultaatiotilaisuuksiin ja saivat tietoa arki-työnsä tueksi. Nämä kurssit ja konsultaatiot liittyivät heidän luokkansa oppilaiden tarpeisiin ja olivat usein hyvin diagnoosilähtöisiä. Mutta esimerkiksi yhdysluokkaopetuksen kurssilta innostuksen uusiin toiminnallisiin työtapoihin ja työparityöskentelyyn saanut luokanopettaja ei löytänytäkään työyhteisöstä työparia, jonka kanssa kehittää työtä uudella tavalla. Koulutukseenkin hän oli osallistunut yksin.

Myös kouluttautumisen motiivit vaihtelivat. Lyhytkestoiset 1-3 päivän koulutukset toivat piristystä, uusia ideoita ja edistivät työssä jaksamista, kun taas pitkäkestoisiin koulutuksiin hakeutumisen syynä oli tavoitteellisempi oman työn ja ammattitaidon kehittäminen. Myös muutokset työnkuvassa ja työtehtävissä saivat työntekijöitä harkitsemaan koulutustarpeitaan ja erilaisia koulutusmahdollisuuksia. Esimerkiksi harjaantumislukon opettaja koki tarvitsevansa aikaisemman koulutuksen ja tietojen päivittämistä, sillä uudet 0-9 -pienryhmäoppilaat vaativat häneltä uudenlaisia tietoja ja taitoja mm. lukemaan opettamiseen.

Koulutuksiin osallistuminen jakautui epätasaisesti. Osa henkilöstöstä kävi useita kertoja lukuvuodessa eri täydennyskoulutustilaisuuksissa, mutta joukossa oli myös henkilöitä, joiden innostus osallistua koulutuksiin oli vähäistä. Koruskantissa ei ollut esimerkiksi kouluyhteisön kaikille jäsenille yhteisiä koulutuskokonaisuuksia tai muita vastaavia yhteisiä tilaisuuksia, jos kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmän ja strategian kehittämiseen liittyviä koko opetustoimen kehittämispäiviä ei lasketa.

### **Koulutusta kehittämishankkeiden kautta**

Kehittämishankkeisiin liittyvät koulutukset kohdentuivat sisällöiltään oppijoiden moninaisuuden tuomiin haasteisiin, mutta niihin osallistuivat vain hankkeissa toimivat ihmiset. Malli-hankkeeseen liittyviin koulutuksiin osallistui lähinnä vain hanketta vetänyt erityisopettaja. Toisinaan näihin tilaisuuksiin osallistui myös rehtori, sillä koulutustilaisuuksiin tai opintomatkoille osallistuminen yhdessä koulun asioita kehittävien henkilöiden kanssa antoi mahdollisuuden keskusteluun ja asioiden jakamiseen. Inklusio-hanke toi useita koulutuksia myös omalle paikkakunnalle, mutta osallistujajoukon muodostivat silloinkin vain hankkeessa toimivat työyhteisön jäsenet.

### **Luokanopettajat erikoistuvat erityisopettajiksi**

Rehtorin ja sivistystoimenjohtajan tyytyväisyyttä työntekijöiden pätevyysasteeseen lisäsi se, että tutkimusajankohtana kolme paikkakunnalla asuvaa luokanopettajaa valmistui erityisopettajaksi. Kunta oli panostanut rahallisesti heidän koulutukseen, ja opettajat olivat sitoutuneet ainakin kolmeksi vuodeksi työskentelemään oman kunnan palveluksessa.

Kolmen luokanopettajan motiivit lähteä erityisopettajakoulutukseen olivat erilaisia, mutta yhteistä kaikilla kolmella oli halu saada lisää tietoa oman työnsä tueksi. Yksi koulutukseen osallistujista oli työskennellyt aikaisemmin koulukodissa nuorten kanssa, mutta erityisopettajan pätevyys antaisi mahdollisuuden hakea perusopetuksen erityisopettajan virkoja ja ”voisi rakentaa enempi tulevaisuutta”. Toista luokanopettajaa motivoi halu auttaa ”erityislapsia, joilla oli oppimisen ongelmia”. Myös omat koulukokemukset olivat motivoineet opettajaopintoihin ja edelleen erikoistumisopintoihin.

– silloin opiskelija-aikana [aikaisemmat ammatilliset opinnot] olin niin paljon tekemisissä erityislasten kanssa. --olin jo silloin erityiskoulussa harjoitteluissa ja tekemässä töitä – [erikoistumisopinnoista]mää lähin hakemaan sitä tukea siihen omaan työhön. En välttämättä sitä, että musta tulis erityisopettaja, että se ei ole mikään semmoinen pakko. Vaan se, että mä voin olla ihan yhtä hyvin omasta mielestäni luokanopettajana, mutta se vaan tukee sitä minun työtä, koska mulla on koko ajan ollu luokassa erityislapsia. –[opinnoista] olen saanu tukea sille mitä olen tehny, että no hyvä, että vaikka en ole tiennytkään, niin olen tehny oikein. Ja sitte se, että lisää tietoa. (luokanopettaja)

Opettajan puheessa kuului kaksoisjärjestelmän paradigma, ja opiskelun motiivina oli omaksua lisää mm. diagnoosipohjaista, erityispedagogista tietoa. Toi-

saalta tämä tieto tukisi hänen työtään myös luokanopettajana heterogeenisissa luokissa, joista hänellä oli hyviä mutta myös haasteellisia ja kipeitäkin kokemuksia. Myöhemmin virkavapaalta töihin palattuaan hän jatkoi luokanopettajana yhdysluokassa. Kolmannelle luokanopettajalle, joka edusti enemmän inklusiivista, yhdessä oppimisen paradigmaa koulutus antaisi mahdollisuuden tarvittaessa myös vaihtaa työpaikkaa. Pätevyyden myötä hän voisi työskennellä oman kunnan muilla kouluilla kiertävänä erityisopettajana, mikä koulutuksen jälkeen toteutuikin. Uudessa työssä, kiertävänä erityisopettajana uusi erityisopettaja koki luokanopettajakokemuksen olevan erittäin arvokas asia. Opintoihin kuulunut vierailu autismiluokassa oli saanut opettajan miettelijäksi:

-- ei se [koulutus] muuttanu miksikään minun arvoja eikä näkemyksiä --tavallaan ärsyttikin siinä mielessä, että miten erityisopettajat ja näin ammattilaiset voi niin kyseenalaistaa sitä mikä [kokemus] mulla on ja toimii. Siis esimerkiksi tämä autismiluokka [vierailu]-- jos hän [oma oppilas] olis ollu siellä luokassa, että mitä kaikkia olis jääny paitsi. Toisaalta se olis saanu nippeliä, mitä se ei välttämättä tarvitse siinä elämässä. Että siinä tuli semmonen paikka, että tuntui että helppohan se on eristää lapset -- helpompaa, näin vaan, siellä on opettaja, joka vastaa siitä, mutta se ei ole helppoa elää siinä maailmassa. (erityisopettaja)

Reilun vuoden kestänyt koulutus oli tuonut lyhydestään huolimatta kaikille varmuuden tunnetta erityisopettajana toimimiseen ja myös rohkeutta sanoa mielipiteitään ja näkemyksiään ääneen. Opintojen tekeminen samanaikaisesti tuntui kaikista kolmesta hyvältä ratkaisulta, vaikkakin heidän orientaationsa opetustyöhön ja myös motiivinsa opintoihin poikkesivat toisistaan. Opinnot ja niihin liittyvät tehtävät antoivat mahdollisuuden yhteisiin keskusteluihin ja tutustumisen toisten ajatteluun ja näkemyksiin.

### **Koulutuksellinen tieto ei kulje yhteisössä avoimesti**

Tiedon ja kokemusten jakaminen on osallistavan koulukulttuurin ja ammatillisen kehittymisen näkökulmasta erittäin keskeinen asia (Peterson & Hittie 2003, 124–125). Työssä eteen nousevia ongelmia ratkotaan osallistumalla yhteisiin keskusteluihin, joissa yhdistyvät teoreettinen ja kokemuksellinen tieto. Parhaimmillaan tämä keskustelu johtaa kokonaan uutta tietoa luovaan dialogiin ja uudenlaista, osallistavaa asiantuntijuutta edistävään ammatilliseen kasvuun. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 276–277.) Koruskantissa koulutuksista ja hankkeista saatu tieto ei näyttänyt liikkuvan työyhteisön sisällä eikä arvokkaita koulutuskokemuksia yhteisesti jaettu. Henkilöstöpalaverien muistioiden perusteella työyhteisössä oli aikaisemmin ollut tapana kertoa koulutuksen kuulumisia myös toisille, mutta jostain syystä siitä oli vähitellen luovuttu tai ainakin merkinnät palaverien muistioissa koulutusterveisistä olivat vähenneet.

Yksi yksityiskohta kertoi jotakin asiantuntijuuteen, tiedon jakamiseen ja valtaan liittyvästä toimintakulttuurin alueesta: yhdellä opettajalla oli avain luokassaan olevaan lukittuun komeroon, joka oli täynnä viimeistä suomalaista kasvatustieteen ammattikirjallisuutta ja muuta uusinta materiaalia. Avainta lainaamalla tuota materiaalia sai käyttöönsä. Tiedon avoimuutta, jaettua asiantuntijuutta ja kaikkien työssä oppimista edistää, jos kasvatustieteen ammattikirjalli-

suus on opettajainhuoneessa, avoimessa hyllyssä kaikkien saatavilla ja käytettävissä.

### 5.3 Osallistava opettajuus kehittyy uusien kokemusten myötä

-- välillä tuntuu, että oi ei, -- mutta kaikki kokemus on kyllä hyvästä. Siitä ku ajattelee, että ku tästä selviää, niin sitte tietää tämänki. (nauria) Onpa seuraavalla kerralla helpompi. (luokanopettaja)

Koruskantin opettajien puheessa korostui kokemuksellisen tiedon merkitys ammatillisessa oppimisprosessissa ja kokemuksen merkitys oman orientaation- sa muutoksessa. Näissä kokemuksissa näytti korostuvan ”kokeilu”, jota työssä oppimisen tutkimuskentässä on nimitetty työelämän välineelliseksi oppimiseksi, ”yrityksen ja erehdyksen”- menetelmäksi tai ”kantapään kautta oppimiseksi” (Varila & Rekola 2003, 52). Opettajuus kehittyi erilaisten kokemusten kautta, mutta Koruskantissa työssä oppimiseen ei aina sisällynyt positiivista oppimiskokemusta. Aivan kuten Varila (emt.) on korostanut, työssä oppimiseen liittyvät myös kielteiset kokemukset mm. silloin kun työntekijä ”oppii kaapin paikan”. Inklusion edistymisen näkökulmasta kielteisenä oppimiskokemuksena voidaan pitää niitä situaatioita, joissa henkilöstö tuntui omaksuvan kaksoisjärjestelmää vahvistavia ja osallistumista ehkäiseviä työ- ja toimintatapoja. Kun luokassa oli työrauhaan liittyviä ongelmia, ne selvitettiin eristämällä tietty tai tietyt oppilaat toiseen luokkaan. Luokissa ilmenneitä ongelmia oli tapana ratkoa myös muualla, ja jopa ilman että asianomainen opettaja olisi ollut avoimesti mukana ongelmaa ratkaisemassa. Aineistossa on useampi esimerkki tilanteista, joissa osallistujien kokemuksen mukaan joku muu työyhteisön jäsen tai kollega sanelee yhteistyön tai toimintatapojen säännöt ”ylhäältäpäin” ilman, että toimintatapoja ja ratkaisuvaihtoehtoja mietitään yhdessä.

Tynjälän (2006) opettajan asiantuntijuutta kuvaavan jaottelun mukaan toiminnan ja käytännön kautta rakentuva kokemuksellinen tieto on usein informaalia, osittain automatisoitunutta ja jopa tiedostamatonta arjen työssä kehittyvää tietoa. Se on usein luonteeltaan implisiittistä, hiljaista tietoa, jota ei aina voi pukea sanoiksi. Formaalin koulutuksen kautta kehittyvä tieto ja kokemuksellinen tieto yhdistyvät asiantuntijuudeksi reflektiivisten ammattikäytänteiden avulla. Itsesääteilytieto on reflektion kautta kehittyvää itsetuntemusta, tietoa itsestä ja omasta toiminnasta, toiminnan taustalla olevista uskomuksista, arvoista ja asenteista (Tynjälä 2006). Tässä luvussa tarkastelen kokemuksellisuuden ja tunteiden reflektion merkitystä osallistavan asiantuntijuuden kehitymisessä, osallistavan opettajan ammatillisessa kasvussa.

#### 5.3.1 Hyväksi havaittuja tietoja ja taitoja

Inklusiivinen pedagogiikka voidaan ymmärtää hyväksi, monipuoliseksi pedagogiikaksi, jossa opettaja havainnollistaa ja käyttää vaihtelevia työtapoja, joista

eri-ikäiset ja eri tavoin oppivat hyötyvät. Opettaja ryhmittelee oppilaita luokan sisällä joustavasti pieniin ryhmiin, mikä mahdollistaa myös kaveriavun. Oppilaat osallistuvat aktiivisesti ja ovat motivoituneita, kun opettaja käyttää opetusmateriaalina oppijoiden kiinnostuksen kohteita. Tämä ei tarkoita välttämättä kalliita materiaaleja vaan autenttisten oppimistilanteiden luomista, jolloin opetus lähtee oppijoiden intresseistä ja erilaisista vahvuuksista. Hyvä, monipuolinen opetus on itsessään monitasoista ja eriyttävää. (Barth 1990; Lipsky & Gartner 1999; Booth & Ainscow 2002; Peterson & Hittie 2003,162; Tomlinson 2003.) Pedagogisen tiedon eli hyvää, osallistavaa opetusta koskevan tiedon lisäksi kasvatustieteellinen tieto pitää sisällään myös muita opettajan työssä tärkeitä tietoja muilta tiedonaloilta, kuten viestinnästä ja vuorovaikutuksesta. Seuraavaksi tarkastelen yhtä Tynjälän (2006) asiantuntijuuden komponenttia, kokemuksen kautta muodostunutta käytännöllistä tietoa. Omien kokemustensa perusteella Koruskantin koulun opettajat korostivat tiettyjä ammattitaitoon liittyviä tietoja ja taitoja, jotka heidän mielestään olivat tärkeitä heterogeenisissa luokissa, jotta asiat sujuisivat toivotulla tavalla.

Havaittavissa oli, että opettajan pedagogisen ammattitaidon keskeiset osa-alueet, kuten vaihtelevat opetusmenetelmät, toiminnallisuus ja havaintomateriaalien käyttö olivat opettajien tiedossa puheen tasolla, mutta aina ne eivät siirtyneet käytäntöön. Osa opettajista oli aivan kuin oman rutinoituneen tapansa vankeja, josta oli vaikea irtautua vaikka olisi halunnutkin: opetuksen sitominen oppi- ja tehtäväkirjoihin ei edistänyt irtautumista opettajajohtoisesta ja samaan tahtiin etenevästä opetuksesta. Argylis ja Schön (1996) ovat toiminnan teoriasaan tuoneet kaksi käsitettä, käyttöteorian ja julkiteorian, joiden avulla opettajien puhetta ja toimintaa hyvistä käytännteistä voi myös tarkastella. Käyttöteoria ymmärretään operationaalisenä, henkilön toiminnan myötä esiin nousevana tietona, joka usein tai ainakin osittain on piiloista, hiljaista (tacit knowledge) tietoa toiminnan taustalla olevista merkityksistä. Sen sijaan julkiteoria on henkilön ääneen lausuma tieto, jota hän käyttää oman toimintansa kuvailemiseen (Argylis & Schön 1996, 13–14, 92). Tarpeellisia taitoja ja tietoja listatessaan joku totesikin, että tärkeän tiedon ja taidon tiedostaminen ja tunnistaminen ei tietenkään ollut vielä sama kuin sen siirtyminen opettajan toimintaan. Mutta tunnistaminen ja tiedostaminen on kuitenkin alku, jotta omaa orientaatiota ja oman toiminnan merkityksiä voi lähteä muuttamaan. Opettajan epistemologisten orientaatioiden muutoksessa on kyse yksilöiden henkilökohtaisista asenteiden, arvojen ja uskomusten syvällisistä ja hitaista muutoksista ja oppimaan oppimisesta (Sahlberg 1996; Argylis & Schön 1996, 12–17.).

### **Opettajan yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot**

Monen mielestä yhteistyö oli paitsi viisasta, omia voimia säästävää toimintaa, myös perusedellytys työn tekemiselle. Toisille opettajille yhteistyön tekeminen oli luonnollisempi tapa toimia kuin toisille: toisille se oli helpompaa kuin toisille. Yhteistoiminta onkin inklusiivisen, heterogeenisen luokan opettamisen lähtökohta: ei ole tarkoituskaan, että opettaja työskentelee yksin. Hän toimii aina yhteistyössä perheiden ja koulun aikuisten, avustajien, erityisopettajien ja mah-

dollisesti muiden ammattiryhmien muodostaman yhteistyöverkoston kanssa. (Giangreco 1997a, 29,57; Hewit & Whittier 1997, 152-156; Peterson & Hittie 2003, 130-135.)

Opettajien keskinäiset yhteistyötaidot koettiin tärkeiksi, jotta opettajilla säilyisi jonkinlainen kokonaiskäsitelmä paljon pienryhmässä opiskelevien oppilaiden edistymisestä. Yhteistyötaitojen korostamisen taustalla ei ollut niinkään se, että opettajat olisivat esimerkiksi voineet yhdessä toimia samassa tilassa ja opettaa samanaikaisesti. Yhteistyö avustajien kanssa vaati myös opettajalta vuorovaikutustaitoja. Etenkin kun avustajaresurssi oli vähentynyt uudessa mallissa, opettaja-avustaja -yhteistyössä korostui nyt joustavuus ja jopa "toisen ajatusten lukemisen" taito.

Myös lisääntyneen yhteistyön kotien kanssa katsottiin vaativan monenlaisia vuorovaikutustaitoja:

että osaa lähestyä vanhempia, että on vaikeita asioita ja on monennäköisiä vanhempia. Jos tilanne on semmonen, että vanhemmat tulee vaan niinku hyökkävällä asenteella niin ei lähde itse mukaan. Että voi sanoa, että hetkinen, huomaan, että nyt on tällainen tilanne, että ei voida järkevästi ja rakentavasti tästä keskustella, että voitteko miettiä vielä asiaa kotona ja otetaanko uusi aika. (luokanopettaja)

Yhteistyön ulottuvuuksia tarkastelen perusteellisemmin alaluvussa 5.4.

### **Tasapainon löytäminen kasvattamisen ja opettamisen välille**

Aineenhallintataidot ja oppisisältöjen tunteminen koettiin tärkeäksi, mutta aikaa oli jäätävä myös "lasten kasvattamiseen, erityisesti sosiaalisten taitojen alueella." Kaikkien työyhteisön jäsenten mielestä lähikoulussa korostuivat kasvattajan tiedot ja taidot. Inklusiivisessa luokassa sosiaaliset ja akateemiset taidot kulkevatkin rinnakkain ja ovat yhtä tärkeitä oppimisen tavoitteita (Peterson & Hittie 2003, 161).

Nekin opettajat, jotka kokivat olevansa mieleltään ja persoonaltaan enemmän tiedon jakajia, tiesivät, että se ei nykyisessä koulussa enää riittänyt.

--ilmeisesti minä en niinkään pidä mielessä jatkuvasti sitä kasvattamistehtävää. Kyllä minä luulen, että minä olen enemmän sen sortin opettaja, että se tiedon siirto tuntuu tärkeältä, tärkeämmältä ainaki. Mutta tietenkin, se kasvattamispuoli tulee niinku ajankohtaiseksi aina silloin, kun on niitä epäkohtia, koska muulloinhan sitä ei välttämättä tarvitse, ainakaan kovin näkyvästi (luokanopettaja)

Toisaalta eräs isompien oppilaiden opettaja koki, että hän tarvitsisi "skarppaavan apuopettajan" opettamaan "oppiaineellisia juttuja", jotta itse saisi keskittyä täysillä "näihin henkimaailman asioihin ja tähän tunteen luomiseen".

Kamppailu kasvattamisen ja opettamisen välillä tuntui korostuvan erityisesti aineenopettajilla, joilla oli käytössään tietyt, tarkasti lukujärjestykseen rajatut tuntimäärät. Tosin heidänkin näkemyksissään kielen oppimisesta oli eroja: toinen painotti enemmän kielen oppisisältöjen opiskelua ja toinen kokonaisvaltaisempaa oppilaan oppimista ja mm. kielikasvatuksen ajattelutapaa:



-- ylipäänsä tässä kielenopetuksessa, -- siinä on pakko jotenki rivakasti yrittää mennä, ei tietenkään sen kustannuksella että se menisi ihan yli hilseen, vaan samalla yrittää jotaki saada jäämään päähänkin. Siinä ei saa olla kovin hirveen siis semmoinen hidastunut ihminen. --tai sitte alkaa kuuntelemaan niinku oppilaitten tämmöstä hidastus-taktiikkaa ja näin. --onhan ne [oppilaat] semmosia, aika helppoja keksiin jotaki, että ne vain istuisi ja sitte piirtäisi jotaki kuvaa, mutta mä olen sanonu, että ei tuu kuu-loonkaan. (aineenopettaja)

-- Mä ajattelen sitä kokonaisvaltaisemmin sitä lasta, että se kasvaa, että se kehittyy ja tuota, jos mä pystyn sille jotaki eväitä antamaan, että se jotenki tuntis itsensä varmemmaksi-- Vaikkei aina menis niin hienostikaan tämä kielenopiskelu, niin se kuitenkin kokis, että tästä on hyötyä --laajemminkin, siitä kaikesta, siitä läksyjen tekemisestä, siitä pitkäjänteisestä työstä, että se tähtää jonneki tulevaisuuteen -- jaksais yrittää vaikka tulis välillä huonoja numeroita -- monelle se [kieli] on niin vaikea aine ja ala-asteella se minusta näkyy selvästi. Mutta sitte taas toisaalta mun pitäis yrittää sitä pehmentää, että ehkä voisin arvostella eri tavalla, kokeet olis erilaisia -- mutta se on minusta aika vaikeakin, sillä tavalla, että millä tavalla mä löydän sen keskittien, että mä olen omasta mielestä myös vaativa--Ja sitte just jos kotona on semmonen tilanne, että ei jaksa tai ei ole resursseja yksinkertaisesti, että vanhemmat ei esimerkiksi jaksa tukea, niin sitte mä yritän edes omalta kohdaltani tukea. (aineenopettaja)

Saloviita (2007, 20) tuo esille kasvatustehtävän korostamisen myös suomalaisessa koululainsäädännössä, sillä kaikissa laeissa esiopetuksesta lukioon kasvatusta on asetettu ensimmäiseksi tavoitteeksi, ja tietojen ja taitojen hallinta on vasta toisella sijalla. Sitkeästi kuitenkin myös Koruskantin koulussa nämä kaksi tehtävää kamppailivat keskenään, ja osa opettajista koki omantunnontuskaa, kun matematiikassa ei edettykään riittävän nopeasti riitojen selvittelyn takia. Mutta moni myös tiedosti, että nämä selvittelytilanteet olivat autenttisia tilanteita harjoitella tärkeitä sosiaalisia taitoja ja rakentaa luokan välistä yhteisöllisyyttä:

--varsinkin sitte ku on joskus jotaki sattunu, että on kenties jotaki nimitelty tai tönitty tai potkittu, niin täällä on ollut keskustelua siitä asiasta -- se niinku pysäyttää kaikki, jos on tullu jotaki tekemistä.-- silloin pystyy sen aistimaan, että tää porukka on huolissaan toisten hyvinvoinnista, --siltoin pääsee niinkö tosi lähelle --mulla oli joskus silloin ku aloitti opettajana ja tuli tämmösiä tilanteita, että piti setviä, niin mua hirveesti rassasi se, että ku meni tunti (naurua), että mä en pysy nyt tässä, että mulla on matikkaa merkitty ja apua, apua, mä en pääse alottaan (naurua)--Mä olen kokenu, että mikä on nyt tärkeä niin se on nyt tärkeä. (luokanopettaja)

Moni opettaja pyrkiikin tietoisesti yhdistämään sopivassa suhteessa opetus-suunnitelman oppiainekohtaiset ja kasvatukselliset tavoitteet unohtamatta oppilaiden yksilöllisiä eroja. Varsinkin nuoremmat opettajat korostivat opetus-suunnitelman oppisisältöjen tuntemisen tärkeyttä, koska se helpotti opetuksen suunnittelua. Toki hekin luottivat hyviin oppikirjoihin ja opettajanoppaisiin, joiden avulla saattoi paikata aineenhallinnan aukkoja. Tosin näytti siltä, että hekin ymmärsivät opetussuunnitelman kuitenkin melkoisen kapea-alaisesti oppiaineiden sisältöjen listaksi. Pitkään opettaneille opettajille asiat olivat ilmeisesti tulleet ajan myötä tutuiksi, ja ehkä juuri siitä syystä myöskään opetussuunnitelma ja sen oppisisällöt eivät näyttäneet olevan heille niin merkityksellisiä. Oppikirja oli edelleen pitkälti se, jonka mukaan tunteja vedettiin. Nämä opettajat puolustautuivat vetoamalla erinomaisesti tehtyihin oppikirjoihin, jotka suurelta osin noudattivat edelleen opetussuunnitelman sisältöalueita.

Opetussuunnitelman tunteminen ja jatkuva kehittäminen onkin kaikkien oppilaiden osallisuuden ja oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeä, sillä opettajan työhön kuuluu kaikille yhteisen opetussuunnitelman sisältöjen yksilöllistäminen ja muokkaaminen oppilaiden tarpeiden ja kykyjen mukaan (Hornby 2001). Opetussuunnitelman ymmärtäminen laajasti eri näkökulmista (Hewitt & Whittier 1997, 62), ei pelkästään listana oppiaineiden sisällöistä, on hyvä väline myös kasvattamisen ja opettamisen välisessä tasapainoilussa.

Puhuessaan puutteistaan aineenhallinnassa eräs opettaja totesi, että vaikka hän ei kaikkea tiennytäkään, hän ei kokenut sitä valtavaksi ongelmaksi, sillä hän oli oppinut heittämään kaikkitietävän ja -osaavan opettajan viitan harteiltaan. Nyt hän uskalsi heittäytyä yhteiseen oppimiseen oppilaiden kanssa. Uskallus heittäytyä ja rehellisyys olivat hänelle tärkeitä taitoja, sillä ”oppilaat kyllä huomaisivat, jos opettaja yrittää olla jotakin muuta”. Heittäytymistä helpotti, jos opettajan ammattitaitoon kuuluivat ”esittämistaito ja puhujanlahjat”, koska niiden avulla voi välttää tylsät tunnit, kun aina ei elämäntilanteesta johtuen jaksa tai ehdi suunnitella ja rakentaa oppitunteja jännittäviksi ja elämyksellisiksi opetusmenetelmien ja materiaalin avulla. Heittäytymisellä saattoi toki olla riskinsäkin, mutta siitä huolimatta tämä oli opettajan mielestä hänelle oikea tapa:

-- ne [oppilaat] on hirveän tarkkasilmäisiä. Sillon on paljon rehellisempi sanoa niille. Minullaki on aamuja, mä sanon, että mulla oli hirveän huono yö, lapset valvotti, mä en ole suunnitellut yhtään mitään, lähetäänpä yhdessä kattoon-- Mulla on kyllä monesti joku historian tunti, että en ole ehtiny edes sitä kappaletta lukea niin sit siinä pitää keksiä kaikennäköistä. Tai että avaruuteen mentiin, mikä on komeetta, enpäs tiedä, otetaanpas selvää. No, tietääkö joku oppilaista, no pyrstötähti, no mikäs on pyrstötähti, opettajalle ei riitä että se on pyrstötähti. Sitte ne alkaa itseksi että niin, onpa mukava ottaa selvää, mä, että otetaan yhdessä selvää, semmonen rehellisyys. Mut voihan se olla, mistä mä tiedän, voihan olla oppilaita, jotka nyt kotona sit selittää, että meidän ope ei osaa mitään, että voihan se mennä tämmöseksi ja sitä kauttahan saattaisi paisua vaikka mitä juttuja. Mutta kyllä mä kuitenkin lähtisin siitä, että mä haluan olla rehellinen, enkä että mä oon kaikkitietävä ja kaikki osaava. (luokanopettaja)

Jo hyvin lyhytaikainen työkokemus oli opettanut toisellekin nuorelle opettajalle, että joustavuus, taito heittää etukäteissuunnitelmat pois tai muuttaa suunnitelmia oli tärkeä taito oppia. Tilamuutokset, sairastumiset tai oppilaiden keskinäiset kahnaukset olivat koulun arkipäivää, ja jumiutuminen tiukkaan suunnitelmaan ei sopinut opettajalle.

### **Oppilaantuntemus ja oppilaiden kuulemisen taito**

Yksi tärkeä tekijä turvallisen luokkayhteisön muodostumisessa oli opettajan taito oppia tuntemaan omat oppilaansa ja heidän tarpeensa, heidän yksilölliset tavat kokea asioita. Tähän liittyi myös opettajan ja yksittäisen oppilaan välinen yhteys, jota opettaja kuvasi ”energioiden virraksi”:

--että sä tiedät miten sinun pitää osata jotaki rapsuttaa ja jolleki sun pitää olla. Siis sun pitää nähdä ne lapset, että mitä kukanenki sinusta haluaa ja mistä ne tykkää, mitä ne kaipaa. --kaipaako se multa jämakkyttä vai pitääkö mun olla hellä sille, pitääkö mun houkutella sitä, pitääkö mun tuota vähän hiljentää, rauhoittaa tai ku nehän on erilaisia. Se mikä sopii toiselle, ei sovi toiselle ollenkaan. Että jolleki pystyy sano-

maan aika räväkästi näin, niin se oikein onnessaan tuijottaa, että voi jees opettaja sano mulle noin ja toista ei tarvi ku pikkusen katseella hipaista niin se on jo onnellinen. (luokanopettaja)

Tärkeintä oli oppilas-opettaja -suhde, joka perustui tasapainoiseen, aikuisen ja lasten väliseen vuorovaikutukseen, sopimukseen ja luottamukseen. Tämä oli luokkayhteisön sosiaalisen kontrollin perusta. Aikuisen ja opettajan rooli oli selkeä, mikä antoi turvalliset puitteet oppilaiden toiminnalle.

Opettajat korostivatkin opettajan halua ja taitoa oppia tuntemaan oppilaansa. Mitä paremmin opettaja ja avustaja ovat tietoisia oppilaan taustoista ja oppimistyylistä, vahvuuksista ja taidoista sitä helpompi on lukea tilanteita ja toimia erilaisissa tilanteissa (Giangreco 1997b, 35–39; Hewit & Whittier 1997, 55–57; Biklen 2001; Peterson & Hittie 2003, 159). Erään luokanopettajan mukaan oppilaantuntemus oli edellytys ”tuntosarvet pystyssä” – kulkemisen taidolle, joka tarkoitti opettajan taitoa erottaa oppilaan aito ja oikea häätä. Oppilaantuntemukseen liittyi läheisesti myös opettajan kehityspsykologian tuntemus, mikä auttoi opettajaa tarkastelemaan oppilaan kasvun linjaa kunkin ikäkauden aikana.

Oppilaita oppi tuntemaan kuuntelemalla heitä. Oppilaiden kokemusten kuunteleminen onkin yksi osallistavan opetuksen perusta (Biklen 2001; Booth & Ainscow 2002). Opettajan taito pysähtyä kuulemaan oppilaita koettiin tärkeiksi, vaikkakin moni koki siinä riittämättömyyttä. Kysymällä oppilaan mielipidettä tai pyytämällä häntä kertomaan, miltä hänestä tuntuu, opettaja sai tietoa oppilaan tarpeista. Eräs opettaja uskoi aidon ja rehellisen lasten mielipiteiden kuuntelemisen auttavan häntä löytämään rakennusaineita myös omaan pedagogiseen ammattitaitoonsa:

-- lapsethan vaistoaa sen, että kuka aidosti hyväksyy ja kuka aidosti välittää ja aidosti panee rajat ja aidosti on vihainen, jos on oikeasta asiasta.-- kuinka tarkasti [lapsi] katsoo, mitä opettaja tekee ja mitä joku toinen tekee. Se heti kommentoi, että ei noin, tämä tekee tämmösiä näin, se on kiltti ja sitte joku toinen, ihan tyhjästä huutaa -- sieltä tulee semmosia kommentteja. (erityisopettaja)

Huumorin viljely sopivissa tilanteissa kuului myös oppilaantuntemukseen ja sen hyödyntämiseen. Luokanopettaja, joka oli ollut huolissaan erityisesti syrjäytyvistä pojista, oli tietoisesti kehittänyt omia taitojaan käyttää enemmän huumoria, houkuttelua ja hyvien asioiden kautta etenemistä armeijamaisen jyrkkyyden ja musta-valkoisuuden tilalle. Esimerkiksi tuttu lautasleikki, jossa selkään kiinnitettyyn paperilautaseen kirjoitettiin henkilöstä myönteiseksi koetuja asioita, oli yksi keino myös opettajalle saada palautetta oppilailtaan.

### **Mitä opettajan taitoja ei mainittu?**

Omien työkokemusteni vuoksi minulla oli tietty esiymmärrys tärkeiksi koetuista pedagogisista tiedoista ja taidoista. Niinpä olinkin hieman yllättynyt, kun joi-takin, jopa vähän itsestään selvinä pitämiä asioita opettajat eivät maininneetkaan tärkeiden taitojen ja tietojen joukkoon.

Yksi oli eriyttäminen. Miksi sitä ei erikseen mainittu? Ehkä pienryhmiin oppilaitaan ohjaaville opettajille eriyttäminen ei uudessa mallissa ollut enää niin tärkeä taito, sillä pienryhmien myötä luokista tuli taidoiltaan tasaisempia. Niille opettajille, jotka tietoisesti rakensivat kaikille sopivaa luokkayhteisöä, eriyttäminen tuntui puolestaan olevan pedagogiikkaan sisäänrakennettu luonnollinen asia, jota varmastikin joutui miettimään, mutta joka ei tuntunut ylivoimaiselta. Todellinen eriyttäminen ei voi ollakaan vain erillisiä teknisiä temppuja, vaan sillä täytyy olla kiinteä yhteys opettajan oppimisenäkemykseen ja oppijoiden tarpeisiin (Tomlinson 1999, 9–13). Myöskään eriyttämiseen ja laajemmin oppimiseen liittyviä opettajan arviointitaitoja ei juuri nostettu puheissa esiin.

Erityispedagogisen tiedon tärkeydestä luokanopettajan työssä moni kyllä puhui, mutta kukaan ei listannut sitä tärkeimmäksi asiantuntijuuden osa-alueeksi. Itselle vieraita erityisopetukseen liittyviä asioita kysyttiin erityisopettajilta. Toisaalta koska tietoa erilaisista oppimisvaikeuksista oli hyvin saatavilla ja koulutuksiin pääsi, oli aika paljon itsestä kiinni, miten tarvitsemaansa tietoa etsi ja hyödynsi.

Oman toiminnan kriittinen tarkastelu eli reflektointitaito tuli esille vain epäsuorasti: reflektointitaitoja, tietoa itsetuntemuksesta ja itsesäätelystä ei listattu tärkeimmäksi taidoksi, mutta yhteisten pedagogisten keskustelujen vähäisyys koettiin suureksi puutteeksi. Arvioinnistakaan ei kukaan puhunut tärkeänä taitona, mikä oli yllättävää. Myöskään opettajan yhteiskuntatietoisuutta ja kriittistä kasvatusajattelua, ideologiakritiikkiä ei mainittu. Tällä tarkoitetaan laajempaa kasvatussosiologista näkemystä yhteiskunnan ja koulun välisestä suhteesta, joka voisi näkyä esimerkiksi yhteiskunnan koululle asettamien tavoitteiden ja syvälle juurtuneiden kasvatusta ja opetusta koskevien mallien kriittisenä tarkasteluna (Suoranta 2005, 21–22; Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 15). Toki osa opettajista haastattelu- ja keskustelutilanteissa tarkasteli perinteisiä opetustapoja kriittisesti ja kyseenalaisti totuttuja toimintatapoja, mutta tämä kohdistui enemmän koulun tasolle kuin laajemmin yhteiskunnan tasolle. Osa opettajista suhtautui myös toteutettuihin rakenteellisiin, mm. esi-koulua ja erityisopetusta koskeviin muutoksiin kriittisesti. Mutta tärkeimmäksi opettajan taidoksi kriittistä kasvatusajattelua ei kukaan suoraan listannut.

### 5.3.2 Työssä nousevat tunteet

Koulua on perinteisesti pidetty teknis-rationaalisen paikkana, jossa tunteilla on ollut hyvin vähän sijaa. Koulun tarkasteleminen kapeasti tehokkuutta ja taloudellisuutta korostavien organisaatio- ja johtamisteorioiden kautta on ennestään lisännyt koulujen rationaalista luonnetta. (Sergiovanni 1994.) Kuitenkin kasvatusta ja opetustyössä, kuten missä tahansa ihmissuhde- ja vuorovaikutustyössä, omien ja toisten tunteiden tunnistaminen kuuluvat työn arkeen. Tunteily on oleellinen osa opettajan ammattitaitoa. (Isokorpi & Viitanen 2001, 102–103.) Asiantuntijuuden yksi tärkeä osa-alue on itsesäätelytieto, johon myös erilaiset tunnetaidot luetaan. Itsesäätelytietoa tarvitaan erityisesti uusissa ja ongelmallisissa tilanteissa. Itsesäätelyä palvelevat ns. minäpystyvyyden usko-

mukset (mm. luottamus omiin kykyihin ja selviämiseen), jotka vaikuttavat siihen kuinka haasteellisia tehtäviä toimija uskaltaa ottaa ratkaistavakseen. (Hakkarainen ym. 2005, 204; Tynjälä 2006.)

Myös Koruskantin koulussa oppilaiden ja työyhteisön aikuisten toiminnan ja vuorovaikutuksen seurauksena syntyneet yksittäiset tilanteet tai kohtaamiset synnyttivät ja nostattivat erityisesti opettajissa ja avustajissa monenlaisia tunteita. Rationaalisuus ja emotionaalisuus, järki ja tunteet sekoittuivat ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja arjen toiminnassa. Opettajat kertoivat kokemuksia luokkahuonetilanteista, jotka herättävät heissä erilaisia tunteita. Isokorven ja Viitasen (2001, 25–27) kuvaamien erilaisten tunne- luokitteluiden mukaan erilaisissa oppilas-opettaja -tilanteissa syntyvät tunteet olivat lähinnä erilaisia tasapainotunteita, kuten iloa, onnistumista ja tyytyväisyyttä, mutta myös ns. pysäyttäviä tunteita kuten epävarmuutta, ahdistusta ja riittämättömyyttä.

### **Osallistuminen tuo onnistumisen ja ilon tunteita**

Opettajan ammatilliset onnistumisen ja ilon kokemukset kumpusivat tilanteista, joissa hän tunsu ja näki, että oppilaat osallistuivat, olivat innokkaasti ja aidosti mukana ja saivat onnistumisen elämyksiä. Onnistumisen hetkiin liittyi usein toiminnallisuus ja yhteinen tekeminen, johon jokainen saattoi osallistua omalla tavallaan ilman onnistumisen paineita. Onnistuneille tilanteille näytti olevan osallistumisen lisäksi ominaista, että ne tulivat usein yllättäen, ilman suuria ennakkoodotuksia ja suunnitelmia. Opettaja itsekkin hyväksyi tekemisen kesken-eräisyyden ja prosessiluonteen. Tavoitteet olivat itse toiminnassa, eivät niinkään lopputuloksessa. Vaikka oppiaineilla ei sinänsä näyttänyt korostetusti olevan merkitystä onnistumisen tunteiden kannalta, opettajien kertomat esimerkit olivat usein taide- ja taitoaineiden oppitunneilta.

--aloitettiin uusi käsityö ja tämä porukka innostui, ne oikein kihisee, että ei lopeteta vielä ja sitte halutaan isosiskolle näyttää, että me tehdään tämmöstä juttua. -- jos satuuki mieluinen työ tai sitä on hauska työstää, niin sitte tuntuu, että itse [opettaja] on onnistunu. (luokanopettaja)

--ku mä saan lapset mukaan ja saan, että ne pääsee näyttämään omat taitonsa -- esimerkiksi eilen oli semmonen tunne, ku meillä oli kaks tuntia musiikkia ja me otettiin sellaisia perusrytmejä, kokeiltiin, että pysyttäiskö, jos on perusrytmi ja sitte otetaan siihen laulu päälle-- ja huomattiin, että no, ei ihan vielä onnistu ja sitte ne oli innokkaina siinä mukana ja jaettiin ryhmiä ja kokeiltiin, joko nyt onnistus. Ja sitte laulettiin ja oli näitä toivelauluja ja muita tämmösiä ja soitettiin nokkahuilua ja joku hihkasi, että hei, ensimmäisen kerran ymmärrän mitä nämä g:t ja a:t on (nauraa). Tai sitte joku, tuo meidän ryhmätyö uskonnosta, käskyistä, että siellä syntyi paljon ja jokaisella oli tekemistä, kaikki osallistu, kuka leikkasi onnistuneesti kuvia, mutta hyviä kuvia ja sopivia, -- että ne [kokemukset] on minun mielestä sitä kannustusta [opettajalle]. (luokanopettaja)

Osallistuminen ja osallisuus liittyvät keskeisesti inkluusioon ja osallistavaan kasvatukseen. Osallisuus on merkki siitä, että inkluusio toimii. Osallistumista voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta: oppilas menee mukaan, hän pääsee mukaan tai hänet otetaan mukaan. Osallistuminen voidaan nähdä oppi-

jalähtöisenä, dynaamisena ja moniulotteisena prosessina, joka hyödyttää ja motivoi osallistujaa. Oppilas uskaltaa onnistua tai epäonnistua. Jokainen osallistuu panoksellaan; kaikki eivät osallistu samalla tavalla, ja on oikeus olla myös osallistumatta. Osallistuminen on subjektiivinen kokemus siitä, että kuuluu joukkoon, on osa yhteisöä. Opettaja on osallistumisen mahdollistaja silloin, kun luokkayhteisössä oppilaantuntemuksen ja riittävän tuen avulla kullekin luokan oppilaalle, myös ns. erityisoppilaalle rakentuu yhdessä oppimisen mahdollistava rooli. (Väyrynen 2001; Biklen 2001.)

Osallisuus ja osallistuminen toivat onnistumista ja ilon kokemuksia sekä oppilaiden että opettajien työhön. Vaikka opettajat itsekin tiesivät tämän, toiminnallisen ja osallistavan pedagogiikan tuominen muihin kuin taide- ja taitoaineisiin näytti olevan monelle vaikeaa. Mikä heitä sitoi? Mikä esti oppijalähtöisten ja yhteistoiminnallisten työtapojen ja menetelmien siirtymisen enemmän arjen toiminnaksi? Tällaisia pedagogisia kysymyksiä ei Koruskantin koulussa juurikaan yhteisesti pohdittu.

### **Tyytyväisyys tulee riittävästä tuesta**

Ammatillinen tyytyväisyys ja rauhallisuuden tunne syntyi kun ”hommat pe-laa”. Kun opettaja tunsii saavansa riittävästi tukea sekä oppilaalle että itselleen, työpaikka tuntui turvalliselta ja työn tekeminen maistui hyvältä.

--siitä erityisopetuksesta, että se on tosi tärkeä tällä hetkellä ainakin, mä olisin aika pulassa jos joutuisin itsekseni olemaan kaikkien oppilaitten kanssa tuolla --jos en saisi pienryhmäopettajan [0-9- pienryhmä] tukea enkä saisi koulunkäyntiavustajaa, niin ei olisi näin rauhallinen mieliala -- se tuki, semmonen ne mukavat oppilaat, tämä työpaikka, mä olen tykänny täällä olla, tuttu paikka, tutut työkaverit ja oikeestaan, että ne hommat on jotenki hyvin menny ja on just semmonen rauhallinen oli, että on itseki tyytyväinen siihen mitä ollaan saatu aikaan. (luokanopettaja)

Riittävä tuki tämän opettajan kohdalla tarkoitti asioiden sujumista sovitusti ja oikean suuntaisesti oppilaiden ja lähimpien yhteistyökumppaneiden kanssa. Yleisopetukseen tuotu riittävä tuki sekä opettajalle että oppilaille on inklusiivisen, osallistavan koulun perusta. Opettaja ei tee työtänsä yksin. Yhteistoiminnassa muiden aikuisten kanssa hän rakentaa turvallista luokkayhteisöä kaikille oppijoille. (Stainback & Stainback 1996; Lipsky & Gartner 1999.)

### **Pettymykset omiin odotuksiin lisäävät turhautumisen kokemusta**

Havainnointien ja haastattelujen perusteella näytti siltä, että mitä opettajalähtöisemmin opettaja toimi, sitä enemmän hän koki myös pettymyksiä, kun opettajan itsensä asettamat odotukset eivät toteutuneet. Opettajan etukäteen tekemä hieno suunnitelma meni piloille, kun oppilaat eivät toimineet opettajan haluamalla tavalla. Opettaja ei hyödyntänyt oppilaidensa kokemuksia opiskelun lähtökohtina ja autenttisena opetusmateriaalina.

--punainen lanka tahtoi mennä vähän liian monen välikohtauksen aikana hukkaan, yksinkertaisesti. Että kun puhuttiin A-kirjaimesta niin se meni vähän muille urille,

milloin minnekin urille, milloin isä teki sitä ja milloin äiti toi tätä ja milloin mentiin kartingiin (nauraa)- ne tuli semmosia spontaaneja, innostuneita huomautuksia siellä. Kyllä se vähän oli sitä, että ei siinä tahtonut sitä tehokasta oppimista löytyä. (luokanopettaja)

Myös perhetaustoista johtuvat sosiaaliset ja kulttuuriset erot saattoivat tuottaa opettajalle pettymyksen kokemuksia: lapsi, jonka kotona ei luettu tai kuunneltu klassista musiikkia, ei osannutkaan keskittyä näihin uusiin, mutta opettajalle tärkeisiin asioihin. Opettajan oppilaiden käyttäytymiselle asettamat odotukset ja tavoitteet eivät täytyneet, jolloin turhautumisen tunne saattoi muuttua oppilaan viaksi tai huonoudeksi. Bergerin ja Luckmannin (1966/1994, 166-168) käsittein näissä jokapäiväisen elämän rajatilanteissa primaarisosialisaation ja sekundaarisosialisaation merkityksellisten toisten sosiaalisten todellisuuksien välillä oli liian suuri ero heti sisäistettäväksi. Sama ilmiö oli taustalla toisen opettajan turhautumisen tilanteissa, joissa hän pyrki toteuttamaan omaa unelmaansa eläytyvästä ja tunnelmoivasta luokasta. Varsinkaan osa pienistä poikaoppilaista ei vielä ollut oppinut ymmärtämään lainkaan hiljaisuuden ja rentoutumisen merkitystä koulupäivän aikana.

### **Heterogeeniset ryhmät ja uudet tilanteet lisäävät epävarmuuden ja riittämättömyyden kokemusta**

lästä tai työvuosista riippumatta heterogeeniset ryhmät koettiin haasteellisiksi. Haasteellisuutta lisäsivät selkeästi oppilaat, joilla oli joko 11-vuotinen oppivelvollisuus tai muuten yksilöllistetyt tavoitteet. Lähes jokaisessa luokassa oli myös oppilaita, joilla oli harjoittelemista sosiaalisessa käyttäytymisessä, yhteisten sopimusten noudattamisessa ja kaverisuhteissa. Monen opettajan mielestä haasteellisuus lisääntyi, kun oppilaiden määrä luokassa kasvoi. Joidenkin opettajien kertomuksissa vaatavuutta oli ennestään lisännyt se, että samanaikaisesti omassa elämässä oli ollut vaikeita hetkiä tai muita omaan perheeseen liittyviä elämän vaiheita. Esimerkkejä vaikeista, ahdistusta, epävarmuutta ja riittämättömyyden tunteita herättäneistä tilanteista oli kaikilla. Vastavalmistuneille, induktiovaiheen opettajille jokainen päivä toi uusia haasteita. Koulutus oli antanut eväitä vain joihinkin asioihin, eikä pettymyksen tunteiltakaan uutta ammatia kohtaan voinut aina välttyä. Vastassa saattoikin olla luokallinen oppilaita ja kaaos, koska tukea tai välineitä luokkayhteisön ja työrauhan rakentamiseen ei ollut riittävästi.

Oppilaiden suuret tasoerot oppimis- ja opiskelutaidoissa laittoivat opettajan koetukselle, jos hän ei osannut hyödyntää ryhmää, yhteistoiminnallisuutta ja kaveriapua opetustilanteissa. Jos opettaja yritti eriyttää etsimällä koko ajan kullekin oppilaalle yksilöllisiä tehtäviä tai jos hän yhdenvertaisuuden vaatimuksen mukaisesti pyrki saamaan kaikki etenemään samaa vauhtia, hän koki jatkuvaa riittämättömyyttä.

siinä itselläki tulee semmoinen olo, että pystynkö minä antamaan tuolle lapselle sitä, juuri tuolle, että se menisi eteenpäin. Tai sitte joskus tietää ja tulee semmoinen tuntu, että ei millään pysty sitä heikompa lasta tukemaan ja viemään toisten matkassa,

vaan se ihan auttamattomasti tuossakin, kahdenkymmenen oppilaan porukassa aivan auttamattomasta jää sinne taustalle. (luokanopettaja)

Toisaalta opettajien ja luokkien välillä oli yksilöllisiä eroja: toisella opettajalla huoli heräsi tai ärtymys nousi jo muutamasta unohduksesta tai tunteenpurkauksesta, kun taas toinen sieti enemmän oppilaiden välisiä yksilöllisiä eroja:

Siihen luokkaan on kasaantunu aika paljon semmosia oppilaita, joilla on tämmösiä sosiaalisia paineita tai esiintymistarpeita -- oli semmonen sijainen, että se ei saanut siihen luokkaan mitään otetta, se pääsi lepsahtamaan -- Ja sitte toiset opettajat pitää tietenkkin erilailla kuria luokissa, on niissäkin eroja. Toiset kestää paljon enempi sitä liikehdintää ja tämmöstä, se ei tunnu niistä miltään erikoiselta ja toiset on taas semmosia, että ne ei kestä mitään ylimäärästä, niinku minä (nauraa). (rehtori)

Liittyipä opettajaa huolettava asia mihin tahansa, oppilaan oppimiseen, käyttäytymiseen, kaverisuhteisiin tai oppilaan perheeseen, ja jos opettajan aikaisemmin käyttämät keinot eivät toimineetkaan, epävarmuus ja riittämättömyys omasta ammattitaidosta lisääntyi. Uuden tilanteen aiheuttama ristiriita on kuitenkin työssä oppimisen näkökulmasta hetki, jolloin oppiminen voi alkaa. Kokemuksellisen oppimisen teoreetikkojen näkemysten mukaan ristiriita syntyy, jos yksilöllä ei ole tilanteesta aikaisempaa kokemusta (primaarikokemus) tai jos yksilö kyseenalaistaa aikaisemmat näkemykset (särö). Kaikki kokemukset eivät kuitenkaan johda välttämättä oppimiseen eli tiedon lisääntymiseen tai ajattelun ja toiminnan muutokseen. (Varila & Rekola 2003, 128–131.)

### 5.3.3 Viisi tapaa ilmaista ammatillista epävarmuutta

Olen löytänyt aineistosta viisi tapaa, miten opettajat ilmaisivat epävarmuutta ja riittämättömyyttä ammatillisesti vaikeissa ja haasteellisissa tilanteissa. Tulkin tani mukaan kuitenkin vain yksi näistä tavoista oli kaikkien hyväksymä tapa ilmaista ammatillista epävarmuutta Koruskantin koulun toimintakulttuurissa.

Yksi tapa oli kieltää ja vähätellä hankalia tilanteita ja odottaa, että oppilaat vaihtuvat. Tähän liittyi se, että henkilö oli tekevinään kovasti jotakin, puhui ja järjesteli puuhakkaasti, mutta itse asiassa mitään edistystä asian tai ongelman suhteen ei tapahtunut. Toinen tapa oli moittia oppilaita tai opetussuunnitelmaa tai puhua liian vähäisistä resursseista. Osa opettajista koki tällaiset puheet rasakaksi kuunnella, ja puhuja leimattiinkin usein turhaksi valittajaksi tai ammattitaidottomaksi opettajaksi, joka työskenteli aivan väärällä alalla. Erityisesti mielipiteet avustajien vähyydestä leimattiin helposti ammattitaidottomuudeksi selvitä oman ryhmän kanssa.

Uusi toimintamalli ja oppilaiden laittaminen pienryhmiin omalta osaltaan mahdollistivat nämä kaksi tapaa, kieltämisen ja oppilaiden moittimisen sekä myös puuhastelun. Osa opettajista kiitti pienryhmiä ja kertoi samalla, että olivat niin "tottuneita erilaisiin oppilaisiin, koska ainahan näitä on ollut", "eipä se tunnu missään" ja "eihän tässä ole mitään ihmeellistä". Silti hetkeä aikaisemmin tai jossakin muussa yhteydessä sama henkilö oli kertonut tapahtumista, joihin liittyi vahvoja riittämättömyyden tunteita. Pienryhmien ansiosta joiden-



kin opettajien kohdalla epävarmuuden tunteet eivät edes ehtineet kovin suureksi. Samalla he myös menettivät ammatillisen kasvun ja kehittymisen mahdollisuuden.

Kolmas tapa oli kääriä hihat ja tehdä asiat ja ratkaista ongelmat yksin, puhumatta kenellekään mitään. Tätä teki jokainen toisinaan, mutta joillekin yksin tekeminen oli muodostunut toimintatavaksi. Jokainen opettaja kun sai niin halutessaan yksin ja autonomisesti hoitaa omaa luokkaansa tai pienryhmäänsä. Individualistinen työskentely kukoisti sekä myönteisessä että kielteisessä mielessä, mutta epävarmuuden osoittaminen tulkittiin helposti epäammattillisuudeksi (ks. Hargreaves 1995, 167; Tynjälä 2006).

Neljäs tapa oli sanoa julkisesti ääneen, että ei osaa, pysty tai ymmärrä. Kun joku yritti tuoda epävarmuuden, epätietoisuuden tai osaamattomuuden tuntemuksiaan yhteiseen keskusteluun, esimerkiksi henkilöstöpalaverissa, moni työyhteisön jäsenistä koki, että näihin tuntemuksiin ei osattu tai uskallettu tarttua. Opettajan julkisesti esittämä epärointi ja epävarmuus tulkittiin helposti huonoudeksi ja heikkoudeksi, huonoksi opettajuudeksi. Ammatillisen avun pyytäminen julkisesti palaverissa ongelmalliseen oppilasarjaan saattoi kääntyä kysyjää vastaan:

--Sanottiin sille yhdelle opettajalle, että ei tässä palaverissa nyt keskitytä siihen, että miten pitäisi tietyn oppilaan kanssa olla tai mitä tehdä. Ota itse selvää niistä koulun opetussuunnitelmasta, että ne on kaikki siellä. Ei sinun tarvitse tänne tulla kyselemään. Sillon tuntu vähän että hui kamalaa, voiko muutkaan esittää kysymyksiä.--  
(avustaja)

Tämä luonnollisesti ennestään vähensi yhteistä jakamista, hiljensi ihmisiä ja vahvisti individualistista työskentelyä. Palaan näihin julkisesti esitettyihin epävarmuuden kokemuksiin ja tulkintoihin luvussa 6.2.

Viides ja ainoa kaikkien toimintakulttuurissa hyväksymä tapa oli puhua asioista pienissä porukoissa ja luottamuksellisesti, toisinaan jopa vähän salaa. Tällaisia keskusteluita käytiin, kun välitunneilla sattui sopiva ryhmä koolle tai läheisen, luotettavan työkaverin kanssa, kaksistaan tai kolmestaan, kun muita ei ollut kuulolla. Reflektoivia keskusteluita käytiin joko satunnaisesti paikalle satuneen työkaverin kanssa tai tietoisesti vain samanhenkisten, luottamuksellisten ja läheisten kollegoiden kanssa. Opettajat, joilla oli työparina avustaja suurimman osan ajasta, ratkoivat arjen ongelmia yhdessä työparin kanssa siinä samalla, työn ohessa. Osa henkilöstöstä kävi puhumassa mieltä painavasta ongelmasta rehtorille. Osallistujat itse kokivat pienissä porukoissa käydyt keskustelut tärkeiksi tilanteiksi, joista opettaja sai uskoa ja tukea ammattitaitoonsa ja työhönsä. Siihen, kuinka kriittisiä tai dialogisia nämä sattumanvaraiset, luotettaviksi koettujen työkaverien kanssa käydyt keskustelut olivat, tämä tutkimus ei pysty vastamaan, mutta Koruskantissakin pikkuporukoituminen kuului toimintakulttuuriin.

Huusko (1999) on väitöstutkimuksessaan mallintanut koulun vuorovaikutuskulttuuria, jota ohjaa ns. hyvän toiminnan normisto. Opettajakunnan kolmitasoisessa vuorovaikutuskulttuurisessa mallissa opettajat kokevat tyytyväisyyt-

tä, ja työyhteisössä viihdytään. Erityisesti he arvostavat yhteisössään vapautta toimia työssään haluamallaan tavalla, työssä vallitsee autonomia. Kukaan ei valvo toisen työn tekemistä ja osallistuminen koulun kehittämistoimintaan on vapaaehtoista. Työyhteisössä koetaan oman työn liberaalisuutta ja itsenäisyyttä. Koettua tilaa ja yhteisöllisyyttä pyritään suojelemaan kaikin keinoin itsesensuurin avulla. Autonomiseen vapauteen ei liity koko työyhteisön tasolla käytävää kriittistä kehittämiskeskustelua, pedagogista keskustelua tai arvokeskustelua. Epäkohtiin ei yhteisötasolla tartuta. Pelätään, että työyhteisö hajoaa tai kollega loukkaantuu. Niinpä opetustyön kehittäminen tapahtuukin pikkuporukoissa, joita muodostavat samanhenkiset ja – mieliset opettajat. Ongelmalliseksi tässä voi muodostua kriittisten ja kyseenalaistavien näkökulmien puuttuminen. Tämän kaltainen toimintakulttuuri voi myös mahdollistaa helposti yksittäisten opettajien jättäytymisen kokonaan kaiken kehittämistyön ulkopuolelle. Huusko kuitenkin huomauttaa, että pikkuporukoituminen tulee erottaa klikkiytyneistä ryhmistä. Pikkuporukoitumisessa ei ole klikkeihin olennaisesti kuuluvaa vastakkainasettelua jonkin muun yhteisöryhmän kanssa. (Huusko 1999.)

Myös Savonmäen (2007) tutkimus ammattikorkeakoulun opettajayhteisöstä paljasti erilaisia yhteistyön tapoja ja tulkintoja, joissa rajanylitykset saattavat jäädä hyvinkin vähäisiksi ja pinnallisiksi. Tällöin koulun työskulttuurissa korostuu individualistinen tulkinta opettajan työn autonomiasta ja yhteistyön tavat ovat lähinnä vinkkien ja tuen hakemista omaan työhön. Yhteisöllinen tulkinta työn autonomisuudesta voi puolestaan johtaa sellaiseen rajojen ylittämiseen, jossa yhteistyö nähdään välttämättömänä osana opetusta ja sen tavoitteiden saavuttamista. Yhteisöllisen opettajuuden kehittymisen kannalta onkin tärkeää, että kouluyhteisössä tiedostetaan opettajan työn autonominen luonne ja sen erilaiset tulkinnat. Arvioiva ote opetustyön autonomiaan liittyviin perusoletuksiin on yhteydessä myös koko kouluorganisaation yhteisöllisyyden kehittymiseen. (Savonmäki 2007; 172–173.)

### 5.3.4 Ammatilliset kuilut osallistavan opettajan kasvun paikkoina

Olen nimennyt opettajissa riittämättömyyden, epävarmuuden ja ahdistuksen tunteita herättäneet arjen situaatiot *ammattillisiksi kuiluiksi*, joihin opettaja joko astui tai ei astunut. Astuminen ammatilliseen kuiluun merkitsi kokemukselliseen oppimiseen liittyvää oman toiminnan arviointia ja reflektointia ja sitä kautta ammatillisen kasvun mahdollisuutta. Kuilu kuvaa kasvun vaikeutta, sillä joillekin opettajille ammatillinen kuilu saattoi olla suuri ammatillinen kriisi, joka merkitsi joillekin jopa paradigmatason muutosta: aikaisemmin näkökulma oli opettamisessa, mutta kriisin jälkeen näkökulma oli oppimisessa.

Ammatillisessa kuilussa on yhtymäkohtia esimerkiksi merkityksellisen työssä oppimiskokemuksen prosesseihin, joita Varila ja Rekola (2003) ovat tutkimuksessaan kuvanneet. Ammatillisessa kuilussa opettaja tutki oman käyttötieteoriansa taustalla olevia uskomuksia ja mentaalisia mallejaan, jolloin Argyriksen ja Schönin (1996, 21–22) mukainen yksilön syväoppimisen (double-loop learning) prosessi käynnistyi ja mahdollistui. Syväoppimisen prosessiin liittyvien toimintojen ja niiden taustalla olevien uskomusten tarkastelu ja arviointi,

mikä parhaimmillaan tämän reflektoinnin avulla johtaa kestävään muutokseen. Monen opettajan kokemus olikin, että vaikeat tilanteet olivat kasvattaneet heitä eniten, vaikka sitä olikin ollut juuri siinä tilanteessa ja ahdistuksessa vaikea uskoa.

--se vuosi antoi minulle niinku hirveän paljon evästyä omaa ammatillista kasvua ajatellen, --mikä mun rooli niinku oikeesti on. Vaikka minun täytyy ja haluan, nimenomaan haluan oppilaille tuoda erilaisia elämyksiä ja kokemuksia erilaisista tilanteista -- esimerkiksi tunnetiloja ja tämmösiä, että on laidasta laitaan, hiljentymistä ja iloja ja suruja -- Mutta sitte toisaalta mun ei tarvi olla mikään semmonen show-viihdyttäjä. Että mä olen täällä sitä varten, että mä opetan lapsia. Ja ne asiat on hyvin semmosia tärkeitä asioita (luokanopettaja)

Vaikeat tilanteet rankkuudesta huolimatta olivat opettaneet tätäkin opettajaa tunnistamaan ja hyväksymään omassa opettajuudessaan myös vihan ja ärsytyksen tunteita. Hän oli oppinut, että opettajan ammattiin kuuluu myös epämiellyttävien kokemusten ja tuntemusten sietämistä. Itsetuntemuksen lisääntymisen kautta hän oli oppinut myös luokan hallinnan taitoja: laittamaan rajoja, jotka toivat lapsille turvallisuutta. Myös Kontoniemi (2003) on väitöstutkimuksessaan, joka käsitteli opettajien kokemuksia alisuoriutujien kohtaamisista, tuonut esille situaatioiden, tunteiden, itsesäätelytaitojen ja yksilöllisten elämismaailmojen välistä merkityksellistä suhdetta opettajan ammatillisissa kasvuprosesseissa ja merkityshorisonttien avautumisessa (Kontoniemi 2003, 158–159).

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005, 208–212) lähestyvät oppivaa asian-tuntijuutta Vygotskin käsitteiden kautta. Ihminen oppii uutta ja hänen asian-tuntijuutensa kehittyä, silloin kun se tapahtuu ns. lähikehityksen vyöhykkeellä. Tämä Vygotskin käsite tarkoittaa, että ihmiset oppivat toisten ihmisten kanssa ja kehittävät yhdessä erilaisia yhdessä oppimisen muotoja ja välineitä, jotka vähitellen siirtyvät toimintaan. Toimiessaan lähikehityksen vyöhykkeellä, tietojensa, taitojensa ja ymmärryksensä ääri rajoilla, ihmiset ovat kuitenkin erityisen haavoittuvaisia. Lähikehityksen vyöhyke sisältääkin oppimisen kaikki ulottuvuudet, järjen ja toiminnan, mutta myös tunteet. Tunnehavainnoilla ja -kokemuksilla onkin olennainen merkitys oppimiselle ja ammatillisen kasvun prosessille. Tunnehavaintokokemus viittaa siihen, miten ihmiset havaitsevat, kokevat ja käsittelevät eri sosiaalisissa tilanteissa nousevia tunteita. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 209.)

Luokanopettaja oli uuden tilanteen edessä, kun hänen luokassaan aloitti opintiensä harjaantumisloukan oppilas (ks. luku 4.2.3). Inklusiivinen opetusjärjestely onnistui ja osallistava opettajuus kehittyi, kun tukea oli saatavissa:

itsellä ne tuntemukset oli tietenkin, minua pelotti ihan hirveästi, että mitä nyt, minulla täytyy olla varmasti jotakin aivan erityistä tietoa, kuvittelin, että se on niinku hirveän erityistä (naurahtaa). Mutta ajattelin, että ei, pitää kokeilla.-- Mä muistan sen tunteen silloin syysloman aikaan, mä olin ihan puhki.-- mä en jaksa, että mitä tästä tulee. Että tästä ei tule yhtään mitään. Mutta onneksi sattui olemaan se erityisopettaja, joka osasi ottaa hyvin ne asiat, osasi tukea minua oikein. (luokanopettaja)

Oppimisen kannalta kriittistä onkin, miten ihmiset osaavat kannustaa ja tukea toistensa oppimista. Tunteisiin perustuva kannustava, rohkaiseva ja epävar-

muutta salliva ilmapiiri auttaa ihmistä jakamaan ajatuksiaan ja antamaan rakentavaa palautetta. Rohkaisu ja kannustus antavat turvaa, jonka puitteissa yhteisön jäsenet uskaltavat uusiin tilanteisiin ja voivat kehittyä ja kasvaa asiantuntijuudessaan. Hakkarainen ym. (2005, 209) käyttävät tästä oppimista tukevasta tilasta nimitystä turvallisuusvyöhyke. Se tarjoaa kasvualustan asiantuntijuuden, uuden tiedon ja ammatillisen itseluottamuksen kehittymiselle.

Jos opettaja ei jostain syystä kokenut vaikeita tilanteita pysähtymisen paikoiksi tai hänellä ei ollut rohkeutta astua kuiluun, hän hyppäsi yli eikä kokemuksesta oppimista tapahtunut. Pitkällä tähtäimellä seurauksena saattoi olla väsymistä, muiden syyttelyä ja jopa kyynistymistä. Opettaja joutui miettimään omaa tapaansa suhtautua tilanteeseen tai olosuhteisiin, jotka hän koki olevan oman toimintansa ulottumattomissa:

Sillä [oppilaalla] on joku anksti tätä koulua kohtaan tai joku, en mä tiedä. Mä en sil-lai kanna sitä sydämessäni suurena huolena, koska ne on niin, ihmiset voi tehdä jo nuorenakin tämmösiä valintoja, sen suhteen miten ne käy koulunsa ja miten suhtautuu ympäristöönsä -- tietenkään sen koulumenestyksen kannalta se ei ole hyvä. -- Teen tietenkään parhaani sen tytön ja perheen suhteen, ei minulla hirveästi vaihtoehtoja ole tai semmosia aseita ole --mä tiedän sen, että oikeestaan millään mitä mä teen, niin ei ole kauheesti vaikutusta.--kyllä mä muistan silloin nuorempana, ku oli kauhean idealisti, niin sitä kuvitteli pystyvän vaikuttamaan kaikkiin asioihin, mutta ei sitä pysty. Hän on tehny omat valintansa, ja se jääräpäisesti vie sitä omaa linjaansa eteenpäin. Vieköön sen sitte loppuun saakka, mihin se sitte meneekin. Ei sitä voi pakkota. (luokanopettaja)

Se, miten kukin uusia, haasteellisia tilanteita ja vaikeita kokemuksiaan oli käsitellyt, riippui paljon paitsi henkilön persoonallisuudesta, myös siitä miten rohkeasti hän uskalsi katsoa itseänsä ja toimintaansa. Toiselle puhuminen oli helppompia tapa, toinen mieluummin kirjoitti. Itsesäätelytiedon merkitys opettajuuden ammatillisessa kasvuprosessissa näytti korostuvan erityisesti uuden koulutuksen saaneiden opettajien ja nuorten opettajien puheissa, mutta myös kokeneemmat opettajat korostivat näkemysten ja kokemusten jakamisen tärkeyttä. Kokemus latistavasta, epäluuloisesta ja ahdistusta ruokkivasta ilmapiiristä saattaa kuitenkin heikentää ihmisten oppimista. Moni osallistujista korostikin sitä, miten suuri merkitys heille oli sillä, miten työyhteisössä suhtauduttiin koulun arjessa eteen tuleviin haasteellisiin tilanteisiin ja kuinka avoimesti ja turvallisessa ilmapiirissä epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteita ja kokemuksia voitiin jakaa. Voidaanhan osaamista parhaiten kehittää antamalla ihmisten keskustella keskenään (Juuti 2001, 326).

### **Viralliset kanavat osaamista kehittäväälle keskustelulle puuttuvat**

Ongelmanratkaisutilanteissa välittäviä tai työssä oppimista kehittäviä välineitä, kuten työnohjauksellisia ryhmäkeskusteluja tai muuta yhteistä ymmärrystä lisäävää pienryhmätoimintaa (esim. opettajien ja avustajien kollegiaalisia opintopiirejä, työpajoja) ei työyhteisössä tietoisesti kehitetty tai tuettu. Inklusiivisen hankkeen koulun koordinaatioryhmä työskenteli yhteistoiminnallisesti ja kehitti yhteistä ymmärrystä inklusiivisuudesta ja siihen liittyvästä kehitystyöstä, mutta se ei saanut toimintaansa riittävästi ryhmän ulkopuolista tukea ja hyväksyntää.

Koulunkäyntiavustajilla oli kerran lukuvuodessa yhteistapaaminen, mutta säännöllisiä varsinaisia koulukäyntiavustajien vertaisryhmätapaamisia Koruskantissa ei tutkimusajankohtana järjestetty. Opettajien tapaan myös avustajat puhuivat työtään koskevista asioista pienissä epävirallisissa, vaihtelevissa ryhmissä.

### **Ammatillinen epävarmuus tulkittiin ammattitaidottomuudeksi**

Koruskantin koulukulttuurissa epävarmuuden ja epätietoisuuden ilmaiseminen julkisesti tulkittiin helposti ammattitaidottomuudeksi. Välillä kuulosti, että joidenkin työyhteisön jäsenten puheissa ja mielessä vähemmän ammattitaidottomiksi leimatut henkilöt olivat alkaneet itsekin toimia ja tehdä työtään heille annettujen rooliodotusten mukaisesti. Heistä oli vähitellen tullut alisuoriutujia omassa työssään, ja työn ilo oli kadonnut. Kun työntekijä esimerkiksi koki työnkuvan ja työtehtävien muutostilanteen vaikeana ja jopa kestävämmän, eikä hänen epävarmuuden kokemukseensa vastattu sallivasti, mahdollisuudet nostaa haasteellinen työtilanne esille olivat enää melkoisen vähissä. Joku käänsi epävarmuutensa kyynisyydeksi. Joku rakensi oman tukiverkostonsa joko koulun sisällä tai ulkopuolella tai jättäytyi vuorotteluvapaalle tai sairauslomalle ”vetämään henkeä”. Joku pystyi vaihtamaan työpaikkaa ennen kuin ammatissa kehittyminen muuttuisi ammatissa taantumiseksi.

Uudet työntekijät ja myös avustajat olivat pian oppineet siihen, että työyhteisön toimintakulttuurissa asioista kysyminen ja epävarmuuden osoittaminen avoimesti saatettiin helposti tulkita ammattitaidottomuudeksi. Oli tarkkaan mietittävä, keneltä ja millaisissa asioissa apua kysyi, vai olisiko kenties parasta vain yksin ratkaista pulmat:

– mä en halua senkään takia tavallaan kysellä liian helposti jotaki, jos mä edes jotenki kuvittelen kykeneväni tekemään sen, koska minusta tuntuu sitte, että muut ajattelee, että eihän tuo ole edes ammattilainen, että miksi se noin onnetonta asiaa kysyy, että ku kuitenkin sen pystyy itseki ratkaisemaan. Musta on ihan tyhmää, varsinki rehtorille asti, jotaki aivan pikku juttua mennä koko ajan juosta siellä ja jauhaa jostaki. (avustaja)

Laajempaa ymmärrystä ammattitaidosta näytti varjostavan edelleen koulukulttuurin myytti täydellisestä opettajasta, mikä teki työssä eteen tulevien pulmien kertomisen tai omien riittämättömyyden tunteiden näyttämisen joillekin liian vaikeaksi. Vaikka uusille työntekijöille olikin annettu lupa ”paiskoa ovia ja sanoa jos tympii”, monen työntekijän mielestä käytäntö oli osoittanut, ettei työyhteisössä kuitenkaan ollut tarpeeksi turvallinen ilmapiiri ilmaista avoimesti ammatillista epävarmuutta. Nuorempi opettaja, joilla ammatillinen epävarmuus oli pikemminkin luonnollista kuin häpeällistä, koki, että tässä olisi ”työyhteisössä kovasti kehittämisen paikkaa”.

Ammatillinen, elinikäinen kasvu on kuitenkin inklusiivisen koulun kehittymisen perusoletuksia (Peterson & Hittie 2003, 478–479). Aivan kuten eräs opettaja pohti, että ”eikö ammattitaitoon kuulu juuri se, että osaa tunnistaa omaa epävarmuuttaan”. Koruskantien koulun toimintakulttuuriin ei näyttäneet

kuitenkaan kuuluvan ammatillista kasvua ja yhteistä oppimista tukeva reflektointi avoimessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä. Ammatillisuuteen liittyvää epävarmuutta ei yhteisesti juurikaan käsitelty edes yleisemmällä tasolla. Julkisesti ilmaistut epävarmuuden ja neuvottomuuden kokemukset ja tunteet kiellettiin useimmiten esimerkiksi vetoamalla ajan loppumiseen tai asia pyydettiin ottamaan esille jossakin toisessa yhteydessä ja jopa vähättelemällä. Haastatteluisia moni kertoi esimerkkejä hämmentävistä tilanteista, joissa työntekijä oli tuonut esille riittämättömyyden kokemustaan ja epävarmuutta selvitä joidenkin oppilaiden tai ryhmien kanssa. Olin myös itse havainnoimassa tilanteita, joissa työntekijän ilmaisema epävarmuus tai riittämättömyyden tunne sai osakseen kielteisiä tulkintoja. Tähän vuorovaikutuskulttuuriin kuuluvaan teemaan palaan, kun tarkastelen laajemmin tutkimuskoulun toimintakulttuuria johtamisen ja kehittämisen näkökulmasta (ks. luku 6).

## 5.4 Yhteistoiminnallisuus osallistavan asiantuntijuuden osatekijä

Opettajan työhön kuuluu oleellisena osana yhteistyö eri tahojen kanssa sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolisten toimijoiden, erityisesti oppilaiden perheiden kanssa. Yhteistyötaidot nousivat selvästi yhdeksi tärkeimmistä opettajuuden taidoista. Yhteistyön muodot ja tasot, kuten myös asenteet yhteistyötä kohtaan, saattoivat toki vaihdella suuresti riippuen opettajan työorientaatiosta. Tarkastelen seuraavaksi koulun aikuisten näkökulmasta yhteistyötä sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolisten toimijoiden ja sidosryhmien kanssa kaikkien oppijoiden osallistumista ja oppimista estävänä tai edistävänä tekijänä. Lähdän liikkeelle kuvaamalla tutkimuskoulun aikuisten sisäistä yhteistyötä jäsentämällä sitä yhteistoiminnallisuusasteen syvyyden ja työssä oppimisen näkökulmasta.

### 5.4.1 Sisäistä yhteistyötä ja tukea eri syvyysastein

Yhteistyöhön kuuluu aina ihmisten keskinäinen vuorovaikutus, tapa tai tyyli olla suhteessa toisiin ihmisiin. Yhteistyö on toimintatapa, joka on toisille luonnollisempi tapa työskennellä kuin toisille. Toisaalta ei ole myöskään olemassa yhtä oikeaa tapaa tehdä yhteistyötä. Taito tehdä yhteistyötä ei ole synnynnäinen ominaisuus, vaan jatkuvasti harjoiteltavissa oleva taito tai työskentelytapa olla suhteessa toisiin ihmisiin. (Friend & Cook 2003, 5.)

Koulun aikuisten yhteistoiminnallinen työskentelykulttuuri on osallistavan koulun peruslähtökohtia. Kun aikuiset yhteistoiminnallisesti suunnittelevat ja toteuttavat opetusta, he pystyvät paremmin vastaamaan oppijoiden erilaisiin tarpeisiin ja täyttämään lakisääteiset hyvän opetuksen vaateet. (Thousand, Villa & Nevin 2004.) Inklusiivisessa, professionaalisessa oppijoiden yhteisössä asiantuntijuutta ei nähdä vain yksilön ominaisuutena, vaan yhteisöllisenä, moniäänisenä osaamisena.

Yhteistoiminnallisuus (collaboration, co-operation) on kuitenkin enemmän kuin mikä tahansa kollegiaalinen yhteistyö.<sup>16</sup> Yhteistoiminnallisuuteen on totuttu liittämään reflektiivisyyden käsite ja oppimista korostava näkökulma. Yhteistoiminnallisuuden viisi osa-aluetta, vapaaehtoisuus, osallistujien tasavertaisuus, yhteisesti sovitut tavoitteet, yhteisesti jaetut resurssit sekä osallistumisen ja päätöksenteon jaettu vastuu syventävät yhteistyötä kohti yhteistoiminnallisuutta. Yhteistoiminnallisuus on myös systeeminen ilmiö: sen aste riippuu siitä, miten hyvin toimijat pystyvät yhdessä ylläpitämään työskentelyssä kaikki yhteistoiminnallisuuden osa-alueet vahvoina ja tasa-painossa. Yhteistoiminnallisuuden onnistumisessa keskeistä ovat ryhmäprosessit ja niiden ymmärtäminen. (ks. Johnson & Johnson 1987; 1991,20–24; Sahlberg 1996, 118; Friend & Cook 2003, 6–13.)

Yhteistoiminnallisuuden perusta on *positiivisessa keskinäisessä riippuvuudessa*, joka merkitsee ihmisillä syytä ja motivaatiota työskennellä yhdessä. Positiivinen keskinäinen riippuvaisuus syntyy, kun ihmiset tutustuvat toisiinsa ja sopivat yhteisistä toimintatavoista. Yhteistoiminnallisuudessa korostuu myös *yksilöllinen vastuu*, mikä tarkoittaa, että jokainen osallistuu ja tuo oman panoksensa toimintaan. Yhteistoiminnallisuudessa *viestintä* on vuorovaikutteista, tasa-puolista ja tapahtuu usein *kasvokkain*. Tavoitteena on tuoda esiin erilaisia näkökulmia ja kehittää uutta tietoa ja ratkaisuja. Vuorovaikutukseen liittyvät myös *sosiaaliset ryhmätaidot*. Onnistuneiden ryhmäytymisprosessien kautta positiivinen keskinäinen riippuvaisuus syvenee ja myös yksilöiden vastuu ja sitoutuminen vahvistuu. Tämä syventää ryhmän sisäistä luottamusta ja mahdollistaa toiminnan arvioinnin ja reflektoinnin. *Yhteinen reflektointi* on ryhmässä tapahtuvan, kokemuksellisen oppimisen edellytys. Se on silta omien kokemusten muuntamisesta kohti uutta tietoa ja taitoa. Reflektointi lisää myös yksittäisten ryhmän jäsenten itsetuntemusta ja hänen metakognitiiviset taitonsa kehittyvät. (Johnson & Johnson 1987,12; 1991, 2; Sahlberg 1996, 118–119.) Aikuisten yhteistoiminnallisuus mm. työparien ja tiimin jäsenten kesken sekä yhteistoiminnallisen työskentelytavat henkilöstökokouksissa ja koulutustilaisuuksissa ovat asiantuntijuuden osatekijöiden yhdistämiseen tarvittavia välittäviä ja työssä oppimista edistäviä välineitä (Tynjälä 2006; Poikela & Järvinen 2007).

Olen luokitellut opettajien keskinäisen yhteistyön tutkimuskoulussa neljään eri ryhmään, jotka poikkeavat toisistaan sekä muodoiltaan että syvyydel-

---

<sup>16</sup> Yhteistoiminnallisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen ovat laaja, erilaisia suuntauksia sisältävä teoreettinen kokonaisuus, jossa ryhmäprosessien tarkastelulla on tärkeä sijansa. Tässä työssä painottuvat kaikkien *oppijoiden osallistumista ja oppimista edistävää aikuisten yhteistoiminnallisuus* ja *aikuisten työssä oppimisen* näkökulmat. Myös koulun aikuisten välistä yhteistoiminnallisuutta voidaan lähestyä useista näkökulmista ja eri painotuksin. Lavien (2006) mukaan koulun sisäistä opettajien yhteistoiminnallisuutta (school-based teacher collaboration) voidaan lähestyä viiden osittain päällekkäisen, rinnakkaisen ja myös keskenään jännitteisen diskurssin kautta. Nämä ovat: koulukulttuuridiskurssi (cultural), koulun tehokkuutta ja kehittämistä korostava diskurssi (school effectiveness and improvement), koulua yhteisönä tarkasteleva diskurssi (school-as-community), koulua professionaalisen oppivana organisaationa painottava diskurssi (restructuring discourse) ja kriittinen diskurssi (critical). (Ks. Lavie 2006.)

tään. Ryhmittelyn kriteeriksi valitsin yhteistyön tavoitteet oppijoiden osallistavuuden ja ammatillisen kasvun näkökulmasta: mitä enemmän yhteistyön tavoitteena oli edistää yhdessä oppimista tai opettamista, sitä syvempää, yhteistoiminnallisempaa, asiantuntijuuden kehittymistä edistävää yhteistyö luonteeltaan oli. Yhteistyö ensimmäisellä ja toisella tasolla ovat lähinnä tiedon siirtoa. Yhteistoiminnallisuuden, tietoisien reflektiivisyyden ja oppimisen ulottuvuutta on vasta kolmannella ja neljännellä tasolla.

*Ensimmäinen yhteistyön taso* ja sen muodot liittyivät opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Se sisälsi *ideoiden, oppimateriaalien, kokeiden ja opetusvälineiden vaihtoa*. Etenkin alkuopetuksessa rinnakkaisluokkien opettajat vaihtoivat monisteita ja askarteluohjeita ja suunnittelivat yhdessä tiettyjen aihekokonaisuuksien opettamista. Tämä melko tekninen yhteistyön muoto säästi opettajan resurssia muihin tehtäviin ja hyödytti molempia osapuolia. Oppilaiden luokittelu perinteisesti ikävuosien mukaan näytti heijastuvan opetuksen suunnitteluun ja muodostui jopa esteeksi yhteissuunnittelulle. Yhdysluokanopettaja olisi kaivannut enemmän yhteisiä suunnitteluhetkiä, mutta yhdysluokka muodostui hänelle rajoitteeksi, koska hänen piti suunnitella opetusta kahden eri luokkatason opettajan kanssa.

-- se [yhdysluokka] hidastaa sitä [yhteistyötä], pitää olla kahteen suuntaan, kolmosen ja nelosen opettajan kanssa, --mä tiedän, että monessa koulussa ne [opettajat] pitää viikon lopulla tai viikon alussa, luokkatasot pitää palaverin, että mitä tehdään viikolla. Voi että se olis ihanaa.-- saisi enemmän vinkkejä eikä tarvis aina kaikkia itse. (luokanopettaja)

Mitä isompien oppilaiden opettajista oli kyse, sitä vähäisemmäksi yhteinen suunnittelu näytti käyvän. Parhaimmillaan pinnallinen yhteistyö syveni jopa yhteisiksi oppitunneiksi (mm. työpistetyöskentelyä) ja satunnaisiksi samanaikeisopetuksen hetkiksi juuri alkuopetusluokissa.

*Toiseen yhteistyön tasoon* liittyi oppilaiden oppimisen tukemista, ja se painottui erityis- ja luokanopettajien välille. *Yhteistyössä korostui oppilaita ja opetusta koskeva tiedon siirto opettajalta toiselle tai opettajien ja avustajien välillä*. Käytännössä tämä usein tarkoitti, että luokanopettaja kertoi, mitä luokka aikoo seuraavalla tunnilla tehdä ja pienryhmänopettaja kuittasi tiedon saaduksi. Usein pienryhmässä opiskeltiin samoja äidinkielen tai matematiikan asioita samoista oppikirjoista kuin luokassa, mutta hitaammin. Luokanopettajien ja pienryhmäopettajien *yhteistyötä hoidettiin usein "lennossa"*, vähän ennen tunnin alkua. Pienten 0-3 -pienryhmäluokka sijaitsi alkuopetussiivessä, joten tietojen 'lennossa vaihtaminen' oli mahdollista. Toki myös oppilaat ja heidän pulmansa olivat tulleet tutuiksi, mikä mahdollisti lennossa vaihtamisen. Tällä yhteistyön tasolla joutui toisinaan miettimään myös valtakysymyksiä: kuka määrittelee opetuksen sisällöt ja toteuttamistavat, jos oppimisen tavoitteista ei ollut yhteistä näkemystä:

Minun pitää välillä ihan miettiä, että kuka täällä talossa on johtaja, että ainaki minä olen kokenu sillä tavalla, että minun on pitänyt tosissaan pitää ohjat käsissä, että nämä on minun juttuja, että minä teen näin. Ja mä en ymmärrä, että miksi opettajan edes pitäis perustella että miksi mä omassa luokassa teen asioita näin, ku tämä on minun tapani toimia-- se oli aikaisemmin syksyllä, mutta nyt mä kyllä koen, että mä



saan olla rauhassa, että nyt minä lähetän oppilaita jos näen tarpeelliseksi, -- mutta mä tunsin, että mä oon tavallaan se, joka teen hommat sen mukaan miten minulle on sanottu. --että sen huomasiin kyllä--, että tässä pitää näköjään vähän taistella. (luokanopettaja)

Ala- ja yläkoulun yhteinen erityisopettaja, 4-6 - pienryhmän opettaja koki, että kiire vaihtaa koulua kesken päivän oli usein este yhteistyölle ja mahdollisuuksille keskustella tarkemmin oppilasasioista luokanopettajien kanssa. Myös yläkoulun jaksomuutokset toivat omat hankaluutensa sopia luokanopettajien kanssa tunnit aina uuden jakson alussa.

Myös opettaja-avustaja -yhteistyön muuttuminen aikaisempaa pirstaleisemmaksi uuden toimintamallin ja pienryhmien myötä esti yhteistyön syventämistä yhteistoiminnallisemmaksi. Tietoa vaihdettiin välitunnilla, sillä yhteinen suunnittelu oli vähäistä. Opettajat ja kiertävät avustajat eivät pystyneet enää muodostamaan todellisia kasvatuksellisia tiimejä tai työpareja lukuun ottamatta 0-1 -yhdysluokkaa, jossa avustaja työskenteli lähes koko ajan.

*Kolmannella yhteistyön tasolla* osapuolten oli mahdollista pohtia toimintatapojaan jo syvällisemmin. Yksittäisen oppilaan oppimista koskevat palaverit, joita olivat mm. HOJKS-palaverit ja parhaimmillaan myös vanhempainvartit, olivat yhteistoiminnallisia piirteitä sisältävää yhteistyötä. Tähän yhteistyön tasoon ryhmittelen myös koulun juhliin valmistellut luokkien yhteiset esitykset ja luokkaretket, joissa eri luokkien oppilaat ja opettajat työskentelivät yhdessä ja oppivat tuntemaan toisiansa. Lasken tähän myös satunnaiset yhteisopetuksen tunnit, joissa kaksi opettajaa piti luokilleen yhteisiä suurryhmätunteja. Näiden usein melko spontaanien yhteisten toimintatuokioiden toivottiin tuovan vaihtelua ja erilaisia kokemuksia sekä lapsille että aikuisille.

Opettajien harjoittama samanaikais- tai yhteisopetus (co-teaching) ovat yhteistoiminnallisia työskentelytapoja, jotka edistävät sekä opettajien oppimista että kaikkien oppilaiden yhdessä oppimista sekä akateemisten että sosiaalisten tietojen ja taitojen osa-alueilla (Thousand, Villa & Nevin 2004). Kirjallisuudessa on olemassa monenlaisia tapoja ja malleja toteuttaa yhteis- tai samanaikaisopetusta. Määritelmänä on, että kaksi tai useampi opettaja työskentelee oppilasryhmän kanssa samassa tilassa. Opettajien roolit ja vastuut voivat olla hyvin vaihtelevia. Tärkeää on, että tehtävät, vastuut ja roolit on määritelty. Toisaalta oppilasryhmä, toiminnan luonne ja opettajien yksilölliset tavat tehdä työtä määrittelevät yhteisiä opetustilanteita. (Thousand, Villa & Nevin 2004; Friend & Cook 2003; Peterson & Hittie 2003.) Suomalainen käytäntö näyttää usein olevan se, että erityis- ja luokanopettajan työskentelyä samassa tilassa kutsutaan samanaikaisopetuksiksi ja luokanopettajien työskentelyä samassa luokkatilassa kutsutaan yhteisopetuksiksi. Koruskantin koulun harjaantumisloukanopettaja kokeili satunnaisesti samanaikaisopetusta yleisopetuksen luokissa. Myös luokanopettajien yhteisopetustuokioiden olivat satunnaisia. Satunnaisuuksista huolimatta yhteisopetus olivat lähtöisin opettajien omista motiiveista ja siksi tärkeitä askeleita kohti syvempää yhteistoiminnallista työskentelyä. Samanaikais- tai yhteisopetusta ei kuitenkaan erityisemmin tuettu; ainakaan sitä ei tuotu esille koulun kehittämiskohteena.

*Neljäs yhteistyön taso oli syvä kollegiaalinen yhteistyö, jossa tavoitteena oli ammatillisten kokemusten vaihto ja tietoinen työssä oppiminen. Tähän ei ollut ole-massa virallisia väyliä, jos syvempää opettaja-avustaja -yhteistyötä, työpari-työskentelyä ei lasketa. Henkilöstö puhui ammatillisista asioista epävirallisissa pienissä porukoissa, luottamuksellisesti, läheisten työkavereiden kanssa kaksis-taan tai kolmestaan, kun muita ei ollut kuulolla. Kollegiaalista puhetta, jossa osallistujat joskus pääsivät syvällekin, saattoi syntyä myös välitunneilla tai por-taikossa, kun sopiva pari tai ryhmä sattui koolle. Satunnaiset kohtaamiset olivat paitsi uuden tiedonmuodostuksen myös yksittäisen opettajan jaksamisen kan-nalta erittäin tärkeitä ja merkityksellisiä keskusteluja. Pienissä ryhmäkeskuste-luissa kuuli toisen näkemyksiä ja oppi tuntemaan työkavereiden ajattelua, toi-sin kuin suuremmissa ryhmissä, joissa ei haluttu tai uskallettu puhua avoimesti.*

semmosta aika spontaaniakin, tyyliin keskustelua jostaki ongelmatilanteesta monesti, mutta se yleensä tarkoittaa sitä, että jonku pitää kertoa ensimmäinen kokemus. -- Mutta ei siinä yleensä kaikki ole paikallakaan, et se on joku tietty ryhmä, ei siis mi-kään tarkoin rajattu ryhmä, mutta että se on vaan monesti vaan välitunti, että siinä on joku kolmesta viiteen opettajaa. Jos kaikki on paikalla, niin en mä usko, että niin helposti tulee semmosta, ne asiat on sitte ihan muita asioita. Mutta pienemmissä ryhmissä onnistuu kyllä. Ja se on helposti semmosta kokemusten jakoa, että miten sä oot tämän [oppilaan] kanssa toiminu tai muuta. (luokanopettaja)

Tämä pienen ja suuren ryhmän ero suhteessa turvalliseen keskusteluilmaperiin on osittain ryhmädynaaminen ilmiö. On luonnollista, että pienessä ryhmässä keskustelu tuntuu turvallisemmalta ja siksi helpommalta kuin ihmismäärältään suuressa ryhmässä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 109–112.) Toisaalta Koruskantin koulun organisaatiokulttuuriin ei myöskään kuulunut työ- tai keskustelukulttuuri, jossa olisi tietoisesti kehitetty yhteisöllisiä toimintatapoja työssäoppimi-sen ja ammatillisen kasvun edistämiseksi. Myös epävirallisten keskusteluiden motiivit näyttivät vaihtelevan, mikä osaltaan aiheutti hämmennystä (ks. luku 6).

### **Epävirallista ja korjaavaa oppilashuoltotyöskentelyä**

Suomalaisessa koulukontekstissa oppilashuoltoryhmän toiminnassa konkreti-soituu usein koulun tiimityön yhteistoiminnallisuuden ja moniammatillisuuden taso. Tarkastelen seuraavassa, miltä Koruskantin oppilashuoltotyö näytti ja kuinka se edisti tai esti yhdessä oppimista.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004) oppilashuolto määri-tellään sekä yhteisölliseksi että yksilölliseksi tueksi. Oppilashuollon painopiste tulisi olla yleisessä, ennaltaehkäisevässä, koko kouluyhteisöä koskevassa toiminnassa, jonka tavoitteena on luoda kaikille turvallinen oppimis- ja koulu-ympäristö. Laajasti ymmärrettyä hyvän oppilashuollon voi tulkita olevan yhtä kuin toimiva, turvallinen ja kaikkien oppilaiden oppimista tukeva ja edistävä kouluyhteisö. Tämä periaate on myös inklusiivisen koulun filosofinen lähtö-kohta. (Booth & Ainscow 2002.)

Kapeampi oppilashuollon näkökulma korostaa säännöllistä ja tavoitteellis-ta kasvatuksellisen tiimin toimintaa, jossa keskeistä on tiivis moniammatillinen

yhteistyö ja joka tuottaa laadukkaan ja tehokkaan, ratkaisukeskeisen ohjausprosessin. Hyvin toimivalla oppilashuoltoryhmällä on sosiaalista validiteettia; tiimin toiminta ja ohjaus palvelee sekä oppilaiden että opettajien tarpeita. Hyvä oppilashuoltoryhmä hyödyntää paitsi opettajien myös perhelähtöisesti vanhempien havainto- ja kokemustietoa, käyttää riittävästi aikaa ongelman tarkkaan analysointiin ja osaa yhdistää tutkimuspohjaista tietoa suunniteltuihin interventioihin. Hyvä oppilashuoltoryhmä ymmärtää myös seurannan merkityksen sekä oman toiminnan arvioinnin merkityksen työn eri vaiheissa. (Papalia-Berardi & Hall 2007.) Osallistavan, inklusiivisen koulun näkökulmasta oppilashuoltotyöryhmä on tärkeä kasvatuksellinen, aito tiimi, joka edistää oppilaiden ja opettajien hyvinvointia ja oppimista eteen tulevissa uusissa ja haasteellisissa tilanteissa (Barth 1990; Givner & Haager 1995; Giangreco 1997; Lipsky & Gartner 1999).

Oppilashuoltoryhmä saattaa tarkoittaa kuitenkin ongelmakeskeistä, korjaavaa oppilashuoltotyötä, joka nostaa kynnystä tuoda asioita yhteiseen pohdintaan (ks. Naukkarinen 1999). Koruskantissakin joillakin opettajilla oli huonoja kokemuksia aikaisemmista kokoontumisista tai keskusteluista. Rima tuoda oman luokan asioita toisten ”ruodittavaksi” saattoi olla joillekin liian korkea. Aikaisempien kokemusten perusteella kehittämistä olisi ollut myös riittävän ajan varaamisessa. Eräs opettaja muisteli, kuinka mahdolltomalta oli tuntunut selvittää asioita, kun ohjeeksi oli annettu, että ”aikaa on viitisen minuuttia per oppilas.” Hänellä oli silloin ollut ryhmässä useampi oppilas, joiden käyttäytymiseen liittyvistä asioista hän olisi halunnut keskustella. Osa opettajista epäilikin, että vaikeita tilanteita ei aina edes tuoda esille.

Tutkimusajankohtana Koruskantin koulusta puuttui säännöllisesti koostuva moniammatillinen oppilashuoltoryhmä. Rehtori oli antanut ohjeen, että Koruskantin koulun oppilashuoltoryhmä kokoontuu tarvittaessa eli silloin kun on aihetta. Oppilashuoltoryhmän toimintakäytäntö aiheutti hämmennystä ja epätietoisuutta joidenkin opettajien keskuudessa.

--niinku Pekka [rehtori] sanoiki nyt, että se [oppilashuoltoryhmä] ei tarvitse kokoontua välttämättä kun se on niinku toiminnassa, elikkä se kuuleman on toiminnassa kun se tarvittaessa kokoontuu. -- mutta minä en henkilökohtaisesti tiedä oikein, en ihan varmasti tiedä ketä siihen kuuluu tähän koulun oppilashuoltotyöryhmään. -- koska kyllähän oppilashuoltotyöryhmälle olis tänäkin vuonna asioita -- ne on sitte pohdittu eri tiimissä, on käyty läpi jonku oppilaan asioita sitte luokanopettajan kanssa, minun kanssa, mahdollisesti rehtorin tuolla lailla, että ei ole [oppilashuoltoryhmä] sitte itse tiiminä toiminu. Ja sosiaalityöntekijähän ei ole käyny täällä ainakaan oppilashuoltotyöryhmässä. (erityisopettaja)

Rehtori oli perustellut näkemystään ja oppilashuoltokäytäntöä mm. tiukentuneille vaitiolovelvollisuus- ja tiedonsiirtosäännöksillä. Ilmeisesti sama ajatus oli taustalla myös rehtorin kehotuksessa suhtautua varovaisuudella lastensuojeluilmoituksiin ja niiden tekemiseen.

-- Mut rehtorihan sano, että opettajan ja koulun asia ei ole tehdä tämmösiä lastensuojeluilmoituksia, koska meillä ei ole kotiasioista mitään dokumenttia, ei mitään faktaa (luokanopettaja)

Opettajat, jotka eivät kokeneet tarvetta käsitellä oppilashuollollisia asioita, eivät kokeneet myöskään ryhmän epäsäännöllisyyttä ongelmaksi. Vaikeampia oppilasioita olikin siirretty hoitamaan epävirallisissa ja satunnaisissa erityisopettajan ja luokanopettajan keskusteluissa, joihin joskus myös rehtori otti osaa. Käytännössä oppilashuollolliset asiat hoidettiin niin, että jos opettajalle nousi huoli jostakin oppilaasta, hän otti yhteyttä ao. tukitahoihin. Yleensä hän keskusteli asiasta ensin rehtorin tai erityisopettajan kanssa ja toisinaan myös terveydenhoitajan kanssa. Opettaja saattoi myös soittaa suoraan terveyskeskuksessa työskentelevälle psykologille tai kunnan sosiaalityöntekijälle. Tällaisen oppilashuoltokäytännön katsottiin olevan joustava ja ”kanavat olivat suoristuneet”.

Moni opettaja pohti, että olisi kuitenkin ehkä ollut hyvä välillä yhdessä ja moniammatillisesti pysähtyä pohtimaan luokan oppilaita ja heidän tekemisiään. Eräs luokanopettaja totesi, että oppilashuoltoryhmä olisi ollut hyvä paikka harjoitella pulmallisten tilanteiden, vaikka pientenkin ongelmien ratkaisemista yhteistyössä muiden alojen asiantuntijoiden kanssa. Ainakaan tutkimusajankohtana tilaisuutta tähän ei Koruskantin koulussa ollut, vaikka oppilashuoltoryhmä virallisesti olikin olemassa ja toiminnassa. Sillä ei vain ollut tarvetta koontua.

#### 5.4.2 Testien, diagnoosien, lausuntojen ja ulkoisen konsultaation arvo

Suomalaisessa koulukeskustelussa on ensiaskeleena syrjäytymisen ehkäisemisessä painotettu varhaista puuttumista ja varhaisen tuen merkitystä. Inklusiivisen koulun näkökulmasta on tärkeää se, millä tavoin varhainen puuttuminen ymmärretään. Jos varhainen puuttuminen nähdään diagnoosikeskeisesti, oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien, ”vikojen” kartoittamisena mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, se saattaa lisätä oppilaiden valikointia ja segregatiota. Sen sijaan jos varhainen puuttuminen nähdään enemmän oppimisen esteiden kartoittamisena, koulu voi jo hyvissä ajoin varautua räätälöityihin, yksilöllisiin opetusjärjestelyihin ja riittävän tuen järjestämiseen yleisopetuksen luokkaan.

#### Koulutulokkaiden testaamisesta on vaikea luopua

Koruskantin koulussa varhainen puuttuminen näytti konkretisoituvan tutkimusajankohtana erityisesti kaikkien koulutulokkaiden testaamisena. Yhteistyö varhaisen puuttumisen nimissä oli vilkasta esikoulun ja 0-3 -pienryhmän opettajan kesken: pienryhmäopettajalle oli resurssoitu yksi päivä viikosta esikoululaisia koskevalle niveltämistyölle. Testaamisen merkityksiä ja mielekkyyttä oli herätty pohtimaan, tosin ei niinkään oppilaan näkökulmasta vaan enemmänkin kustannussyistä.

Me ryhdyttiin pohtimaan eskariporukoitten kanssa, että onko tässä mitään järkeä, että jos ne [oppilaat] on testattu Kettu-testillä ja ne on testattu Kehulla, me tehdään Broienfoferi, KPT eskarissa, me tehdään Boilen peruskäsite-testi, me tehdään koulutulokkaan alkutesti. Niin silti vaikka me tämmönen litannia tehdään juttuja, ne menee vielä viikoksi jaksolle [tutkimusjaksolle sairaalaan]. Täällä meillä on lastenneurologi käytössä--, ja ne tulee samanlaisten papereitten kanssa mitä me on täällä tehty,

tai tavallaan samanlaisten tulosten kanssa, että suositellaan sitä ja tätä ja tuota. -- Ajattelepa ku viikko tai kaks ollaan jaksolla, niin se on perusturvalle hirvee lasku. -- tämän pohjalta mä aloin arvioimaan omaa työtä, että onko minun mitään järkeä tehdä näitä testejä -- No mä olen sitä mieltä kuitenkin, että minä teen ne, koska minä tarvinn ennen joulua jo vähän hajua, että missä mennään. Mikä on ensinnäki seuraavan vuoden tilanne, mulla pitää jo joulun alla jo vähän tietoa, että minne lapsi mahdollisesti menee. (erityisopettaja)

Opettaja päätyi jatkamaan kaikkien esikoululaisten testaamista, sillä järjestelmä ja koulu näyttivät tarvitsevan luotettavampana pidettyä testatietoa, jotta tiedettäisiin tarkemmin, mihin sijoittaa ne lapset, joilla oli oppimisen esteitä. Oppilaan tuntevien varhaiskasvatuksen henkilöiden havaintoihin perustuvaa kokemustietoa ei koettu riittäväksi, vaan usko testeihin ja niiden luotettavuuteen näytti olevan luja.

Dokumenttiaineistoon sisältyneet koulukohtaiset oppilastilastot paljastavat jälleen mielenkiintoisen yksityiskohdan. Oliko kenties sattumaa vai johtuiko tehostetusta varhaisesta puuttumisesta, testauksesta, diagnosoinnista tai jostakin muusta, että valtakunnallisten virtausten mukaisesti myös Koruskantin koulussa erityisopetussiirrot olivat lisääntyneet vuodesta 2002 vuoteen 2005? Koulukohtaiset oppilastilastot kertovat, että prosentuaalisesti mitattuna lukuvuosina 2002–2003, 2003–2004 ja 2004–2005 erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita oli 6 %, mutta lukuvuoden 2005 alussa, kolme vuotta erityisopetuksen uuden toimintamallin käyttöönoton jälkeen luku oli noussut 8 %:iin. Erityisopetussiirrot koskivat 8 oppilasta, joista 2 oli esikoululaisia ja 6 oppilasta opiskeli vuosiluokilla 2-5.

### **Tutkimusten ja niitä seuraavien lausuntojen pulmallisuus**

Lapset, joiden kohdalla todellinen huoli kehityksen viivästyisestä tai muusta pulmasta oli tullut esiin jo varhaiskasvatuksen puolella, olivat käyneet jo ennen koulun alkua eripituisilla tutkimusjaksoilla lähikaupungin sairaalassa. Monella tutkimusjaksot jatkuivat koulun aloituksen jälkeenkin. Varhaisesta puuttumisesta ja testaamisesta huolimatta aina oli kuitenkin myös lapsia, jotka tulivat tutkimusjonoon koulun jo alettua. Tutkimusjaksolle pääsyä saattoi joutua odottamaan kauan, sillä jonot olivat pitkät.

Kalliit tutkimukset ja lääkärin tai muun asiantuntijan kirjoittamat lausunnot osoittautuivat koulun kannalta toisinaan pulmallisiksi. Suhtautuminen lausuntoihin näyttikin vaihtelevan sen mukaan, mitä ja ketä niiden koettiin palvelevan.

-- jos nyt täällä tämmönen määrä tehdään testejä ja vanhemmat on suostuvaisia, niin eikö me voida niillä perusteilla jo tehdä yksilöllinen opetussuunnitelma [siirto erityisopetukseen], siihenkö pitää vielä tämmönen lausunto olla, joka maksaa about 400, 500 euroa per lapsi. En mä tiedä onko siinä mitään järkeä. (erityisopettaja)

Lausunnot näyttivät olevan koulun kannalta hyödyllisiä silloin, kun haluttiin perustella empiville vanhemmille esimerkiksi lapsen siirtoa erityisopetukseen, oppilaan tuntien lisäämistä pienryhmässä tai luokan kertaamista. Sen sijaan, jos tutkimusjaksojen jälkeen lääkärinlausunnossa olikin suositus avustajasta kou-

lunkäynnin tukena, kalliit tutkimusjaksot ja asiantuntijalausunto eivät puolta-  
neet paikkaansa niin hyvin. Koulu saattoi päätyä lausuntojen vuoksi kiusallisiin  
tilanteisiin juuri vanhempien kanssa. Lääkäreille haluttiinkin antaa lisäohjeis-  
tusta siitä, mitä lausunnoista tulisi näkyä, jos avustajaa suositeltiin:

-- erityisopetuksen tiimi tekee lääkärille ohjeistuksen, mitä lausunnosta täytyy näkyä  
ku lapselle suositellaan koulukuljetusta tai henkilökohtaista koulunkäyntiavustajaa.  
-- ei riitä, että tarvitsee avustajaa, mutta pitää näkyä, että mihin aineisiin, miten pal-  
jon, joka päivä, kerran viikossa, että ei enää semmosia lausuntoja noterata millään  
tavalla. -- nehän on suosituksia, kouluhan tekee niinku haluaa, mutta sehän on van-  
hemmille tietenkin semmonen, miten mää sen sanosin, vanhemmathan uskoo siihen  
mitä lääkäri sanoo. Lääkärille vanhemmat sanoo, mitä tehdään ja [jos] koulu ei niitä  
hyväksynyt, niin sota oli valmis. (erityisopettaja)

Tilanteeseen haettiin muutosta koulun toimesta järjestettävästä suuresta asian-  
tuntijapalaverista, johon oli kutsuttu päivähoidon, sosiaalitoimen ja terveystoi-  
men edustajia. Tarkoitus oli miettiä yleensäkin koulun ulkopuolisten tahojen  
asiantuntijoiden tuomia mahdollisia etuja suhteessa kustannuksiin: mitä tehdä  
kalliille tutkimusjaksoille, tulisiko niitä vähentää, ja riittäisivätkö kenties use-  
amman lapsen kohdalla pelkästään oman kunnan asiantuntijoiden tekemät tut-  
kimukset? Erityisopettajan pohdinnoissa kuuluu, miten palvelujärjestelmä,  
diagnoosit, kustannukset ja oppilaan oppimisen tuki ovat keskenään sidoksissa.  
Järjestelmäkeskeisyys ohjasi palveluiden ja tuen saantia: jotta oppilas voi saada  
riittävät palvelut, hänellä tulee olla takanaan laajat tutkimukset ja tarkat asian-  
tuntijalausunnot (Peterson & Hittie 2003, 69). Tähän sidokseen liittyivät myös  
kustannukset.

### **Opettajat ulkopuolisten asiantuntijoiden konsultoitavina**

Lähikaupungin erityiskoulut ja sairaalat olivat osalle opettajista ja avustajista  
tuttuja paikkoja. He olivat käyneet kuulemassa oppilaidensa tutkimustuloksia,  
osallistuneet koulutuksiin ja hakeneet konsultaatiota ja tietoa oppilaidensa  
diagnooseista ja opetus- ja oppimistavoista. Keskusteluissa ja haastatteluis-  
sa nousi esiin kuitenkin ristiriitaisuuksia suhtautumisessa tutkimuksiin ja diag-  
nooseihin: toisille opettajille diagnoosi oli luokittelun ja toisille opettajille ope-  
tuksen suunnittelun ja yksilöllisen ohjauksen väline. Moni opettaja koki tutki-  
mukset hyväksi ja tarpeelliseksi nimenomaan silloin, kun hän sai siitä apua  
opetuksensa suunnitteluun ja työhönsä laajemminkin. Onkin todennäköistä,  
että mitä enemmän oppilaalla on oppimisen esteitä, sitä enemmän opettaja tar-  
vitsee tietoa, tukea ja ohjausta, jotta inklusiivinen opetusjärjestely onnistuu.  
Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen ja niiden aito merkitykselli-  
syys ovat keskeisiä välineitä, jotta suuriin oppimisen esteisiin voidaan vastata  
yleisopetuksen luokassa (Giangreco 1997).

Luokanopettajalle, joka oli käynyt yhdessä harjaantumisloukanopettajan  
kanssa kuuntelemassa tutkimustuloksia, diagnoosi oli ollut helpotus. Se oli aut-  
tanut molempia ymmärtämään lasta ja hänen käytöstään, ja suunnittelemaan  
paremmin lapsen opetusta. Samalla luokanopettajalla oli myös toinen oppilas,  
jonka oppimisessa oli suuria huolenaiheita:

mä olin hirmu tyytyväinen, että nyt on se jakso. -- Tietää, että mikä on ja sitte sen mukaan toimitaan. --kyllähän mä nyt itse huomaan, että kaikki ei ole hyvin tällä pojalla, toki huomaan. Mutta ei sitte että, mikä sillä on, ku ei oikein pääse sinne[pään sisälle näkemään] -- toinen ei kovin puhu -- olen yrittäny erityisopettajan kanssa täällä, mutta ku ei hänkään oikein saa, että mikä on. -- siks mä oonki kauheen helpottunu, että menee jaksolle, ja sieltä nyt jotain tietoa tulee. Että on hirmu tärkeää kuitenkin nämä minusta nää käynnit tuolla jaksoilla. -- Vaikka toisaalta joskus tuntuu, että jos ne on lyhyitä tutkimuksia, saako ne sieltä, että onko tavallaan riittävän pitkiä. Että tuleeko sieltä tavallaan se oikea tieto.--sitte pitää vähän niinku miettiä tietysti, että mitäs sieltä ja sitte omia, mitä näen, mitä tapahtuu, että vastaako ne toisia. --ei kuitenkaan, että se just on niinku miten siellä sanottiin. (luokanopettaja)

Pelkkä diagnoosi ei ollut vielä ratkaisu, mutta tutkimustulokset ja niihin liitetty konsultaatio toivat esille oppilaan vahvuuksia ja vaikeuksia. Opettajat saivat tietoa, jota vasten he pystyivät peilaamaan näkemyksiään. Tutkimustulosten analysointi, hyvä inklusiivinen konsultaatio ja ohjaus antavat opetuksen järjestämiseen, sen suunnitteluun ja opetussuunnitelman muokkaamisen yksilöllisiä suuntaviivoja ja konkreettisia välineitä. Oppijan tarvitsema yksilöllinen tuki räätälöidään hänen tarpeidensa mukaan, ei tietyn järjestelmän mukaan. Inklusiivinen konsultaatio kartoittaa, millaisia resursseja lähikoulussa ja sen ympäristössä on tarjolla, jotta oppilaan oppiminen yleisopetuksen luokassa mahdollistuu. Hyvä, inklusiivinen konsultaatio ja ohjaus auttavat opettajaa ja yhteistyökumppaneita antamaan oppilaiden tarvitsemaa yksilöllistä tukea ekologisen mallin mukaisesti. Ekologisessa mallissa korostuu ympäristön ja oppijan välinen vuorovaikutus: oppimisympäristö voi joko lisätä tai vähentää oppilaan oppimisen esteitä. (Peterson & Hittie 2003.)

### 5.4.3 Perheet ja vanhemmat: toisille uhka ja toisille mahdollisuus

Koruskantien koulussa kodin ja koulun yhteistyömuotoja oli useita, joten ainakin periaatteessa vanhemmille oli tarjolla erilaisia tapoja tavata koulun henkilöstöä ja toisiaan. Perinteinen yhteistyömuoto oli kahdesti lukuvuodessa järjestettävät vanhempainillat, joiden ohjelmaan saattoi kuulua yleisen tiedottamisen ja luokkakokohtaisen kokoontumisen lisäksi myös kasvatuksen ajankohtaisista ilmiöistä luennoiva vierailija. Myös vanhempien toimikunta oli mukana järjestämässä joitakin koko perheiden yleisötilaisuuksia, joissa oppilaat, vanhemmat ja opettajat saivat mahdollisuuden tavata toisiaan. Muita yhteistyön muotoja, etenkin joissakin alkuopetuksen luokissa, olivat vierailut oppilaiden vanhempien työpaikoilla tai kotona. Opettajat pitivät koteihin yhteyttä reissuvihkon, tekstiviestien tai puhelimen välityksellä kukin parhaaksi katsomallaan tavalla silloin kun kokivat sen aiheelliseksi.

Yksittäiset opettajat arvostivat kotien tukea ja yleensä asiat sujuivatkin hyvin. Opettajat olivat yleisesti sitä mieltä, että vanhemmat tukivat mielellään heitä koulun opetus- ja kasvatustehtävissä ja että täkäläisissä kodeissa pääsääntöisesti ”kuunneltiin mitä opettajalla oli sanomista”. Moni opettaja kulki vanhempien rinnalla myös tasaveroisena kumppanina molempien luottaessa toistensa asiantuntemukseen ja kunnioittaen sitä. Yhteistyön muodot ja käytännöt kotien kanssa vaihtelevat kuitenkin hyvin paljon riippuen paitsi opettajista, heidän rooleistaan ja orientaatiostaan myös heidän oppilaidensa tarpeista. Tar-

kastelen seuraavaksi opettajan erilaisia rooleja perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä.

### **Opettaja erilaisten palaverien järjestäjänä**

Luokanopettajille oli virallisesti asetettu yksi yhteistyön velvoite: vanhempainvartit vähintään kerran lukuvuodessa. Jos isompia pulmia ei ollut eivätkä vanhemmatkaan kokeneet tarvetta tavata, vartit saattoi hoitaa myös puhelimitse, tai ainakaan sitä ei ollut kielletty. Näin virallinen velvoite antoi opettajalle myös mahdollisuuden välttää perheiden ja vanhempien todellista kohtaamista, jos hän niin tahtoi.

Parhaimmillaan vanhempainvartit olivat kuitenkin monelle opettajalle tärkeitä tilanteita paitsi oppia paremmin tuntemaan oppilaitaan myös tilaisuus rakentaa luottamusta opettajan ja oppilaan kodin väliselle kumppanuudelle:

siinä tulee paljon hirveen tärkeitä asioita esille, uskaltaa sanoa ja ilmoittaa -- koska sitten, jos on jotaki hankaluuksia, näköhaittoja, kuulohaittoja tai jotaki semmosta, että on ollu avioero tai semmosta -- Se, että mä en turhaan räyhää jostaki mikä johtuu ihan jostaki ymmärrettävästä syystä, että mä rupean räyhäämään tai vaatimaan liikoa esimerkiksi - tietää taustoja ja osaa niinkö oikein, kovemmin tai pehmeemmin sitte suhtautua siihen lapseen. (luokanopettaja)

Vanhempainvartit olivat opettajille mahdollisuuksia nähdä ja oppia tuntemaan oppija yksilönä ja perheensä jäsenenä, mikä antoi opettajalle tärkeää ymmärrystä oppilaan tarpeista, toiminnasta ja käyttäytymisestä.

Koti ja koulu ovat lapsen kasvuympäristöjä, mikrosysteemejä, joissa lapsi kasvaa ja kehittyy. Mikrosysteemi on ekologisen kehityksen teoriasta (Bronfenbrenner 1979) tuleva käsite, jolla tarkoitetaan ihmisen välittömiä kasvuympäristöjä, joissa hän aktiivisesti toimii ja kehittyy. Kodin ja koulun lisäksi erilaiset sukulaissuhteet ja vertaisryhmät, kuten kaveripiiri ja harrasteryhmät ovat kehittyvän lapsen mikrosysteemejä. Mesosysteemi käsittää kaikki toiminnot ja yhteydet, joita ihmisen eri mikrosysteemien välillä on. Lapsen kehityksen kannalta tärkeitä ovat myös ne ympäristöt, joissa kehittyvä yksilö ei ole itse aktiivisesti mukana. Näitä välillisiä järjestelmiä kutsutaan ekosysteemeiksi, joista esimerkiksi vanhempien työolosuhteet ovat yksi tärkeä järjestelmä. Ekologisen kehitysteorian neljäs systeemitaso on makrosysteemi, johon sisältyy uskomus kulttuurisista, toimintojen organisointien yhdenmukaisuuksista. Esimerkiksi perheen sosioekonominen asema, ideologinen tai uskonnollinen suuntautuneisuus ovat ihmisen kehitykseen vaikuttavia makrosysteemejä. (ks. Bronfenbrenner 1979; Puroila & Karila 2001.) Ekologisen kehityksen teorian perusoletukset ovat osallistavan koulun perhelähtöisen, kodin kanssa tehtävän yhteistyön lähtökohta (Peterson & Hittie 2003, 63). Perhelähtöisyys merkitsee lapsen, oppijan näkemistä osana perhettään ja kasvuympäristöään: kun oppilas tulee aamulla kouluun, hän tulee jostakin, ja kun hän iltapäivällä lähtee, hän menee jonnekin.

Opettajien ja vanhempien välisiä palavereita vanhempainvarttien lisäksi järjestettiin tarpeen mukaan. Joissakin palavereissa mukana saattoivat olla luokanopettajan lisäksi myös erityisopettaja ja rehtori, mutta näistä sovittiin aina



erikseen. Esimerkiksi 0-9 – pienryhmän opettajalla oli suurimmaksi osaksi oppilaita, joille oli tehty yksilölliset oppimistavoitteet, ja hän huolehti näiden oppilaiden HOJKS -käytänteisiin liittyvät asiat. HOJKS-palavereihin osallistui yleensä aina myös kotiluokan luokanopettaja, siitäkkin huolimatta, että oppilaat opiskelivat vain osan oppitunneista yleisopetuksen luokassa. Myös kahden muun pienryhmän erityisopettajat tapasivat tarvittaessa oppilaiden vanhempia ja osallistuivat oppilaspalavereihin.

Aineenopettajat sen sijaan puhuivat vanhemmista vähemmän. He tekivät yhteistyötä kotien kanssa hyvin satunnaisesti, sillä vieraan kielen oppimiseen liittyvät suorat yhteydenotot aineenopettajille olivat harvinaisia.

### **Opettaja kiistatilanteiden välittäjänä**

Luokissa, joissa oli runsaasti nahistelua, ärsyttämistä ja kiusaamista opettajat olisivat toivoneet enemmän perheiden keskinäistä yhteistyötä. Toiveena oli, että vanhemmat olisivat enemmän olleet yhteyksissä suoraan asianosaisten perheisiin ilman opettajaa, sillä ajan mittaan välittäjänä toimiminen muuttui raskaaksi.

--se oli joku aika semmonen, silloin varmaan joulukuun kiihkeinä aikoina, tuntu että minulla meni se päivä siinä, että mä soittelin koteihin, että taasen täällä on, mitäs nyt tehdään. Että mä olin semmonen välittäjä. Mä laitoin vähän sitte viestiä, että voisitte pikkusen tätä opettajan taakkaa helpottaa, että jos teillä tulee tällaisia asioita eteen, että on kiusaamistilanteita tai muuta ihmeellistä hässäkkää, ottais suoraan siihen kotiin yhteyttä, että pitääkö tää paikkaansa. Että miksi vanhemmat vaan kantaa kaikki asiat tänne. Ihmisiähän te [vanhemmat] olette tekin, paremmin tunnette lapsenne kukaan muu. (luokanopettaja)

Osa luokanopettajista käytti todella paljon aikaa ja voimia kirjallisiin viesteihin, joita he koulupäivän aikana ja jälkeen oppilaiden reissuvihkoihin kirjoittivat.

### **Opettaja vanhempien tuen hakijana kasvatustyölleen**

Yhteydenpito ja kirjalliset viestit koskivat hyvin usein asioita ja tilanteita, joissa opettaja haki toiminnalleen kotien tukea. Etenkin nuoremmat opettajat olivat sitä mieltä, että yhteistyö kotien kanssa oli erittäin tarpeellista, koska silloin, kun kodeissa ja koulussa toimittiin samansuuntaisesti, asiat sujuivat koulussakin parempaan suuntaan. Tilanteet, joissa pyrittiin eri mikrosysteemien, lapsen eri kasvuyhteisöjen yhtenäisiin tavoitteisiin (Puroila & Karila 2001), piti kuitenkin ottaa yksi kerrallaan, koska ”patenttiratkaisuja” ei useinkaan ollut.

Opettajan taakkaa helpotti vaikeissa tilanteissa, kun vanhempien kanssa pystyttiin jakamaan asioita ja etsimään yhdessä ratkaisuja erilaisiin pulmiin. Eräs opettaja totesikin tyytyväisenä, että ”sitte ku siellä on tosiaan vedetty vähän tiukempaa linjaa kotonakin, niin se näkyy täällä koulussakin”. Toisaalta kun kontrollia, kuria ja rajoja kiristettiin kotona ja koulussa, kasvuympäristöjen ja kasvavan yksilön välistä vuorovaikutusta ei tarvinnut tarkastella. Jos opettaja ei jostain syystä saanut kaipaamansa tukea kodista, asiat piti sitten jotenkin ”väkipakolla” saada hoidetuksi koulussa.

### **Opettaja vanhemman tukena**

Toisinaan opettajan rooli oli toimia tuen antajana vanhemmalle, mikä joskus konkretisoitui esimerkiksi asiantuntijoiden tekemien lausuntojen selittäjänä. Jo pelkästään tutkimusjaksoille meno saattoi olla joillekin lapsille ja vanhemmille vaikea. Olo vieraassa ympäristössä saattoi tuntua turvattomalta, ja jaksoilla saatiin törmätä hyvinkin kipeisiin ja arkoihin asioihin. Myös lääketieteen kieli paitsi sairaalalavereissa myös lausunnoissa saattoi olla vaikeasti ymmärrettävää. Opettajan tehtäväksi saattoi tulla silloin tulkin ja kääntäjän rooli, jotta lausunnon kieli saatiin muutettua ymmärrettävämpään muotoon. Opettajan tuella vaikeiden lauseiden seasta löytyi myös edistymisestä kertovia kohtia:

-- Sitten äiti soittaa minulle ja -- minähän lähdin sitte käymään kotona. Minä sanoin, että älähän hätäile, minähän tulen sinne. Ja sitte me luettiin yhdessä sitä lausuntoa. -- Ja sitte minun piti tavallaan poimia, että katsoppa, tässä sanotaan, että se on edistynyt -- Se [äiti] näki ja kuuli vain ne huonot asiat sieltä -- tavallaan oli niinku tukihenkilönäkin -- aukoi näitä kansankielelle näitä lausuntoja ja muuta. (luokanopettaja)

Oppilaan erilaisten kasvuympäristöjen tunteminen ja niiden yhteen nivomisen merkitys korostuvat, jos oppijalla on suuria oppimisen esteitä. Mutta oppilaan taustojen tunteminen koskee kaikkia oppilaita ja kaikkia opettajia, sillä oppimisen esteitä syntyy nimenomaan silloin, jos kasvu- ja oppimisympäristöt poikkeavat liikaa toisistaan. Mitä lähemmäs lapsen mikrosysteemit ovat nivoutuneet keskenään, mitä lähempänä mikrosysteemien yksilöön kohdistuvat odotukset ovat toisiaan ja mitä avoimempaa kommunikaatio mikrosysteemien välillä on, sitä paremman ne tukevat oppijan kehitystä (Puroila & Karila, 2001).

### **Opettaja oppilaan ja vanhempien oikeuksien puolustajana**

Koulun inklusiiokehitykselle vanhempien ja oppilaiden näkemysten kuuleminen ja kokemusten hyödyntäminen on ensiarvoista. Vanhempien asiantuntijuus yhdistettynä koulun asiantuntijuuteen tuottaa hyviä tuloksia ja edistää yhdessä oppimista. (Allan 2003.) Osa opettajista pyrkiikin työskentelemään perhelähtöisesti: kumppaneina vanhempien rinnalla palvelen näin paitsi oppilaita myös oppilaan parasta haluavia vanhempia. He pyrkivät ottamaan huomioon vanhempien toiveet ja ymmärsivät, että vanhempien toiminnan taustalla vaikuttavat hyvin monenlaiset tunteet (Peterson & Hittie 2003, 71).

Luokanopettaja, jonka luokassa opiskeli paljon oppimisen tukea tarvitseva oppilas, korosti molemminpuolisen luottamuksen kehittymistä äidin kanssa. Opettajalla oli tunne, että koko kouluajan äiti oli luottanut siihen, että opettaja pitää lapsen puolia, minkä tämä oli tehnytkin: jopa silläkin uhalla, että se kääntyisi työyhteisössä opettajaa itseänsä vastaan. Toinen opettaja ihmetteli hiljaisesti ääneen, oliko todellakin mahdollista, että perheelle oli vaiettu oppilaan oikeudesta saada oman uskontonsa mukaista opetusta - tai ainakaan oppilaan oikeutta ei ollut aktiivisesta otettu esille.

Yksi osallistujista kertoi ymmärtävänsä hyvin vanhempien kyselyt ja ihmettelut kouluun liittyvistä asioista. Enemmänkin tämä opettaja ihmetteli sitä,

miksi vanhempien kyselyitä ihmeteltiin tai kritisoitiin, sillä hänen mielestään oli aivan luonnollista, että vanhemmat kyselivät. Eiväthän vanhemmat voineet tietää tai ymmärtää, jos esimerkiksi kouluun ja oppimiseen liittyvistä asioista puhuttiin heille vierailta käsitteillä. Tällä opettajalla oli itsellään kokemus siitä, mitä oli toimia ryhmässä, kun ei ollut tarpeeksi tietoa.

Joskus tuolla [opettajien keskuudessa] päivitellään, että ku pitää tällöisiä asioita niille [vanhemmille] selittää, niin eihän niillä ole sitä tietämystä. Et siihen oli itse sitte hyvä sanoa, että eihän ne hyvänen aika, ne on samassa lähtökohdassa ku meikäläinen, ei ne tiedä siitä mitään. Että siinä on helpompi asettua useampiin housuihin sitte kun on itsellä se kokemus siitä, että mitä se on, kun ei tiedä asiasta mitään. -- tällöisiä ne vanhempien kysymykset on, ne jotka on sen asian ulkopuolella. --vanhemmat ei tiedä, ehkä ne nyt tietää enemmän, kun aikaisemmin -- oli vaan ne muistikuvat mitä se oma koulu oli ollu ja sitte se oli semmonen suljettu laitos, jossa opettajalle ei uskallettu ottaa yhteyttä ku äärimmäisessä hädässä suuntaan tai toiseen. (luokanopettaja)

Tämä opettaja myös haaveili, että saisi oppilaidensa vanhempia joskus näiden vapaapäivinä kouluun apuopettajiksi, jolloin vanhemmilla olisi myös mahdollisuus nähdä oman lapsensa toimintaa arjessa ja suuren ryhmän jäsenenä. Hän kuitenkin epäili, että ajatus koulun avoimista ovista olisi liian "pitkässä kuusessa", sillä hän tiesi, ettei se kaikille työyhteisössä sopisi.

### **Opettaja vuorovaikuttajana, kun tunteet ovat pelissä**

Opettajan ammatillisuuden yksi osatekijä on vuorovaikutustaidot, jotka osallistujat listasivat yhdeksi tärkeimmistä opettajan taidoista. Kiesiläinen (1998) on korostanut opettajan ammatillista vuorovaikutusvastuuta. Koulun erilaisissa vuorovaikutustilanteissa opettajan vastuu poikkeaa vanhemman vastuusta: vanhempi tulee yhteiseen kohtaamiseen, vuorovaikutustilanteeseen yksityisenä henkilönä, ilman ammatillista vastuuta tilanteen kulusta. Opettajalla puolestaan on oman professionsa edustajana ja ammattilaisena vuorovaikutusvastuu, johon kuuluu vuorovaikutuskanavien aukipitäminen ja hyvästä vuorovaikutuksesta huolehtiminen. Opettajan ammattitaitoon kuuluukin erilaisten vuorovaikutusvastuiden ja roolien erottaminen toisistaan. (Kiesiläinen 1998.)

Asiat eivät aina Koruskantissakaan sujuneet, kuten opettaja olisi toivonut. Joidenkin opettajien kohdalla työuran aikana vastaan tulleet "ongelmavanhemmat" ja hankalat kokemukset olivat aiheuttaneet varauksellisuutta. Tämä saattoi näkyä opettajan toiminnassa esimerkiksi siten, että saadessaan uuden luokan opettaja katsoi tarkkaan, kenen lapsia oppilaat olivat tai millaisista perheistä he tulivat. Toisaalta aikaisemmat vaikeat kokemukset näkyivät vanhempien tapaamisten välttelemisenä:

--minä olen aina pyrkiny pitämään pikkusen etäisyyttä vanhempiin, kun minä olen sivusta nähny sitä, kuinka, jos niille antaa pikkusormen ne vie koko käden.-- ne on sitte joka asiassa, sekä hyvässä ja pahassa jotaki sanomassa ja arvostelemassa. Nehän puuttuu jo semmisiin asioihin, mistä niillä ei ole edes käsitystä, jos niille vallan antaa. On parempi, kun ei tarjoa niitä tilaisuuksia kovin paljon (naurahtaa). (luokanopettaja)

Pyristelyn takana saattoi olla epävarmuus ja kohtaamisen pelko: opettaja kohtasi perheen vasta pakon edessä, jos kohtasi.

Osa opettajista painotti yhteistä, samanasteista vastuuta ja vastavuoroisuutta yhteistyön tekemisessä ja opettajan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa. Eräs opettaja käytti itsestään nimitystä ”sillanrakentaja”, mutta odotti kyllä vastaavasti halua sillanrakentamiseen myös kodeista päin. Kun vasta-kaikua ei tullut, vuorovaikutuskanava sulkeutui, ja tilanne sai opettajan mielestään sitten näin mennäkin:

mä olen ollut joskus semmosessa tilanteessa, että mulle on ilmoitettu, että kuule, minun poikani ei sinun jälki-istuntoja istu ja minä (nauraa) olen kanssa sitte antanu huutia omalta puoleltani, etten mäkään ala sitte. Sitte mäki otan sen kannan, että ei ole sitte paljon aihetta tulla edes soittelemaan, että tämä loppuu tähän, jos on jo päätetty, että me ei sua paljon kuunnella kotona. -- Yhen kerran ainoastaan on käynyt, yhen vanhemman kanssa näin, mutta senki asian on aika korjannu. Että koska se ei kuitenkaan ole normaalisti minun toimintatapa eikä se voi olla heidänkään toimintatapansa. (luokanopettaja)

Vuorovaikutustilanteita ja yhteistyön luonnetta olivat muovaamassa paitsi vanhempien olemassa oleva moninaisuus myös se, mitä opettajan asia koski. Toisille vanhemmille opettajan oli helpompi puhua oppimiseen liittyvistä tuen tarpeista tai tukitoimista kuin toisille. Myös oppilaan käyttäytymistä koskeva puhelu saattoi tulla toiselle perheelle ikävänä yllätyksenä, kun taas toiset kokivat saamansa viestin erittäin hyvänä asiana. Monelle opettajalle kokemukset työssä sekä omasta elämästä olivat opettaneet, että vanhempien taholta tulleet syytökset tai epäilyt asioiden oikeasta laidasta kertoivat usein pettymyksestä ja epäuskosta oman lapsen toimintaan. Vanhemman tunteiden ymmärtäminen käyttäytymisen taustalla onkin ensiarvoisen tärkeä toimivan vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi ja ylläpitämiseksi (Peterson & Hittie, 2003, 71). Oman toiminnan tarkastelun ohella vanhempien tunteiden tunnistaminen auttoi opettajaa suhtautumaan rauhallisesti vanhempien taholta tullessiin kiihkeisiin ryöpsähdyksiin:

vuosien karttuessa itsellä on semmonen pinna pidentynyt, että sitä jaksaa kuunnella aika paljon jo kaikkia. --ettei tee karpäsestä härkästä, että näkee asioitten mittasuhteet ja sitte, vaikka se joku äiti rumasti soittaa, mitä nyt harvemmin tapahtuu, mutta kuitenkin, ymmärtää sen, että se on yhden vanhemman semmonen nopea reaktio johonki epämiellyttävään tilanteeseen, mihin se lapsi on sen saattanu. Ja ku jaksaa pysyä rauhallisena, niin ne asiat kyllä yleensä rauhoittuu -- osaa erottaa ne asiat mitkä liittyy tähän työhön ja tähän ammattiin ja mitä vanhemmilta tulee kommenttia, niin ei ne mua henkilönä arvioi, vaan ne arvioi minun tekemistä ja työtä tai mitä me ollaan täällä tehty. Niin silloin siihen on paljon helpompi munkin niinkö asennoitua, että joo, että taisin tehdä vähän tyhmästi, että olishan sen voinu tehdä näinki, jopa pyytää anteeksiksi, jos on tehny tosi tyhmästi -- Että kyllähän vanhemmat reagoi just sen takia, ku ne ei halua uskoa. Kyllä mä itseki voin kuvitella. Ja sitte, jos olet vihanen lapselle, niin sieltähän saattaa minkälaisia reaktioita tahansa ja ne saattaa purkautua opettajaan. (luokanopettaja)

Minkälainen sitten oli tilanne, jossa yhteistyö karahti kiville, ja yksittäinen opettaja alkoi puhua hankalista tai ongelmallisista vanhemmista? Yleensä näissä sukset ristiin – tilanteissa oli jouduttu valtataisteluun siitä, kumpi määrää, kou-

lu vai koti. Kun opettaja koki, että vanhempi yritti ”puhuttaa” tai ”asettaa paikalleen”, yhteistyötä varjosti epäluottamus. Joidenkin opettajien oli myös vaikea ymmärtää vanhemman kiittämättömyyttä, vaikka opettaja oli tehnyt kaikkensa.

Yksi erityisopettajista oli ollut todistamassa joitakin vaikeitakin kohtaamisia, joiden taustalla ainakin opettajan kokemuksen mukaan oli ollut vanhempien kokema uhka tai tunne tulla syrjäytetyksi omaa lasta koskevassa päätöksenteossa. Kun vanhemmat kokivat, että koulun toiminta ei ollut samassa linjassa kodin kanssa, ”silmille tulo” ei ollut enää yllätys. Joidenkin oppilaiden ja kotien kohdalla asia saattoi korjaantua myös opettaja- tai kouluvaihdoksen myötä.

läsnä olen kyllä ollu. -- kummassaki tapauksessa on ollu aina semmonen ongelma että vanhemmat luulee-- että, vanhemmilta viedään se päätäntävalta, että koulu yrittää pääsmätä liikaa ja vanhemmat ei niinkö ymmärrä sitä lapsen tarvetta, että sillä on nyt ongelmia. --Että on pelko esimerkiksi ammattiauttajia, psykologeja kohtaan, että on vanhemmilla se oma pelko, eikä sitte ymmärrä sitä, että sitä oppilasta vois auttaa tällä tavalla, --että koulu uhkaa niitten arkea. -- Sitten olen pohtinu sitä, että kun alasteella, se [luokanopettaja] hoitaa luokan asiat ja opettaa paljon, jos jotenki vanhempi kokee, että ku yrittää auttaa oppilasta, että tunkeutaan niitten kotireviirille niin sanotusti, niin se kohdistuu siihen luokanopettajaan ja sitte ku luokanopettaja jatkaa pitkään sen kyseisen oppilaan kanssa, niin se ei varmaan purkaannukaan se tyyli helposti. Että se sitte auttaa ku aikuiset vaihtuu siinä ympärillä. (erityisopettaja)

Opettaja puhuu järjestelmäkeskeisestä kodin ja koulun yhteistyöstä, jossa vanhemmille tulee tunne, että koulu ja järjestelmä sanelevat heille, kuinka heidän lastansa koskevissa asioissa tulee toimia. Järjestelmäkeskeisyys kodin ja koulun yhteistyössä unohtaa yhteistoiminnallisuuden, dialogisuuden ja tasavertaisuuden. Perhekeskeinen yhteistyö lähtee vanhempien asiantuntijuuden tunnustamisesta, perheen ja lapsen tarpeiden asettamisesta etusijalle ja tuen järjestämisestä niiden pohjalta. Perhekeskeinen ja moniammatillinen yhteistyö tukevat inklusiivisia opetusjärjestelyitä.

Seuraava kertomus on kuitenkin esimerkki tilanteesta, kun opettaja on vaikeassa ristiriitatilanteessa ja hänen on tehtävä ratkaisu: nostaako esille mahdollisesti lapsen kehitystä uhkaava tilanne vai sulkeako silmät ja suu, kun perhe ei lähde yhteistyöhön? Toteuttaako kasvattajuuden ja opettajuuden hyvää taitoa aktiivisesti vai passiivisesti?

#### *Kirjallista palautetta kotoa*

*Luokanopettaja oli ottanut perheen kanssa vanhempain vartissa puheeksi lapsen sosiaalista käyttäytymistä koskevan huolensa. Vanhemmat kokivat opettajan esiin nostaman huolen syytöksenä, halusivat oppilaan vaihtavan luokkaa ja tekivät opettajan tietämättä asiasta kunnan sivistystoimeen kirjallisen palautteen. Saatuaan rehtorilta vanhempien lähettämän kirjallisen palautteen opettaja oli laatinut laajan ja yksityiskohtaisen vastineen, jota käsiteltiin yhteisessä henkilöstöpalaverissa.*

*Kokouksessa oli aistittavissa vahvasti säikähtänyt, hiljainen ja varuillaan oleva tunnelma. Vaikka kyseinen palaute ei ollutkaan ensimmäinen kotoa tullut palaute, sen koettiin olevan lajissaan laajempi ja vakavampi. Aikaisemmin monen taholta kiitosta saanut palautejärjestelmä ei näyttäytynyt enää pelkästään positiivisena asiana. Kä-*

sillä oleva palaute oli osoitus, että kunnan palautejärjestelmä oli todellakin kanava vanhemmille viedä asioita eteenpäin, mutta ilman kasvokkain tapahtuvaa kohtaamista ja vuorovaikutusta.

Kollegiaalisen yhteishengen mukaisesti opettajan toimintaa kokouksessa puolusteltiin, eikä hänen toiminnassaan näyttänyt olevan ainakaan virallisesti erityistä huomaautettavaa. Ja vaikka opettajan toiminnassa olisikin vähän vikaa, ei sitä ainakaan ulospäin saanut kertoa. Yhteishenkeä ja yhteistä rintamaa rakennettiin monessa puheenvuorossa. Koulun ja vanhempien välisen ristiriitatilanteen tarkastelu oli selvästi vaikeaa. Ongelmat henkilöityivät erityisesti hankalaksi koettuun vanhempaan, ”kategoriaan ongelmaäitien”.

Kokemus joutua ilmapiiriltään myönteisesti päättyneen vanhempaintapaamisen jälkeen kodin suunnalta tulevan ”yllätyshyökkäyksen” kohteeksi nosti opettajassa aluksi järkytyksen ja pelon tunteita. ”Elämänilo ja rohkeus oli ollut vähän aikaa hakusessa” ja mielessä oli käynyt ajatus: ”Mikä on koko totuus?” Loppujen lopuksi opettaja koki tilanteen tärkeänä pysähtymisen hetkenä, joka pakotti hänet arvioimaan myös omia työskentelytapojaan. Palautteen saanut luokanopettaja ymmärsi, että hänen esille nostamansa asia koettiin perheessä erittäin vaikeana ja kipeänä, ja että silloin ”ihmisen luonnollinen reaktio on torjunta, kieltäminen ja hyökkäys”. Ennen puheeksi ottoa opettaja oli joutunut pohtimaan toisaalta omaan virkavastuuseensa ja toisaalta lastensuojeluun liittyvien asioiden keskinäistä suhdetta toiminnassaan. Hän oli pohtinut myös kouluyhteisön virallisia, nimellisiä, moniammatillisia mutta ”vaikenevia” yhteistyörakenteita ristiriitaisissa oppilasasioissa, ja opettaja oli päättänyt ottaa asian rohkeasti puheeksi suoraan perheen kanssa.

Luokanopettaja ei katunut ristiriitaisen asian kohtaamista. Etenkin kun hän ”sydämen ilokseen” huomasi, että episodista ei myöskään näyttänyt jääneen varjoa hänen ja oppilaan välille. Asian esille nostaminen oli kuitenkin palvellut lasta ja hänen hyvinvointiaan mutta myös opettajan ammatillista kasvua työyhteisössä.

(Haastatteluiden, keskusteluiden ja havaintojen pohjalta tutkijan laatima episodi.)

Palaute-episodi paljastaa, kuinka haavoittuvainen yksi opettaja voi olla vaativissa kodin ja koulun yhteistyötilanteissa. Se paljastaa myös, miten tärkeitä kouluyhteisössä ovat toimivat, ennaltaehkäisevät, moniammatilliset ja perhelähtöiset viralliset rakenteet, kuten esimerkiksi toimiva oppilashuoltoryhmä tai muu kasvatuksellinen, yhteistoiminnallisesti työskentelevä tiimi. Opettajat, jotka yrittivät tarttua vaikeisiin oppilasasioihin, ja jotka olisivat vaatineet syvää ja pitkäjänteistä mutta perhelähtöistä työskentelyä, kokivat, että he eivät saaneet näihin interventioihin yhteistyötä ja tukea. Kun vanhemmat oli kutsuttu yhteiseen palaveriin, ja asiaa olisi pitänyt lähteä viemään yhdessä eteenpäin ratkaisukeskeisesti ja oppilasta tukien, tilanne saattoikin kääntyä niin, että opettajasta tulikin hankala henkilö sekä kodin että kouluyhteisön silmissä.

Kirjallisen palautteen saanut opettaja pohti myöhemmissä keskusteluissa kouluyhteisön ”reilun” tuen ja yhteisen, rakentavan keskustelun merkitystä perheiden ja koulun väen kesken. Vaikean kokemuksen läpikäyneenä hän painotti, että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tarvitaan entistä enemmän ”asiallisen avoimuuden ja luottamuksen rakentamista vastuullisina aikuisina”. Koulun toimintakulttuurin todellinen kodin ja koulun yhteistyöasenne punni-

taan aidosti vasta silloin, kun ”puhutaan vaikeimmista asioista kuin matematiikan ja äidinkielen arvosanat”. Myös yhteisön toinen opettajajäsen kertoi toisinaan pohtineensa, katsottiinko tässä koulu yhteisössä liian pitkälle ennen kuin ikäviin asioihin tartutaan. Tai jätetäänkö joskus jopa tarttumatta, kun ei haluta lähteä syvällisempään yhteistyöhön, joka ei ole useinkaan helppoa eri osapuolille?

### **Vanhempaintoimikunnan uusissa toiveissa konkretisoituu halu uudistaa rooleja**

Suomalaisesta koulutodellisuudesta tuttu ilmiö vanhempien ja opettajien, kodin ja koulun, muuttuvista keskinäisistä rooleista oli tuttua myös Koruskantissa. Moni pidempään koulussa työskennellyt opettaja puhui, että enää ei ollut kuin ennen, jolloin vanhemmat arastelivat ja jopa pelkäsivät ottaa yhteyttä kouluun.

Koruskantien koulussa toimi vanhempien toimikunta, jonka toiminnassa vanhempien uudenlaiset osallistumisen ja yhteistyön toiveet konkretisoituivat. Vanhempien toimikunnan rooli oli pitkään ollut toimia rahankerääjänä ja järjestää kouluajan ulkopuolella erilaisia yleisötapahtumia tai vanhempainiltoja. Rehtori kertoi myös hyödyntäneensä vanhempainyhdistystä tila- ja remonttiasioiden eteenpäin viemisessä kunnan päättävissä elimissä. Vanhempien taholta esitettiin kuitenkin ajatus vanhempien toimikunnan roolin muokkaamisesta. Vanhemmat olivat pohtineet, voisiko toimikunta toimia jonkinlaisena puskurina koulun ja kotien välillä vaikeissa asioissa pelkästään ”rahankeräyssampona” toimimisen sijaan. Tällöin yksittäiset vanhemmat ja kodit voisivat vanhempien toimikunnan kautta tuoda asioita esille yleisemmällä tasolla, jos kokivat, että joitakin asioita oli vaikea ottaa puheeksi esimerkiksi opettajan kanssa. Vanhempien toimikunnan esittämä ajatus aiheutti kuitenkin koulu yhteisössä jännitteitä.

Toinen asia, jossa vanhemmat olisivat kaivanneet kehittämistä, oli tiedottaminen: koulun tiedottamat asiat eivät olleet aina niitä, mistä vanhemmat olisivat tietoa halunneet. Tähän koulu vastasi lisäämällä oppilaiden mukana kohtiin meneviä info-tiedotteita ajankohtaisista asioista.

### **Muutoksessa olevan yhteistyön ehdollisuus**

Koulu yhteisön ns. avainryhmässä oli tiedostettu, että kriittisesti koulun toimintaa tarkastelevia äitejä ja isiä oli nyt enemmän. Vanhemmat saattoivat todellakin kysyä asioita, joihin ei oltukaan aina valmiita vastaamaan tai ei haluttu vastata. Rehtorilla oli itsellään selkeä näkemys, keitä varten koulu on olemassa, ja kuka koulussa toimintaa ohjaa ja määräysvaltaa käyttää. Hänen näkemyksensä näyttää korostuvan enemmän koulun ja kodin virallinen yhteistyö, jossa kumpikin hoitaa omaa tärkeää tehtäväänsä omilla erillisillä kentillään, ei niinkään systeemisesti ja kasvatuskumppaneina rinnakkain:

Mä ajattelen, että koulu ei ole vanhempia varten, vaan niitä oppilaita varten, että se on se lähtökohta. Ja vanhemmat ei ohjaa tai määrää sitä mitä koulussa tehdään. Ne on vain semmonen, ei **vain** semmonen, ne on semmonen koulun yhteistyöelin, jonka kanssa voidaan suunnitella ja miettiä näitä juttuja, mutta ne ei määrää minun miele-

tä miten koulu toimii. Eikä ohjaa koulua eikä koulun toimintaa, eivätkä ohjaa opettajia. (rehtori)

Koulun kehittämistiimissä oli tiedostettu, että edessä olevaan yhteistyön muutokseen tarvitaan rohkeutta ja parempaa kommunikointia, mutta kuitenkin omaa itseä ja auktoriteettia suojellen.

Se tietenkin, että alkaa tulla kriittisempiä vanhempia, niin eikä mitenkään pahasti sanottuna, vaan semmosia, jotka uskaltaa puhua ja uskaltaa kysyä suoraan. Niihin meidän pitää valmistautua. Ja keräämään just sitä rohkeutta -- sillä tavalla, että joka kohtaaminen vanhempien kanssa olis semmonen, että se ei ole niinkö hirveä asia, inhottava asia, vaikea asia, vaan se olis semmonen kiva, luonteva. Vaikka sieltä tulee sitä negatiivistakin. Vaan me vasta opetellaan semmosta parempaa kommunikointia vanhempien kanssa. Hyväksyä sitä että vanhemmat tulee enemmän ja enemmän puuttumaan meidän asioihin. Kirjoittelemaan lehdessä, keskustelupalstoilla, meidän on hyväksyttävä se. Meidän täytyy säilyttää kuitenkin se oma itsemme ja oma auktoriteettimme mutta samalla myös muistaa se, että me ollaan täällä oppilaita palvelemissa. Siinä varmaan tulee se suuri muutos. (luokanopettaja)

Koruskantien koulun ns. ydinryhmään kuuluvat ihmiset puhuivat, että yhteistyötä kotien kanssa on tärkeää ja sitä haluttiin tehdä. Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön näyttivät kuitenkin heijastuvan tietyt ehdot, jotka lähtivät enemmän kouluorganisaation ja koulun aikuisten tarpeista. Koulu pyrki itse määrittelemään yhteistyön muodot ja syvyyden ja mm. tiedotettavat asiat. Jos tämä ei riittänyt vanhemmille, syntyi helposti jännitteitä ja epäluuloja. Vanhempien "vääränlaiset" kysymykset ja "vääriin" asioihin puuttuminen saattoivat tehdä toisinaan perheistä ongelmallisia yhteistyökumppaneita, joille "mikään ei tunnu riittävän".

Muutostarve kohti koulun ja vanhempien välistä kumppanuutta oli kyllä hyvin tiedostettu, mutta muutosta kohti kuljettiin koulun reviierejä ja auktoriteettivaltaa puolustaen. Koulun kehittämistoiminnassa ei näkynyt voimakasta pyrkimystä kehittää perhelähtöisyyttä tai yhteistyötä kohti tasavertaista kodin ja koulun kumppanuutta. Koko kouluyhteisön tasolla avoimeen dialogiin vanhempien kanssa oli vielä matkaa, ja vanhemmat koettiin edelleen enemmän uhkaksi kuin mahdollisuudeksi.

vähän niinku tässä koulussa on koko ajan semmonen pelko, että joku tulee ja sanoo ja tekee, että miksei ja miksei ja miksei. Mutta tuolla pienellä koululla [kyläkoulu] saattaa opettaja, että meillä on kyllä annettu tätä välipalaa [joskus poikkeustapauksessa] - - että ei kyseenalaisteta vaan tehdään omalla järjellä, niinku maalaisjärjellä niitä ratkaisuja -- Täällä tulee heti se että, no sieltä [kodeista] tulee nyt sanomista ku joku toinen saa ja joku toinen ei. Että koko ajan on semmonen pelko, jostakin niinkö uhasta. Voi olla se tulee siitä, että ku on tullu varmasti paljon [palautetta], mutta jotenki että siitä pitäis päästä yli, minusta. Ja eihän sitä pääse yli, jos ei itse muuta katselukantaa. Jotenki minä ajattelen, että - ollaan [osa opettajista ja avustajista] koettu se, että on niinku muuttunut se, jotenki ollaan tajuttu se, ja hypätty johonki muutoksen virtaan tai johonki, ettei taistella sitä vastaan-- tavallaan pitää laittaa vähän itseään likoon, niin voi itseki muuttua. (erityisopettaja)

Osa kouluyhteisössä työskentelevistä opettajista olisikin voinut vastata ydinryhmän pohdintoihin tulevasta muutoksesta, että muutos heidän kohdallaan oli jo käynnistynyt. Joillekin opettajille ja avustajille muutos oli tätä päivää, ja van-



hemmat olivat heille todellinen mahdollisuus myös oman opettajuutensa muutokseen.

Osallistavan koulun näkökulmasta työskentely kasvatuksellisissa, yhteistoiminnallisissa ja moniammatillisissa tiimeissä, myös yhdessä lasten vanhempien kanssa, on osallistavan koulun ja onnistuneen inkluusioprosessin perusta. Koulun aikuiset tekevät yhteistyötä, joka mahdollistaa yhdessä oppimisen ja luovan ongelmanratkaisun työstä nouseviin haasteisiin. Vain yhteistyöllä ja asiantuntijuutta ja tietoa jakamalla koulun aikuiset voivat vastata kaikkien oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Yhteistoiminnallisuuden lisääntyminen aikuisten työkuulttuurina antaa suuren tuen oppijoiden moninaisuuden kohtaamiseen. Näin myös lapsilla on useampia aikuisia, jotka luovat turvan ja hyvinvoinnin verkostoa heidän kasvunsa ja oppimisen tueksi. (Barth 1990; Givner & Haager 1995; Giangreco 1997; Lipsky & Gartner 1999.)

Yhteistoiminnallisuus koulun työtapana vaatii luonnollisesti enemmän olevassa olevien resurssien organisointia ja koordinointia kuin perinteinen yksin tekemisen työtapa (Givner & Haager 1995). Lisäksi on otettava huomioon, että jälkimoderni näkemys koulukulttuurista korostaa, että yksilöllillä voi olla erilaisia ja eritasoisia yhteistyösuhteita ja yhteistyön muotoja. Kaikkia ei voida pakottaa samaan muottiin. (Sahlberg 1996, 139). Tästäkin huolimatta, kun koulun aikuiset pitävät yhteisiä oppitunteja, pohtivat asioita ja ratkaisevat ongelmia yhdessä perheiden kanssa, oppilaat näkevät ja oppivat yhteisöllisen tavan toimia ja ratkoa ongelmia. Aikuisten yhteistyö antaa mallin ja kasvattaa myös lapsia toisen arvostamiseen ja auttamiseen.

## 6 KEHITTÄMISEN JA JOHTAMISEN ULOTTUVUUS

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuskoulun toimintakulttuuria kehittämisen ja johtamisen näkökulmasta. Olen liittänyt koulutason kehittämisen ja johtamisen samaan ulottuvuuteen, koska ne aineistossakin kietoutuvat yhteen. Koulua kehittivät ne, jotka johtivat sitä. Tarkastelen koulun kehittämis- ja johtamistyötä osallistujien johtamispuheen ja ristiriitapuheen kautta. Johtamispuhe on puhetta koulun kehittämisestä ja johtamisesta ja niihin liittyvistä ilmiöistä. Se on osallistujien kokemusta siitä, miten osallisiksi he kokevat itsensä asioiden valmistelu-, päätöksenteko- ja arviointiprosesseissa. Vuorijoen kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmä antaa virallisen normiston ja johtamispuhe arvioi, kuinka virallinen ja epävirallinen normisto kohtaavat koulun toimintakulttuurissa. Johtamispuhe ja ristiriitapuhe yhdessä ovat puhetta vallasta ja voimasta, oikeudenmukaisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden kokemuksista.

Jälkimoderneissa johtamiskäsityksissä ja -teorioissa korostuu osallisuuden merkitys kestävässä organisaatioiden johtamis- ja muutosprosesseissa. Kuvaan aluksi osallisuuden käsitteen kautta, miten johtajuutta oli jaettu ja miten opettajat osallistuivat koulun kehittämiseen. Tuon esille johtajuutta ja koulun kehittämistä nimenomaan koulun inkluusioprosessia estävien tai edistävien kehittämis- ja johtamistoimintojen näkökulmasta. Toisessa luvussa tarkastelen jälleen osallisuuden käsitteen kautta, miten ihmiset osallistuivat päätöksentekoon. Nostan esille toimintatavat, vuorovaikutuksen ja ilmapiirin koulun henkilöstökokouksissa, jotka olivat kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmän mukaan päätöksenteon tärkein foorumi. Tarkastelen myös koulun toimintakulttuurissa vallinneita mikrovallan jännitteitä ja niiden merkityksiä. Kuvaan, mistä nämä jännitteet nousivat ja miten näitä jännitteisiä tilanteita eli ns. yhteisöllisiä kuiluja kohdattiin. Lopuksi kuvaan kaksi koulun kehittämisen ja johtamisen paradigmaa, jotka ovat tulkintani mukaan johtamiseen ja kehittämiseen liittyvien jännitteiden ja ristiriitojen takana.

## 6.1 Osallisuutta koulun kehittämiseen jaetun johtajuuden kautta

Johtamisen näkökulmasta asiantuntijaorganisaation, kuten nykyisen kouluorganisaation johtaminen, on osaamisen johtamista dynaamisessa, muuttuvassa ympäristössä. Koulun inkluusioprosessin etenemisen näkökulmasta keskeistä on kaikkia oppijoita kunnioittavan koulun toimintakulttuurin ja professionaalisen oppijoiden yhteisön rakentaminen. Inklusiivisen kouluorganisaation, professionaalisen oppijoiden yhteisön johtaminen on transformationaalista muutoksen ja oppimisen johtamista. Asioiden (management) ja ihmisten (leadership) johtaminen eivät ole toisiaan poissulkevia vaan enemmänkin toisiaan täydentäviä elementtejä. Kuitenkin koulun organisaatiokulttuurin muutosprosessien ja transformationaalisen johtamisen perustana on ihmisten johtamista korostava johtamiskulttuuri (Mitchell & Tucker 1992; Fullan 2005).

Jälkmodernia johtajuusdiskurssia kuvaa näkemys, että johtajuus on organisaatiossa kaikkien jäsenten asia, jolloin siitä tulee moniääninen ilmiö. Modernin ajan yhden äänen selkeän sanoman sijasta johtamista tarkastellaan moniäänisenä dialogina, jossa itsenäiset ja ristikkäiset äänet vaikuttavat samanaikaisesti. Johtamisesta tulee valtuuttamista, voiman antamista muille. (Juuti 2001, 347.) Muutoksen johtaminen, transformationaalinen johtaminen perustuu johtamiseen ja muutokseen kuuluvan vallan ohjaamiseksi ihmisten kautta, ei heidän ylitseen (Leithwood 1992).

Transformationaalinen johtaminen pyrkii saavuttamaan syvällisiä, ns. toisen tason muutoksia (second-order changes), jotka ulottuvat organisaatiokulttuurin syvärakenteisiin ja ytimeen. Kestäviin muutoksiin pyritään mm. yhteisesti jaetun vision avulla sekä kommunikatiivisuutta ja yhteistoiminnallisuutta kehittämällä. Pyrkimykset kestäviin muutoksiin koskettelevat aina organisaation toiminnan taustalla olevia arvoja ja perusoletuksia. Sen sijaan ns. transaktionaalinen johtajuus, jota myös kouluorganisaatioissa tarvitaan, perustuu enemmän pintatason, ns. ensimmäisen tason muutoksiin (first-order changes). Pintatason muutosten kohteena ovat arjen rutiinit ja toimintatavat, joita muuttamalla jokapäiväinen koulutyö saadaan vietyä paremmin läpi. Pintatason muutokset perustuvat enemmän kontrolliin, palveluiden vaihtoon ja näistä saataviin palkkioihin. Myös pedagoginen johtajuus (instructional leadership), jos se nähdään luokkahuoneissa tapahtuvan opettajien ja oppilaiden työskentelyn kontrolloinniksi, voidaan ymmärtää tällaisiksi pintatason muutoksiksi. (Leithwood 1992.) Koruskantissakin oli tilanteita, joissa pedagogista johtajuutta harjoitettiin kontrollia ja yksinäisyyttä painottaen.

Yllä esiteltyjä eritasoisia organisaation toimintaa koskevia muutoksia voidaan tarkastella myös organisationaaliseen oppimiseen liittyvien käsitteiden avulla. Professionaalisisessa oppijoiden yhteisössä asiantuntijuus kehittyy yhteisön ja yhteisössä tapahtuvan oppimisen myötä. Schön ja Argyris (1996) puhuvat organisationaalisen oppimisen yhteydessä kahdenlaisesta yksilöiden ja organisaatioiden oppimisesta: ns. pintaoppimista (single-loop learning) ja syväoppimista (double-loop learning). Näistä jälkimmäinen pyrkii menemään syvem-

mälle: tarkastelemaan ihmisten toiminnan taustalla olevia uskomuksia, asenteita ja merkitysrakenteita reflektoinnin avulla. Sen sijaan edellinen jää enemmän näkyvän toiminnan korjaamiseksi ja ongelmien ratkaisemiksi esimerkiksi ulkoisia rakenteita muuttamalla. Argyris ja Schön (emt.) esittävät myös kolmannen oppimisen tason, josta he käyttävät nimitystä deuterolearning. Se on oppimaan oppimista: kykyä nähdä ja ymmärtää miksi ja miten toteuttaa kestävän muutoksen mahdollistavaa syväoppimista.

Jälkimodernin johtajuusdiskurssin mukaisesti transformationalisessa johtamisessa korostuu johtamisen moniäänisyys, yhteisöllisyys ja osallistaminen, jotka mahdollistuvat mm. jaetun johtamisen tiimien avulla. Johtamista ja johtajuutta ei nähdä modernin näkemyksen mukaisesti tiettyyn henkilöön sidottuna hierarkkisenä toimintana. Johtajuus ymmärretään enemmän yhteisöllisenä, ihmisten sosiaalisiin suhteisiin perustuvina toimintoina ja rakenteina, arjesta nousevina situaatioina ja diskursseina, joita tarkastellaan erilaisten johtajuuskehysten kautta. (Leithwood 1992; Juuti 2001; Mäkelä 2007.)

Kouluorganisaation muutokseen ja johtajuuteen liittyvällä pedagoginen johtajuus -käsitteellä (instructional leadership) on useita määritelmiä ja painotuksia. Jo 1990-luvulla pedagogista johtajuutta tutkinut Kurki (1993) lähtee määrittelyssään liikkeelle pedagogiikan käsitteestä. Hän toteaa tulevaisuuteen suuntautuvan pedagogiikan olevan kasvatuksen ja koulutuksen tieto, taito ja taide. Se on teoreettista pohdintaa kasvatuksen prosessista, sen luomisesta, arvioinnista ja koordinoinnista. Aivan kuten pedagogisiin teorioihin myös pedagogisiin pohdintoihin sisältyy visio ihanteesta, maailmankuva. Kurjen mukaan pedagoginen johtaminen on tämän toiminnan johtamista. (Kurki 1993, 23–24.) Pedagoginen johtajuus voidaan ymmärtää myös oppimisen johtamiseksi, jossa johtaja on itse osallisena oppimisprosessissa. Johtaja jakaa tietojaan ja taitojaan tarkoituksenaan lisätä toisten osaamista runsaan kommunikation avulla. Hän antaa palautetta, seuraa toimintaa, kuuntelee, sopeutuu ja oppii, mutta asettaa myös vaatimuksia ja ilmaisee mitä odotuksia hänellä on. Kommunikatiossa korostuu hyväksyntä, sillä pedagoginen johtaja arvostaa työntekijöiden sisäistä terveyttä. Pedagoginen johtaja, yhteisöstä vastuussa oleva henkilö, opettaja tai rehtori toimii ja ohjaa toimintaa siten, että yhteisö ja sen jäsenet toimivat yhteisesti asetettujen tavoitteiden mukaisesti ja saavuttavat näitä tavoitteita. (Their 1994, 42–43.)

Schein (1985, 19) on todennut organisaatiokulttuurin olevan johtamisen käänköpuoli. Jotta inklusiofilosofia koskettaa kaikkia lapsia ja koko kouluyhteisöä, sen tulee juurtua koulun toimintakulttuuriin. Koska inklusiivisen koulukulttuurin muutoksessa on kyse paradigmatason muutoksesta, inklusiivinen koulun kehitys kietoutuu vahvasti johtajuuden ympärille. Inklusiofilosofia voi juurtua vain osallistavan ja yhteistoiminnallisen, oppivan ja erilaista osaamista arvostavan johtamiskulttuurin kautta. Niinpä rehtorin rooli ja asenne inklusiivisen koulun kehittämisessä ja inklusioprosessin etenemisessä onkin erittäin merkittävä. (Ryndak ym. 1999/2000; Booth & Ainscow 2002; Peterson & Hittie 2003.)

Niin keskeinen toimija kuin rehtori kouluissa onkin, koulun johtajuus on enemmän kuin tietty tai tietyt henkilöt ja heidän toimintansa. Jälkimoderni joh-

tajuusnäkemys ja jaettu johtajuus peilautuvat kouluyhteisön jäsenten välisissä vuorovaikutussuhteissa ja johtajuuden käytännöissä. (Spillane 2006, 26.) Seuraavaksi tarkastelen, miten jaettu johtajuus ja osallisuus koulun kehittämiseen näyttäytyivät osallistujien kokemuksissa, Koruskantin koulun käytännöissä ja vuorovaikutussuhteissa.

### 6.1.1 Johtajuuden jakajat: rehtori ja koulun kehittämistiimi

Kunnan opetustoimessa 2000-luvun alussa toteutettujen kouluverkko- ja johtajuusmuutosten jälkeen Koruskantin koulun rehtori toimi kunnan kaikkien alakoulujen rehtorina. Kuvaukset ja näkemykset rehtorista vaihtelivat sen mukaan, minkälaisia kokemuksia kullakin oli erilaisista vuorovaikutustilanteista rehtorin kanssa. Osalle henkilöstöä rehtori oli tuttu jo useamman vuoden ajan. Yhdistäviä tekijöitä olivat mm. yhteinen opiskeluaika, yhdistystoiminta tai muu vapaa-ajan toiminta. Moni henkilökunnasta koki, että rehtori oli ”järkityyppi” ja hänelle saattoi ”puhaltaa”, jos oppilaiden oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyvissä asioissa oli ongelmia tai jos vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ei sujunut suunnitelmien mukaan. Hyvin perusteltuihin materiaalihankintoihin tuntui löytyvän myös aina rahaa, ja yleensä myös koulutukseen pääsi aina silloin kun halusi. Rehtori käytti myös harkintaa koulutustoiveiden toteuttamisessa: luokanopettaja, joka oli kiinnostunut oppilashuoltotyöhön liittyvistä asioista ja koulun ja perheiden kasvatuskumppanuudesta, ei saanut lupaa osallistua koulutukseen, koska oppilashuollon kehittäminen ei kuulunut hänen tehtäviinsä.

Hallinnollisten töiden lisäksi rehtorilla oli vastuullaan oma luokka ja hän toimi myös ammattiyhdistys- ja työsuojelutoiminnassa. Näin ”opettajasoppa oli tosi hyvin tiedossa”. Rehtorin luokka tiedettiin rauhalliseksi luokaksi, jonne saattoivat muutkin opettajat toimittaa oppilaitaan ”rauhottumaan”. Rehtorilla oli oman kokemuksensa mukaan todellisia mahdollisuuksia vaikuttaa, käyttää viran antamaa valtaa ja viedä asioita eteenpäin:

-- mä olen sitten taas tuonne ylöspäinkin itse tiimeissä päättämässä niistä asioista mitä mä täältä saan vietäväksi eteenpäin. Että minun on helppo sillä tavalla viedä asioita eteenpäin, koska mä olen itse sivistystoimen johtotiimissä mukana ja esittelemässä siellä niitä asioita. Ja sitte vielä vedän itse opetustoimen tiimiä, johon kuuluu yläaste ja lukion puoli.--itse pystyy tätä kokonaisuutta, kokonaistilanteessa olemaan erittäin hyvin perillä. -- (rehtori)

Vuorijoen kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmä ja opetustoimen organisointi tiimeiksi ohjasivat johtajuuden jakamiseen. Myös Koruskantin rehtori oli jakanut johtajuutta ja samalla myös valtaa: Koruskantin koulussa rehtorin apuna toimi kehittämistiimi ja kehittämishankkeiden vetäjinä toimivat opettajajäsenet. Opettajat johtajina (teacher leadership) ei ole suomalaisissa kouluorganisaatioissa uusi asia. Jo 1980-luvulla alkanut ja erityisesti 1990-luvulla jatkunut kehitys opettajista oman työnsä kehittäjinä ja johtajina on näkynyt opettajien osallistumisena koulun kehittämiseen. Opettajat nähdään keskeisinä toimijoina mm. opetussuunnitelman uudistamistyössä ja perusopetuksen yhtenäistämisyksityksessä (Johnson 2006; Mäkelä 2007).

Opettajan johtajuus, kuten johtajuuskäsitteistö yleensäkin, on käsitteenä ja ilmiönä hyvin moniulotteinen ja organisaation toiminta- ja johtamiskulttuuriin sidottu. Opettajan johtajuutta voidaan tarkastella paitsi luokan sisällä tapahtuvana johtamisena myös laajemmin kouluyhteisön tai opetustoimen tasolla tapahtuvaan kehitystyöhön osallistumisena ja sen johtamisena. Opettajan johtajuus mahdollistaa opettajan oman ammattitaidon tuomisen laajemmin koulun kehittämiseen. Se on opettajalle myös uuden oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuus. Opettajan johtajuus yhdistetään myös koulun menestykseen ja muutokseen. Puhutaan opettajista muutosagentteina. Opettajien johtajuus ja osallistuminen muutokseen nähdään kestävän muutoksen edellytykseksi. (Katzenmeyer & Moller 2001; Crowther, Kaagan, Ferguson & Hann 2002; Murphy 2005.)

Opettajan tapoja toimia johtajana on monia. Sitä voidaan myös tukea monella tavalla. Opettajan johtajuus, kuten mikä tahansa muukin johtajuus, voi perustua modernin organisaation näkemyksen tapaan yksilön asemaan ja rooliin. Mutta se voi perustua myös jälkimoderniin organisaatioparadigmaan ja ajattelutapaan yhteisöllisestä johtajuudesta, jolloin valta nähdään enemmän toimintana, ei asemana. Myös opettajan johtajuus voi painottua enemmän asioiden johtamiseen tai se voi olla enemmän ihmisten johtamista. Opettajan johtajuus voi olla luonteeltaan enemmän autoritaarista tai enemmän demokraattista. (Murphy 2005, 82.) Tässä työssä opettajien johtajuus ymmärretään osallistavana ja jaettuna johtajuutena. Toteuttaessaan johtajuutta myös opettajat huomioivat erilaisten näkemysten olemassaolon ja dialogisen keskustelun merkityksen muutosprosessissa. Inklusiiivisen koulun kehittymisprosessissa opettajien johtajuudella on suuri merkitys (Peterson & Hittie 2003, 476–477).

Koruskantissa koulun sisäistä johtajuutta oli jaettu kehittämistiimille, jonka kaksi opettajajäsentä valittiin toimintasäännön mukaan joka syksy vuodeksi kerrallaan. Toinen kehitystiimin jäsen oli pitkään talossa työskennellyt luokanopettaja:

-- me [minä ja rehtori] tehdään tämmöstä kollegiaalista yhteistyötä eli me annetaan toisillemme hyviä neuvoja tai voidaan purkaa näitä omia työjuttuja ja toinen sitte antaa kommenttia ja joskus toinen vaan kuuntelee. Ja sitte varmaan paljon puhutaan näistä koko työyhteisön asioista. (luokanopettaja)

Kehittämistiimin toinen opettajajäsen oli hallinnollisista tehtävistä kiinnostunut ja vararehtorinakin toimiva luokanopettaja, jonka erityisenä vastuualueena olivat oppilaskuljetukset. Kehittämistiimin jäsenet kokivat, että osallistumalla kehittämistiimiin he pystyivät auttamaan rehtoria jakamalla hänelle kuuluvia töitä.

--ku tavallaan tietää, että kuinka valtava työtaakka Pekalla on, rehtoritilanne on, että on pienien koulujen ja kaikkien yhteinen rehtori, mikä on alkanu toimia hyvin se systeemi. Mutta tietenki se tuo omia lisätöitä ja näin. --koska siinä tavallaan näkee sen, että ku sä teet jotakin, niin se tosiaan ihan oikeesti auttaa (nauraa) ja ihan oikeesti helpottaa toisen työtaakkaa. (luokanopettaja)

Kehittämistiimin jäsenet olivat toimineet tiimissä jo useamman vuoden, mutta tutkimusajankohtana tapahtui myös tiimissä henkilövaihdos. Vararehtorina toiminut luokanopettaja jäi virkavapaalle ja uudeksi kehittämistiimin jäseneksi tuli nuorempi luokanopettaja. Hän oli hieman aikaisemmin siirtynyt myös koulun toisen kehittämishankkeen eli Inklusio-hankkeen yhdyshenkilöksi, kun aikaisempi yhdyshenkilö joutui luopumaan hankevastuusta.

Rehtorin apuna toimivan kehittämistiimin työtehtävät vaihtelivat tilanteiden ja kouluvuoden ajankohtaisten asioiden mukaan. Kehittämistyöhön osallistuminen merkitsi siihen osallistujille lisätöitä, mutta se antoi mahdollisuuden tarkastella asioita laajemmasta näkökulmasta ja tuntea, että oli osa suurempaa kokonaisuutta. Kehittämistiimissä työskentely koettiin myös osoituksena luottamuksesta ja palautteena hyvin tehdystä työstä.

Toisinaan työyhteisössä kuitenkin syntyi epäselvyyttä siitä, minkälaiset asiat kuuluivat tiimin jäsenten tehtäviin. Kaikille, jotka tuntevat kouluympäristöä, on tuttua joulunajan ja kevään viimeisten koulupäivien hektisyys. Eräs luokanopettaja pyysi koordinoitua luokkansa valvonnan järjestämiseksi joululuohjelman ajaksi, mutta ei saanut sitä. Kehittämistiimin jäsenen kokemus paljastaa ainakin tässä kohtaa, että tiimin työnkuvan tarkistamiselle olisi mahdollisesti ollut tarvetta:

[rehtori]heitti sen työn meille[kehittämistiimille].-- Mutta mä sanoin, että nyt loppu, että mä sanon itseni irti kehitystiimistä heti, jos kehitystiimin tehtävä on, että sen täytyy hoitaa luokanopettajien, semmosia juttuja mitkä luokanopettajan pitää itse hoitaa. Ei kehitystiimi ole sitä varten. --ei me voida joka opettajan luokkaa hoitaa, vaikka me kehitystiimi ollaanki. -- kehitystiimi ei pikkuasioita hoitele. (luokanopettaja)

Koulun ydinryhmään kuului myös 0-3 -pienryhmän opettaja, joka vastasi Koruskantin koulun erityisopetuksesta ja resurssin jaosta yhdessä rehtorin kanssa:

-- meillähän on johto tosi hyvä, että sillä lailla ei ole ongelmaa. Minun mielestä Pekka jakaa äärimmäisen hyvin, delegoi hommia. Se kaatuis, väsyis sen työtaakan alle mikä sillä on, jos se ei osaisi delegoida, eikä se luottaisi alaisiinsa --ja mä luulen, että moni muukin sen kokee sillä lailla, että se on luottanut, vastuuttanu niitä tehtäviä, että sinä hoidat tämän. (erityisopettaja)

Koulu yhteisön avainhenkilöiden, kehittämistiimin opettajajäsenten ja Mallihanketta ja erityisopetustiimiä vetäneen erityisopettajan sekä rehtorin välinen yhteistyö sujuikin hyvin. Myös rehtori itse arvosti ja koki tärkeäksi keskustelut läheisten työkavereiden ja kehitystiimissä olevien henkilöiden kanssa. Yhteistyön sujumista edistivät myös yhtenäiset näkemykset erityisopetuksen linjauksesta. Tämä luonnollisesti oli edistänyt myös erityisopetuksen toimintamallin läpivientä ja laajentamista nopeassa aikataulussa. Sujuva yhteistyö mutkistui vasta, kun valmisteltuja asioita lähdettiin viemään laajemmin koko henkilöstölle.

Osa työyhteisön jäsenistä tarkasteli kriittisesti koulun johtamis- ja kehittämisjärjestelyitä. Osa henkilöstöä koki kuulevansa ja saavansa ristiriitaisia viestejä rehtorin puheessa ja toiminnassa, ja he puhuivatkin "näennäisdemokratiasta". Heidän näkemyksensä mukaan koulu yhteisössä todellista valtaa oli ja-

ettu hyvin kapeasti, mikä heijastui päätöksentekoon ja työyhteisön ilmapiiriin. Hyväksi asiaksi ei myöskään nähty sitä, että aina samat henkilöt tulevat valituiksi sisäisen kehittämistiimin jäseneksi vuodesta toiseen. Heidän mielestään kehittämistiimi ei ollut enää vuorovaikutukseltaan avoin ja aidosti erilaisia näkemyksiä kuunteleva asioiden valmistelutiimi:

--ne on valmiiksi asiat valmisteltu pienessä porukassa ja tuodaan ja sinulla on minuutti aikaa kommentoida ja sitte menee niin. Ja sitten se, että välttämättä, jos sä olet eri mieltä, niin sä et saa olla sitä mieltä, siis että se kääntyy sua vastaan. (opettaja)

Osa työyhteisön jäsenistä kokikin, että koulun kehittämistiimi oli muuttunut vähitellen "päästöimiksi". Työyhteisössä tiedettiin, että koko työyhteisöä koskevia asioita puhuttiin pienemmissä kokoonpanoissa:

-- jos joku asia on ollut vaikka, vaikka ihan keskenään opettajakunta on puhunut, niin se on siellä heti ja se käsitellään [suljetun oven takana] ja sitten saattaa Pekka tulla, että tämä asia on näin -- se pilaa sen hengen se, että meidän esimies on liittoutunut ja se ei ole puolueeton. (opettaja)

Rehtori oli toki tietoinen kriittisistä mielipiteistä ja näkemyksistä. Hän näytti kuitenkin tulkitsevan ne pääsääntöisesti asiaan kuuluvaksi muutosvastarinnaksi, ja vähemmän ihmisten haluksi ymmärtää päätösten taustalla olevia syitä ja motiiveja ja haluksi reflektoida toiminnan taustalla olevia merkityksiä. Kriittisesti asioita tarkastelevat jäsenet halusivat olla osallisena koulun kehittämisessä, ja he tekivät sen kyseenalaistamalla koulun muuttuneita opetusjärjestelyitä mutta myös johtamiskäytänteitä. Johdon ja muun henkilöstön erilaiset tulkinat kyseenalaistamisesta eivät ainakaan tältä osin edistäneet työyhteisön sisäisen luottamuksen ja yhteisöllisyyden rakentumista. Tämä päinvastoin vahvisti jo ennestään vastakkaisia ja ristiriitaisia näkemyksiä ja lisäsi ryhmien eriytymistä koulun sisällä.

Suomalaisessa koulukontekstissa on perinteisesti ollut lähes poikkeuksetta aina yksi johtajaksi mielletty henkilö, rehtori. Tosin johtajuutta on jo pitkään jaettu laajemmin kouluyhteisön sisällä erilaisten johtoryhmien tai kuten Koruskantissa kehittämistiimin avulla. Jälkimoderni näkemys moniäänisestä johtajuudesta ja johtamisesta näyttäytyi Koruskantissakin kuitenkin enemmän teoreettiselta. Johtajuus ja johtaminen muotoutuivat tiimitoimintamallista huolimatta rehtorin, "esimiehen" ja korkeintaan muutaman muun, rehtoria avustavan henkilön työksi ja tehtäviksi. Osallistujien ristiriitaiset kokemukset koulun kehittämistiimistä kertovat myös modernista, autoritaarisesti suuntautuneesta, asemaan perustuvasta ja asioiden johtamista painottavasta opettajien johtamisesta. Juuti (2001, 341) toteaaakin, että johtajuusteorioille ja -näkemyksille on ominaista, että jälkimodernit diskurssit ja niiden sovellukset peittyvät helposti modernin yksinäisyyden alle.

### 6.1.2 Luonteeltaan erilaiset kehittämishankkeet

Opettajien ammattitaitoa kehitettiin ja hyödynnettiin myös opetustoimen eri kehittämishankkeissa opettajien johtajuuden (teacher leadership) avulla. Tässä



alaluvussa tarkastelen johtamisen näkökulmasta kahta koulun inklusiiokehitykseen liittyvää kehittämishanketta, Malli-hanketta ja Inklusio-hanketta. Tarkastelen sitä, miten luonteeltaan erilaiset hankkeet heijastuivat Koruskantien työyhteisöön ja ihmisten väliin suhteisiin ja mitä ne paljastavat johtamisen ja kehittämisen kulttuurista. Kumpikin hanke näkyi voimakkaasti Koruskantien kouluyhteisössä, sillä suurin osa hankkeissa toimineista henkilöistä oli tutkimukseen osallistujia. Luonteeltaan erilaiset hankkeet paljastivat jännitteiden taustalta löytyviä oppimisen ja kasvamisen orientaatioihin ja johtamisen harjoittamiseen liittyviä eroja. Tiedot Malli-hankkeeseen liittyvistä kokoontumisista ja niiden ilmapiiristä perustuvat osallistujien kertomuksiin ja dokumentteihin, sillä hanke oli toteutettu jo ennen tutkimuksen kenttävaihetta.

Malli-hankkeen tuloksena oli syntynyt uusi erityisopetuksen toimintamalli, joka oli otettu käyttöön syksyllä 2002. Malli-hanketta oli koordinoanut Koruskantien koulun erityisopetuksesta vastaava opettaja, joka johti myös erityisopetuksen tiimiä. Vaikka valmisteluvaiheen tiimityössä oli ollut vaikeuksia, hankevetäjä kertoi myös valmisteluvaiheen innostavista keskusteluista ja intensiivisistä yhteistyön hetkistä tiimissä ja Malli-hankkeessa toimineiden ihmisten kesken. Varsinkin henkilöt, joilla oli onnistuneita kokemuksia inklusiivista opetusjärjestelyistä, olivat kuitenkin sitä mieltä, että erityisopetuksen mallin valmisteluprosessi oli tehty liian nopeasti ja liian kapeilla näkemyksillä ”lapsen parhaasta”. He olisivat mielellään kertoneet myös omat kokemuksensa ja näkemyksensä. Liian valmiiksi valmisteltujen vaihtoehtomallien nopean esittelyn sijaan koulussa olisi heidän mielestä pitänyt miettiä enemmän kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia oppia yhdessä yleisopetuksen luokissa. He kaipaivat keskustelua pedagogisista asioista ja arvoista. Osa henkilöstöstä ajatteli, että erityisopetusasioissa paitsi valmistelu myös päätäntävalta oli liian keskitettyä.

-- tässä meidän systeemissä, ajattelen sitä, että meillä on se päätäntävalta liian pienessä porukassa, että sen pitäisi olla esimerkiksi näissä avustajakysymyksissä esimerkiksi oppilashuoltoryhmällä, joka sen päättää. Koska siellä on asiantuntijoita ja sitten siinä kuulutaisiin myös luokanopettajaa, erityisopettajaa, avustajaa, vanhempia. (luokanopettaja)

Erityisopetuksen uutta toimintamallia haluttiin viedä eteenpäin, sillä osa koulun henkilöstöstä ja johdosta uskoi pienryhmien ja porrastetun tuen mallin palvelevan oppilaiden tehokasta oppimista ja olevan ”lapsen paras”. Malli-hanke oli liitetty tiiviisti myös kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmän kehittämiseen, ja näitä molempia esiteltiin erilaisissa tilaisuuksissa, joihin osallistuivat usein myös sivistystoimen johtaja ja Koruskantien rehtori. Kriittiset näkökulmat ymmärrettiin muutosprosessin vastarinnaksi, vaikka taustalla näyttivät olevan syvemmät oppimiseen ja kasvamiseen liittyvät arvot ja perusoletukset. Tavoitteistaan huolimatta porrastetun tuen malli lisäsi oppilasvalikointia ja ohjasi opetusjärjestelyitä segregoivan kaksoisjärjestelmän suuntaan.

Keväällä 2003 oli alkanut myös toinen hanke, Inklusio-hanke, jonka pää tavoitteena oli kokeilla ja soveltaa inklusio-ohjelmaa. Hankkeen idea oli tullut Malli-hanketta koordinoivalta 0-3 -pienryhmäopettajalta. Inklusio-hankkeesta toivottiinkin alun perin tukea juuri erityisopetuksen toimintamallin laajentami-

sessä harjaantumisloukkaan. Pienryhmänopettaja ja harjaantumisloukanopettaja olivat tehneet hankehakemusta yhdessä, ja yhdyshenkilönä aluksi toiminut harjaantumisloukan opettaja oli koonnut hankkeen kahteen koordinaatioryhmään jäseniä mahdollisimman laajasti. Koordinaatioryhmistä toinen toimi koulun tasolla ja toinen kunnan tasolla. Koulutason koordinaatioryhmän jäsenkoostumus oli laaja: jäsenenä oli loukan- ja erityisopettajia, esikouluopettaja, kaksi avustajaa, kouluruokalan emäntä sekä vanhempien edustaja. Hankkeen toimijoihin kuului myös kaksi kouluyhteisön ulkopuolista jäsentä, sivistyslautakunnan puheenjohtaja ja toimintaterapeutti. Koulun koordinaatioryhmän tarkoituksena oli valita kouluyhteisölle kehittämiskohteet kodeista, oppilailta ja koulun työyhteisön jäseniltä kerätyn tiedon pohjalta.

Kahta kehittämishanketta vietiin eteenpäin eri tavoin, olivathan hankkeissa toimivat ihmisetkin erilaisia. Suuri ero oli jo kehittämistyön ja sen johtamisen ideologisissa lähtökohdissa. Malli-hankkeessa korostuivat erityisoppilaiden statuksen saaneiden oppilaiden opetuksen järjestämistä koskevat rakenteet ja käytänteet; se lähti integraatioajattelusta ja kuntoutusparadigmasta ja haki vähiten rajoittavia rakenteita funktionaaliseen, perinteiseen ja medikalisaatioon pohjautuvan erityisopetus-paradigman kautta. Inklusio-hankkeessa kiinnostus puolestaan kohdistui laajemmin koulukulttuurissa vallitseviin uskomuksiin ja arvoihin sekä periaatteisiin ja toimintatapoihin, joilla pyritään poistamaan kaikkien oppijoiden oppimisen esteitä. Ideologinen ero näkyi myös hankkeita koordinoivien opettajien toiminnassa.

Toinen suuri ero koski ulkoisen tuen roolia. Ulkoisen tuen roolilla on suuri merkitys hankkeessa toimivien henkilöiden ja sitä kautta organisaatiossa tapahtuvalle oppimiselle sekä hankkeen tuloksille. Hyvä hanke tarjoaa monipuolista ja joustavaa, toimijoiden tarpeista lähtevää tukea, ja ulkoisen tuen ja osallistujien suhteessa korostuu yhteistoiminnallisuus. (Nikkanen & Lyytinen 1996,73). Malli-hankkeessa oli näyttänyt korostuvan ulkopuolinen asiantuntijuus, jonka kautta koulu saisi valmiita malleja tai kehyksiä sekä hyviä käytänteitä omaan organisaatioon. Inklusio-hankkeessa korostui puolestaan osallistujien ja koulun ulkopuolisten jäsenten ja hanketyöntekijöiden yhteistoiminnallinen suhde. Havainnointi hankeryhmän kokouksissa osoitti, että ulkopuoliset hanketyöntekijät ohjasivat ryhmäläisiä yhteistoiminnallisten työtapojen avulla rakentamaan yhteistä ymmärrystä inklusiosta ja inklusiivisesta koulusta.

Tiedonmuodostamisprosesseja tutkinut organisaatiotutkija Nonaki (Nonaki, Toyama & Scharmer 2001) on esitellyt japaninkielisen käsitteen *ba* (place). Se kuvaa fyysisistä, henkisistä ja ihmisten sosiaalisista suhteista koostuvaa eksistentiaalista tilaa, "tietolaboratoriota", joka kasvattaa uutta tietoa ja innovaatioita. *Ba* voi syntyä spontaanisti tai se voidaan perustaa intentionaalisesti, tiettyä tarkoitusta varten. Taustoiltaan ja kokemuksiltaan muodostunut (tai muodostettu) heterogeeninen ryhmä tuo näkemyksensä ja ideansa *ba*'han, jossa ne avoimessa ja dialogisessa sekä kasvokkain tapahtuvassa että teknologisia välineitä hyödyntävässä vuorovaikutuksessa kehittyvät yhteisesti jaetuksi tiedoksi. *Ba*'n, yhteistoiminnallisen ja uutta luovan oppimisprosessin luomisessa ja ylläpitämisessä prosessin johtajuus ja johtajuuden roolin merkitys on keskeinen. (Nonaki, Toyama & Scharmer 2001.)

Inklusio-hankkeen ulkopuoliset ohjaajat kiinnittivät huomiota ryhmäprosesseihin ja ryhmäytymisen vaiheisiin, ja yhteistoiminnalliset työskentelytavat pienryhmäkeskusteluineen mahdollistivat kaikkien osallistumisen. Ryhtiä toimintaan ja hankkeen etenemiseen antoivat projektille ja ryhmälle asetetut tavoitteet, etukäteen laadittu aikataulutus, kokousmuistiot ja hankkeen etenemisen kirjaaminen osaraportteihin. Havainnot koulun hankeryhmän kokouksista kertoivat vilkkaasta ja innostuneesta, uutta ymmärrystä luovasta ilmapiiristä. Inklusiota ja sen ilmiöitä koskevat käsitteet saivat kontekstin ja niitä tulkittiin oman koulun käytänteissä ja kerätyn tutkimustiedon valossa. Kun käsitteet muuttuivat ymmärrykseksi, informaatio muuttui tiedoksi.

Hankkeiden näkyvät, konkreettiset tulokset olivatkin hyvin erilaisia. Kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmän kehittämiseen liitetty Malli-hanke tuotti näyttävästi ja konkreettisesti uuden erityisopetuksen järjestämistä koskevan toimintamallin. Sen sijaan Inklusio-hankkeen kehittämisryhmälle syntyi yhteinen ymmärrys ja oma inklusio-määritelmä. Ryhmä muodosti myös koulun kehittämistehtävät kodeista, oppilailta ja koulun työyhteisön jäseniltä kerätyn tiedon pohjalta. Nämä kehittämistehtävät esiteltiin koko henkilöstölle. Alkuperäinen Inklusio-hankkeen tavoite ja johdon toivo saada ideoita ja jopa selkeä malli harjaantumislukuan toiminnalle ei näyttänyt kuitenkaan toteutuvan. Inklusio-hankkeessa näytettiin ”vain puuhastelevan” jotakin, eikä se näyttänyt saavan aikaan sitä, mitä siltä oli alun perin odotettu. Inklusio-hanketta ja siihen liittyvää toimintaa arvioitiin rehtorin toimesta ja ehdotus yhdyshenkilön vaihtamisesta toteutui. Hankkeen uudeksi yhteyshenkilöksi tuli virkavapaalta palannut luokanopettaja, joka myöhemmin valittiin myös koulun kehittämistiimiin. Erilaiset ja jopa epäilevät näkemykset ja niistä seuranneet toimet luonnollisesti heijastuivat koulun hankeryhmän toimintaan ja osa ryhmän jäsenistä jättäytyikin pois hanketapaamisista. Uuden yhdyshenkilön varovaisesta puheesta kuului Inklusio-hankkeesta nousevat ristiriidat ja erilaisten näkemysten tuomat paineet:

meitä ehkä vähän hidastaa jollakin tavalla tää muu työyhteisön asennoituminen, että just se, miten ne suhtautuu siihen --mä olen itse semmonen, hyvin neutraalisti mukana, että tuota en ole puolesta enkä vastaan-- Että totta kai, silloin ku kunnan ryhmässä [kuntatason koordinaatioryhmä] menee kivasti ja on näin paljon hyvää, on ihan kiva fiilis itselläki, että näinhän tää menee, että hyviä juttuja. --siinä koulun ryhmässä [koulutason koordinaatioryhmä] ei meillä mitään kenenkään kanssa, että olis napit vastakkain tai muuten olis paha mieli taikka näin. Me työstetään sitä ja se siinä meidän pienessä idyllisessä ryhmässä tuntuu kaikki ihan toimivan hyvin -- ei sitä sillä lailla ole koskaan sanottu, että nyt pitäis lopettaa koko homma. Mutta kyllähän se yhdessä vaiheessa --tuli semmonen ajatus [pohdittavaksi], että onko [koulutason] kehittämis-koordinaatioryhmällä mitään tarkoitusta jatkakaan, jos asenteet ovat tällasia ku on. (luokanopettaja)

Näytti siltä, että mitä pidemmälle Inklusio-hanke eteni, sitä enemmän se lisäsi työyhteisön sisäisiä jännitteitä. Hankeryhmän työstämät konkreetit kehittämis-kohteet ”haudattiin nästisti” jonnekin. Inklusio-hanke kuitenkin näytti voimaannuttavan siinä toimivia ihmisiä, ja he rohkaistuivat kyseenalaistamaan koulun käytänteitä ja toimintatapoja:

Siis mä olen hirveän tyytyväinen tähän projektiin. Tää on semmonen projekti mitä tarvittaisiin tässä maassa paljon enemmän. Ku mä eka kerran luin -- sitä [projektin ohjelmaa]-- niin mä heti että, täällähän on just sellasia [asioita] mitä pitäis uskaltaa meidän työyhteisössä nostaa esiin. Et se niinku väkisellään. (opettaja)

Inkluusio-hankkeessa olikin nähtävissä tekijöitä, jotka kuuluvat inklusiivisen koulun kehittämisprosesseihin ja opettajien johtajuuteen. Ackerman ja Mackenzie (2006) toteavat, että koulun toimintojen ja käytänteiden kyseenalaistaminen ajaa yhteisöä ja yhteisön jäseniä pois tutulta ja turvalliseksi koetulta mukavuusalueelta. Kyseenalaistajat koetaan helposti hankaliksi, ja samalla heistä tulee haavoittuvia yhteisön jäseniä. Toisaalta parhaimmillaan sisäiset jännitteet vahvistavat kyseenalaistajia ja heidän ajamiaan ideologioita arvojaan. (Ackerman & Mackenzie 2006.)

Hellströmin (2004) koulun kehittämistoimintaa tarkasteleva tutkimus painottaa ns. muutosotteen merkitystä projektin onnistumisen ja kehittämisprosessin etenemisen kannalta. Hellströmin muutosote-käsite sisältää viisi ulottuvuutta: toimijat, muutosidea, kehittämishanke, hankkeen toimeenpano ja muutoskoulu. Hän toteaa näistä edellytyksistä seuraavaa: toimijoita on riittävästi, heillä on riittävät resurssit ja he ovat innovatiivisia, asiantuntevia ja innostuneita. Hyvä muutosidea on selkeä, toteuttamiskelpoinen ja radikaali. Lisäksi se on aidosti tarpeellinen ja hyödyllinen koululle. Hankkeen toimeenpanon piirteitä ovat ahkera ja hyvä työ sekä yhteistyö. Toimeenpanossa on sekä strategisia että kommunikatiivisia piirteitä. Hellströmin mukaan edelliseen kuuluu mm. suunnittelu, organisointi ja nopea muutosvauhti ja jälkimmäiseen mm. osallistaminen, perustelu, tuki ja me-henkeen panostaminen. Näiden välimaastossa on ripeä ongelmanratkaisu ja tiedotus. Hankkeen onnistumisen edellytyksiin kuuluu myös koulun toimintojen hyvä suunnittelu, rehtorin pedagoginen johtajuus ja opettajien jaksamisesta ja työhyvinvoinnista huolehtiminen. Onnistuneessa hankkeessa aivan keskeiseksi osoittautui Hellströmin mukaan juuri reseptio eli opettajien oma halu toteuttaa hanketta. (Hellström 2004.)

Jos Koruskantien koulun kahta kehittämishanketta tarkastelee Hellströmin muutosotteen avulla, on ilmeistä, että kriittisimmiksi tekijöiksi osoittautuivat hankkeiden toimeenpanoon liittyvät asiat. Erityisesti korostui kommunikatiivisten toimenpiteiden puutteellisuus tiedottamisessa, yhteistoiminnallisuudessa, me-henkeen panostamisessa ja osallistavuudessa. Näytti myös siltä, että rehtorin sitoutuminen Malli-hankeeseen oli vahvempi. Toisaalta hankeideat erosivat myös pohjimmiltaan tavoitteiltaan ja ideologisilta perusluonteiltaan: Malli-hanke lähti integraatioideologiasta ja Inkluusio-hanke nimensä mukaisesti inklusioideologiasta. Luonteeltaan erilaiset hankkeet ja niiden erilaiset tuotokset lisäsivät ihmisten eriytymistä eri ryhmiin. Aivan kuten kouluyhteisön avainhenkilöiden välinen keskinäinen yhteistyö sujui kehittämisryhmässä, myös Inkluusio-hankkeen ryhmässä yhteistyö sujui hyvin. Yhteistyön sujumista näytti edistävän samantyyppiset oppimista ja kasvamista koskevat orientaatit ja perusoletukset, eivät niinkään paljon puhutut "kemat". Hämmäntävää olikin huomata, että eri hankkeissa toimivat ihmiset puhuivat kyllä samoista asioista ja jopa samoista tavoitteista, mutta he tarkastelivat asioita eri näkökul-

mista, eri kielellä ja myös erillään toisistaan. Yhteinen ymmärrys ei päässyt kehittymään.

Koruskantin koulun onnistuneissa inklusiivisissa opetusjärjestelyissä aloitteentekijöinä olivat olleet vanhemmat, opettajat ja avustajat. He olivat yhteistyössä ottaneet askeleita kohti inklusiota eli kaikkien oppilaiden oppimista yleisopetuksen luokissa. Kehitys hidastui (ks. luku 4), kun opetusta alettiin järjestää uuden erityisopetuksen toimintamallin mukaisesti. Vaikka puheessa ja paperilla inklusiota tavoitellut malli näytti lisäävän käytännössä oppilasvalikoimaa ja segregoivia käytänteitä, rehtori ja hankekoordinaattori olivat tyytyväisiä uuden toimintamallin saamasta koulun ulkopuolisesta huomiosta ja kiinnostuksesta.

Erityisopetuksen mallin kehittäjällä, erityisopetustiimin vetäjällä oli rehtorin vahva tuki, ja heidän yhteistyönsä sujui hyvin, vaikka joskus sanailtiinkin. Yhteistyön helppouden ja sujumisen tunteen taustalla on yksilöiden kognitiivisten ja emotionaalisten tyylien yhteensopivuus. Kun ihmisten syvät perusoletukset maailmasta, totuudesta, ihmisluonnosta ja ihmisten välisistä suhteista sopivat keskenään yhteen, yhteisen toiminnan viitekehyksen rakentuminen onnistuu helpommin. (Schein 1985, 170.) Toista on helppo tukea, kun perimmäiset näkemykset olivat yhteneviä ja tapa tehdä töitä oli samantyyppinen.

Toisaalta jo ensimmäisissä muistiinpanoissani olen pohtinut kouluorganisaation johtajan asiantuntijuuden, tiedon ja epävarmuuden suhdetta laajan ja moniulotteisen inklusiioilmiön edessä. Inklusioprosessin etenemisen edellytys onkin monialainen ja monesta lähteestä rakentunut yhteinen tieto ja ymmärrys inklusiokäsitteestä ja yhteinen tahto ja visio muutoksen tavoitteista (Villa, Thousand & Rosenberg 1995; Biklen 2001; Booth & Ainscow 2002). Yhteinen ymmärrys ja visio puolestaan vaativat visionaarista johtamista, joka voidaan ymmärtää olevan strategista suunnitelmallisuutta ja ihmisiä inspiroivaa ja tunteisiin vetoavaa johtamista. Tämä vaatii luonnollisesti johtajuudelta paitsi laajalle hajautettua, yhteistoiminnallista valmisteluprosessia myös oppivaa asennetta, heittäytymistä vieraaseen ja tuntemattomaan, rohkeutta ja taitoa kuunnella. Tällaista johtamista Juuti nimittää osallistavaksi johtajuudeksi, jossa ihmisille annetaan mahdollisuus alhaalta ylöspäin tapahtuvaan päätöksentekoon osallistumiseen (Juuti 2001).

Seuraavaksi tarkastelen, miten osallistava päätöksenteko toteutui Koruskantin koulun henkilöstökokouksissa, kunnan hallinto- ja johtamismallin mukaan osallistavan päätöksenteon tärkeimmällä areenalla.

## 6.2 Osallisuutta päätöksentekoon henkilöstöpalavereissa

Vuorijoen kunnan oppivaan ja osallistavaan organisaatioajatteluun perustuvan hallinto- ja johtamismallin mukaan henkilöstöpalaverit olivat yhteisen päätöksenteon foorumi. Kestävän, arvoihin sitoutuneen muutoksen taustalla on kestävä sitoutuminen yhteisiin päätöksiin. Tämä on mahdollista saavuttaa yhteis-

toiminnallisen, osallistavan päätöksenteon avulla, jolloin myös johtajuus nähdään laajempaan, systeemisenä ajatteluna ja toimintana arjessa (Fullan 2005.) Osallisuus yhteiseen päätöksentekoon mahdollistaa myös yhteisen vision ja toiminnallisen viitekehyksen muodostamisen, mikä tukee koulun inklusioprosessin etenemistä (Giangreco 1997b, 91, 93). Tarkastelen seuraavaksi, miten päätöksentekoon liittyvät asiat ja henkilöstökokousten ilmapiiri edistivät tai estivät kouluyhteisön aikuisten yhteisöllisyyden ja yhteisen oppimisen kehittymistä.

### 6.2.1 Sitoutumisen vaikeus yhteisiin päätöksiin

Vuorijoen kunnan hallinto- ja johtamismallin mukaan yksi henkilöstön päätöksentekoon osallistumista tukeva rakenne oli henkilöstökokoukset. Henkilöstölle esiteltiin tiimeissä valmisteltuja vaihtoehtoja, joista yhteisen keskustelun jälkeen tehtiin päätös. Käsiteltäviä asioita ja ajankohtia voitiin muuttaa ja yhdistää kaikkien muiden asioiden osalta paitsi delegointiluvan mukaisissa tehtävissä. Näitä olivat mm. koulujen vastuuopettajien ja rehtoria avustavan opettajan valinnat sekä koulun vuosittaisen toimintasuunnitelman hyväksyminen ja arviointi. Delegointiluvanvaraiset asiat käsiteltiin virallisissa opettajainkokouksissa, joita oli pari kertaa lukukaudessa, yleensä syksyllä lukukauden alkaessa ja keväällä lukukauden lopussa.

Kaikilla henkilöstön jäsenillä oli näin ainakin viralliset kanavat ja mahdollisuudet esittää mielipiteensä tai näkemyksensä valmisteilla olevasta asiasta, ennen kuin ne pantiin suoraan käytäntöön tai vietiin sivistyslautakuntaan lopullisesti päätettäväksi. Kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmässä oli myös määrätty, että kaikista henkilöstöpalaverista oli tehtävä muistiot, joiden tuli olla julkisuuslain mukaisesti avoimesti saatavilla. Jos työyhteisön jäsen vain toimi kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmässä kuvatun toimintamenetelmän mukaisesti, silloin asiat tulivat käsitteilyyn, ja omien näkemysten esille saamisessa ei pitäisi olla ongelmia.

-- kaikilla on tiedossa, että esimerkiksi aamukokoukseen ku asioita haluaa, niin tietää että maanantaihin mennessä rehtorille tai kehitystiimille ne asiat ilmoitetaan. Sitte kaikilla on tiedossa, että miten on olemassa, tietty systeemi mitä kautta opetustoimen tiimille voi asioita esittää ja miten asian voi viedä vaikka suoraan johtotiimille. -- [kanavat] on olemassa, ku niitä vaan käyttää. Ja tietää ketkä ne henkilöt on. Jos ei muuta, niin ainakin voi käydä juttelemassa. (luokanopettaja)

Yhteiset, koko työyhteisöä sitovat kannanotot ja päätökset olivat organisaation avainhenkilöiden mielestä erittäin tärkeitä päätösten toimeenpanon tai halutun muutoksen toteutumisen kannalta. Myös kuva kouluyhteisön yhtenäisyydestä haluttiin säilyttää ulospäin:

--Jos me ollaan yhdessä päätetty, niin se on demokraattisesti, päätös on tehty ja siihen sopeudutaan. Vaan täällä on sitä, että lähetään puhkomaan niitä rajoja -- kylillä kuitutellaan sitte meidän päätöksiä. Ja siellä sitten kerrotaan kuinka minä olisin tehnyt toisin ja kuinka minä olisin ollut toista mieltä. Siitä mä en tykkää ollenkaan--Ja ne syö koko tätä meidän uskottavuutta kouluna, aikuisina, opettajina, auktoriteetteja, asiantuntijoina-- esimerkiksi asiat, jotka koskee meidän erityisopetusta, ne on iän kaiken ollu just semmonen juttu. -- että ku jotaki päätetään niin se on yhdessä päätetty ja sii-

nä pysytään. -- ei aikuinen voi olettaa että kaikki menee aina hänen päänsä mukaan.-  
- Joskus täytyy tyytyä enemmistön päätöksiin. (luokanopettaja)

Sitoutumisen vaikeus yhteisiin päätöksiin harmitti organisaation ydinryhmää. Myös rehtori kertoi, että vaikka hän ei helposti "yöuniaan menetä", hänet saa hermostumaan, jos yhteisistä päätöksistä huolimatta joku ei pysynytkään sovituksessa asiassa tai linjassa. Oli ikävää "kuulla sivusta", kun joku on vaikeuttanut ja haitannut asioiden etenemistä ja "esittänyt sitä omaa mielipidettään". Mutta toisaalta hän kertoi ymmärtävänsä, että "jossaki näidenkin ihmisten pitää niitä omia ajatuksia pystyä sanomaan, ei sitä voi keltään suuta tukkia".

Jotta ihminen voi sitoutua yhteiseen päätökseen, hänen täytyy saada osallistua päätöksentekoon. Kestävät päätökset syntyvät vain sitoutumisen ja osallistumisen kautta. Osallistuminen tarvitsee paitsi rakenteita myös hyvää vuorovaikutuskulttuuria. (Fullan 2005.) Organisaation salliva vuorovaikutuskulttuuri edistää positiivista yhteisöllisyyden rakentumista. Se luo turvallista ilmapiiriä, jotta vaikeitakin asioita voidaan ottaa puheeksi ja käsitellä. Aivan kuten osallistavaan opettajuuteen kuuluu turvallisen ja kaikkia kunnioittavan vuorovaikutuskulttuurin rakentaminen oppilaiden kanssa, osallistavaan johtajuuteen kuuluu hyvän ja turvallisen vuorovaikutuskulttuurin rakentaminen kaikkien kouluyhteisön aikuisten kanssa.

Kaikki eivät Koruskantissakaan osallistuneet yhteisiin keskusteluihin. Syitä oli monia. Yksi syy oli, että koulun kehittämiseen liittyvät asiat tuotiin monen mielestä henkilöstökokouksiin liian nopeassa tempossa, jolloin keskusteluun oli vaikea osallistua:

--liian kiire on monilla asioilla, liian kiireesti pitää päätös tehdä. --Minä en aina ehdi mukaan niihin asioihin, ku pitäis jo sanoa jotain. No mitä mieltä te olette tästä asiasta? Jotenki itse kokee, että aikaa tarvittais enemmän. Tietäähän sen, että kiire on ja kaikilla on hirveesti kaikenlaista, mutta jotenkin jos on halu antaa aikaa sille keskustelulle, niin kyllä sitä jostaki löytyy. Jättää sitte vaikka joitakin asioita vähemmälle, jotenki monet asiat tarvii semmosta sulattelua. On kuitenkin arkijuttuja sellasia, jotka pitää päättää, kyllä mä sen ymmärrän-- Mutta semmosia isompia asioita, jotka koskee monia ihmisiä ja oppilaita ja perheitä. (erityisopettaja)

Kouluorganisaatioon saattaa helposti muodostua nopean päätöksenteon kulttuuri, josta Senge (2000) on käyttänyt nimeä *attention-deficit-culture*. Koulussa työntekijät ovat tottuneet arjessa reagoimaan nopeasti esiin tuleviin ongelmiin ja niitä on totuttu ratkomaan nopeasti: diagnoosi käsillä olevasta ongelmasta tehdään mahdollisimman nopeasti ja siihen kohdistetaan välittömät ratkaisutoimet mahdollisimman pikaisesti. Pitkällä tähtäimellä nopea reagointi ja nopea ongelmanratkaisu voivat tuottaa kuitenkin enemmän harmia kuin hyötyä. Ihmisille kehittyy taitoa ratkaista nopeasti ongelmia, mutta samalla se estää syvempiä pohdintoja ongelmia ennaltaehkäisevistä tekijöistä. (Senge 2002, 77.) Sitoutuminen isoihin päätöksiin vaatii toisilta henkilöstön jäseniltä aikaa, sillä he halusivat pohtia rauhassa: "virkamiehen on tiedettävä mihin sitoutuu". Aamukokousten tiukka aikataulut ja kokouskäytänteet eivät myöskään mahdollistaneet pidempiä pohdintoja: aamukokoukset päättyivät pakosti ajallaan, kun oppilaat tulivat kouluun klo 9.

Asioiden käsittelylle oli aikataulu, josta ei voinut poiketa. Usein oli käynyt myös niin, että laajempaa yhteistä pohdintaa vaatinut ja ehkä hankalaksi koettu asia oli laitettu esityslistalle viimeiseksi, jolloin se ajanpuutteen vuoksi saattoi jäädä käsittelemättä riittävän perusteellisesti tai asian käsittely siirrettiin tulevaisuuteen. Osa työyhteisön jäsenistä arveli, että hankaliksi koettuja asioita laitettiin tarkoituksella toisinaan esityslistan loppuun, jotta ne voitiin nujia nopeasti tai siirtää epämääräiseen tulevaisuuteen. Osa henkilöstöstä koki, että isommat asiat, kuten oppilaiden oppimisen tukeen liittyvät asiat, oli jo etukäteen päätetty, joten osallistuminen keskusteluun oli turhaa. Myös kokousten ilmapiiri hämmensi joitakin jäseniä niin paljon, että se esti osallistumista. Aidosti yhteiseen ja demokraattiseen päätöksentekoprosessiin tuntui olevan vielä matkaa. Seuraavassa tarkastelen lähemmin koulukohtaisen henkilöstöpalaverien osallistumiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä asioita.

### **6.2.2 Henkilöstön aamukokoukset: tiedotusta ja jännitteiden sävyttämää vuorovaikutusta**

Koruskantien koulun koulukohtaisessa henkilöstöpalaverissa eli tiistain aamukokouksessa kokoonnuttiin rehtorin luokkaan klo 8 keskimäärin pari kertaa kuukaudessa. Osallistujat olivat paikalla yleensä hyvissä ajoin. Aamukokouksissa istuttiin useimmiten pulpeteissa kasvot taululle päin tai hevosenkenkämallissa ja kokouksen vetäjänä toimiva rehtori istui oman pöytänsä takana luokan edessä. Piirtoheitintä ja joskus myös videotykkiä käytettiin asioiden esittelyissä, joka seurasi esityslistan järjestystä.

Rehtori oli ilmaissut toiveen kaikkien opetukseen osallistuvien henkilöiden osallistuvan aamukokouksiin. Henkilöstöstä olivat yleensä läsnä kaikki opettajat, ja toisinaan mukana oli myös avustajia. Ala- ja yläkoulun yhteiset erityisopettaja ja koulunkäyntiavustaja osallistuivat oman harkintansa mukaan yleensä sen koulun aamukokoukseen, missä katsoivat heidän läsnäolonsa hyödyttävän eniten.

Avustajat pystyivät osallistumaan vain hyvin satunnaisesti, sillä käytännössä työajat ja työolosuhteet estivät läsnäolon: aamutoiminnassa työskentelevä avustaja ei voinut jättää aamuhoitoon osallistuneita lapsia yksin. Avustaja, joka pystyi olemaan paikalla vain satunnaisesti, koki jonkinlaista ristiriitaa kokouksiin osallistumisista ja osallistumisen merkityksestä:

-- ne [aamukokoukset] on monesti semmosia, että ei niinku, olen kokenu, että ei välttämättä tarvis niinku olla paikalla, koska siellä on vaan semmosia asioista, jotka ei välttämättä kauheesti koske. Mutta siltiki tuntuu, että kaikki pitäs koskia kaikkia ku saman koulun ihmisiä ollaan, mutta että ei -- että ne tahtoo sitten tulla tuolla, että niitä tuolla pienissä ryhmissä puhutaan näin. (avustaja)

Avustajilla ei ollut omia säännöllisiä tapaamisia. He kokoontuivat kerran luku-kaudessa epäviralliseen palaveriin, jossa puhuttiin paljon ammattiin ja työnkuvaan liittyvistä asioista.

Myöskään muu henkilökunta ei osallistunut aamupalaveriiniin, koska esimerkiksi keittiössä aamu oli kiireistä aikaa. Muu henkilökunta piti henkilös-



töpalavereita oman hallinnonalojen tiimiensä kanssa. Heillä oli aamukiireiden jälkeen oma epävirallinen kahvihetki, jossa sovittiin myös työasioista. Jos heillä oli tarvetta tuoda aamukokoukseen asioita tai terveisiä, he ilmoittivat asiat etukäteen rehtorille tai koulun kehittämistiimin jäsenille. Aina ennen seuraavaa aamukokousta ilmoitustaululla oli myös palaverin asialista, johon jokaisella oli mahdollisuus lisätä asioita, joita toivoi käsiteltävän. Tiedon kantautuminen kaikille oli pyritty takamaan sillä, että paikallaolijat kertoisivat asiat eteenpäin. Myös ilmoitustaululle laitetuista ja arkistoiduista kokousmuistioista saattoi tarkistaa asioita.

### **Käsiteltäviä käytännön asioita**

Osa osallistujista ei ollut lainkaan motivoitunut käymään aamukokouksissa, sillä he eivät kokeneet niitä tarpeellisiksi:

ne [aamupalaverit] on minusta ihan tommosta arkirutiinia ja minkä minä itse koen, niin niitä on ehkä tarpeettoman useasti, kyllähän sitä vähemmälläkin minun mielestä pärjää. --yleensähan niissä käsitellään ne esille tulevat asiat, joskushan se on se keskustelu sitte semmosta, jostaki asiasta saattaa tulla ja jotku on ihan läpihuutojuttuja. (luokanopettaja)

Muistioiden sisällönanalyysin perusteella 90 % käsitellyistä asioista olikin luonteeltaan enemmän tiedotusta. Asiat liittyivät läheisesti koulun arjen toimintoihin, tapahtumiin ja niiden organisointiin ja vastuualueista sopimiseen. Myös tiimeissä ja työryhmissä valmisteluja asioita esiteltiin usein tiedottavaan sävyyn. Joku osallistujista saattoi tehdä tarkentavia kysymyksiä, tai lausua lyhyesti näkemyksensä tai kommentoida asiaa. Osallistujien kertoman ja myös muistioiden perusteella saattoi helposti yhtyä osallistujan näkemykseen:

--Täähän on muuten semmonen hyvin kiireinen, hektinen työympäristö, näin ku jokaisella on vastuu siitä omasta ryhmästään, omasta luokastaan ja niin pois päin. Niin ehkä sitte jää, tämmöiset yhteiset pohtimiset vähemmälle. -- niissä [kokouksissa] menee aika paljon aikaa käytännön asioiden vatkamiseen, että ei jää --keskusteluun (esiopettaja)

Muistioiden perusteella vain 10 % käsitellyistä asioista saattoi tulkita vaatineen laajempia yhteisiä pohdiskeluita tai keskusteluita. Ne liittyivät mm. kotoa tulleiden palautteiden käsittelyyn, tuleviin luokkakajakoihin ja vuosittaisen toiminnan ja tulosten arviointiin. Myös itse palaverikäytännöistä oli laajemmin keskusteltu muistiomerkitöjen mukaan muutaman kerran.

### **Rohkeaa ja arkaa osallistumista**

Kehittämistiimin jäsenet olivat vahvasti sitä mieltä, että henkilöstöpalaverit olivat kaikille avoin keskustelufoorumi, joissa jokaisella oli mahdollisuus tuoda asioita esille ja kertoa mielipiteitään. Myös osa henkilöstön opettajajäsenistä koki, että on itsestä kiinni, jos ei saa sanottua asioita ja mielipiteitään ääneen. Kokemuksensa mukaan heillä itsellään ei ainakaan ollut ongelmia asioiden esille

tuomisessa ja mielipiteiden esittämisessä. Jos työyhteisön jäsen vain toimi laaditun toimintamenetelmän mukaisesti, silloin asiat tulivat käsittelyyn, eikä omien näkemysten esille saamisessa pitäisi olla ongelmia.

-- aamukokouksessaki, kyllä siellä keskustelua tulee, mutta tietenki on semmosiaki, jotka ei koskaan sano mitään. Tai sitte ne sanoo selän takana, semmostahan on aina. Et sitte ku se paikka on, ei silloin sitä saa sanottua.-- ja olen kokenu sen sillä tavalla, että uskallan sanoa mitä mieltä olen, eikä sieltä heti teilata. Osalla on aika räväkkääkin mielipidettä, ja silti ne sanoo. (luokanopettaja)

-- jokainen saa esittää kyllä ajatuksensa ja mielipiteensä ja jos on muuta asialistaan lisättävää niin ilman muuta otetaan esille ja palataan niihin jos ei ole aikaa, niinku sillä lailla otetaan tasapuolisesti siinä mielessä huomioon kyllä. - Kyllä ne on asiat esitetty miten ne on. (luokanopettaja)

Työyhteisössä oli myös henkilöitä, jotka vahvalla, jopa hyökkävällä ilmaisullaan hämmensivät sekä aamukokouksessa että muussakin vuorovaikutustilanteissa. Myös muistioiden perusteella voi päätellä, että yhteisissä keskusteluissa oli toisinaan kuultu voimakkaita mielipiteen ilmaisuja. Osallistujat kertoivat kokemuksiaan hämmentävistä tilanteista, joissa "ohi katsomisen" lopputuloksena oli ollut jopa työyhteisön jäsenen nolaaminen tai vähintäänkin ongelman vähättely:

se oli kamala tilanne -- Sillai, että toinen työntekijä tavallaan solvaa toisen, ehkä se oli liian kova, mutta sillai hyvin, hyvin suoraan sanoi, toiselle työntekijälle, että minä en sitten yhtään pidä siitä, että sinä tällä tavalla toimit. -- kaikki tapahtui lain ja pykälien ja asetusten puitteissa, mutta tapa oli hyvin minusta --semmonen vähän tyly tapa puhua. Eihän sitäkään tee kaikki. (opettaja)

Terve häpeä estää ihmisiä yleensä ylittämästä rajoja sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja yksilöiden ja yhteisöjen terve itsetunto luonnollisesti kestää ajoittain sattuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen ylilyönnit (Hellsten 2005). Ihmiselle on myös tyyppillistä, että hän pystyy tiedollisella tasolla antamaan anteeksi nopeastikin, mutta anteeksiantaminen tunnetasolla vaatii syvempää ymmärrystä ja voi kestää pitkään (Isokorpi & Viitanen 2001,65). Koruskantissa julkisia riitatilanteita jatkokäsiteltiin yleensä rehtorin ja asianomaisten kesken, mutta niihin ei yleensä palattu sen jälkeen. Monelle tuntuikin jääneen epäselväksi, miten riidat sovittiin vai sovittiinko niitä lainkaan.

Kouluyhteisön vuorovaikutuskulttuurille näytti olevan ominaista, että vain osa henkilöstöstä uskalsi tuoda näkemyksensä julki. Rehtori tiesi, että kokouksissa ja myös kokousten ulkopuolella asioista sanottiin suoraan ja että aina se ei tunnu asianomaisista mukavalta. Hän ei kuitenkaan kokenut näitä yli-lyönneiksi.

--Sen minkä kans tosiaan koen hyvänä, että täällä tämmösetki asiat pystytään sanomaan toisille tuolla kokouksissa, että mikä tässä mättää tai mikä tässä on huonosti. Vaikka tietenki siltä, joka joutuu ottaa sitä vastaan tuntuu keljulta, mutta se kuitenkin sanotaan minusta aika hyvin. Jotku on semmosia, jotka ei uskalla sanoa mitään. Mutta on kuitenkin semmosia ihmisiä, jotka pystyy sanomaan toisilleki sillai, että oli asia mikä tahansa, pystyy sanomaan, niinku semmosia mitkä pitäis korjata tai muuttaa tai mitä pitäis laittaa tai tehdä toisin tai tälle näin, niin semmoseen löytyy ihmisiä, jotka uskaltaa niitä sanoa. Mutta kaikista ei ole siihenkään ja seki on ihan hyvä. Semmos-

ten ihmisten ainut konsti on, ehkä, niinku tiedät, niin tuoda se jossaki muualla sitte. (rehtori)

Jo useamman vuoden ajan oli kerran kuukaudessa pyritty pitämään ns. puhalluspalaveri, jossa saattoi nostaa esille ärsytyksen tunteita aiheuttavia aiheita.

--nehän on niitä koulun käytännön asioita, pääsääntöisesti. Ja sitte jos on, siellähän on kerran kuussa, pidetään semmonen puhalluspalaveri, että siellä voi puhalttaa tuutin täydeltä, mikä ottaa päähän ja se jää sitte siihen luokan seinien sisälle, se puhaltaminen. Saa niinkö sanoa ja vaikka huutaakkin, jos tuntuu sitä, mutta --en mä nyt tiedä oikeestaan, ei varmaan kellään ole mitään semmosta puhallettavaa. (esiopettaja)

Puhalluspalaverien hiipuminen kuitenkin osoitti, että tunteiden standardointi tiettyyn aikaan ja tietyttä tavalla tehtynä ei toiminut. Tavaksi olikin tullut, että ärsytyksen tunteet tai mieltä painavat asiat puhuttiin pienemmissä porukoissa tai sitten rehtorin kanssa kahden.

Totesin, että kouluuyhteisössä oli vaikea julkisesti ilmaista tai yhteisesti keskustella ammattiin ja opettajan työhön liittyvistä epävarmuuden ja riittämättömyyden tuntemuksista itsesensuurin vuoksi (ks. luku 5.3). Tyytyväisyyttä kaikin keinoin ylläpitävä, kriittisyyttä pelkäävä vuorovaikutuskulttuuri on esteenä avoimelle kommunikaatiolle, joka puolestaan on tehokkaan kehittämistyön edellytys (Huusko 1999). Sama pikkuporukoituminen oli nähtävissä myös vetäytymisenä kehittämistyöstä:

-- tuln siihen kokoukseen ja jäin sinne taakse, ja mietin sitä ilmapiiriä ja ihmisten ilmeitä ja näin, niin miten minulle itselle tuli semmonen olo, että voi että ku tästä niin näkyy päällepäin tästä porukasta se, että mitä mieltä ihmiset on, vaikka kukaan ei sano mitään. Mutta on osa, joka on oikein, niinku, että mitä tässä, ei mitään, ei ole mitään väliä, päättäkää mitä päätätte, tähän päätätte kuitenkin ja siis semmonen tavallaan, että se ei ole ollenkaan semmonen hyväksyvä, mukava ilmapiiri. Sen niinkö aistii ihan (opettaja)

Henkilöstökokousten ilmapiiri ei ollut rakentunut kaikille riittävän turvalliseksi osallistua päätöksentekoon ja kertoa omia näkemyksiään. Kommunikaatio perustui yksilöiden rohkeuteen ilmaista mielipiteensä isossa ryhmässä, mikä myös monelle oli liian pelottavaa. Yhteistoiminnalliset palaverikäytänteet tukevat osallistavaa vuorovaikutuskulttuuria (Johnson & Johnson 1991, 196, 200–202, 213; Leppilampi 2004; ks. Leppilampi & Piekkari 1999), mutta koulukohtaisissa aamukokouksissa niitä ei käytetty.

Mieltä painavien ja askarruttavien asioiden tai kokemusten julkinen jakaminen ei ollut helppoa, kun ilmapiiri ja työskentelytavat eivät siihen rohkaisseet. Vähättely ja hämmentävät tilanteet eivät innostaneet tuomaan myöskään poikkeavia näkemyksiä yhteiseen pohdintaan:

--kaikki ei saa sanotuksi sitä mitä haluaa, että ehkä ei uskalla tuoda sitä omaa kantaa ilmi ku se voitais vaikka tyrmätä. Semmonen tunne on jäänyt monesta asiasta. Että jos joku tuo sen [oman kannan] ilmi, niin sillä voidaan naureskella -- Sitte joku yksittäinen asia, voi olla, että sanotaan, että tätähän on tehty, että tämänhän on hoidossa, mutta ei sitte puututa siihen, tai katota, että onko siinä joku korjaamisen vara. (opettaja)

Ristiriitojen välttely ja niiden käsittely pikkuporukoissa oli esteenä työyhteisön jäsenten positiivisen individualismin kehittymiselle. Hellstenin (2005, 104) mukaan positiivinen individualismi syntyy, kun ihminen kokee tulevansa kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään, saa arvostusta, kunnioitusta ja huomiota, riippumatta siitä, ajatteleeko hän asioista aina samalla tavalla. Tällainen ihminen oppii arvostamaan itseään, hyväksymään tunteensa ja huolehtimaan tarpeistaan. Hän osaa myös asettua toisen asemaan vuorovaikutustilanteissa. Ihminen voi antaa toiselle vain sitä, mitä hänellä on: jos ihminen osaa hyväksyä itsensä, hän pystyy hyväksymään myös toisia, jos hänellä on itsearvostusta, hän osaa myös arvostaa toisia. Yksilön positiivisella individualismilla onkin tärkeä merkitys ihmisten välisessä yhteistyössä, sillä se on positiivisen riippuvuuden, yhteistoiminnallisuuden ja yhteisöllisyyden edellytys. (Hellsten 2001; Leppilampi 2004).

Bauman (1999, 187–188) puhuu kulttuurisista koodeista. Ihmiset kouliintuvat, ”kultivoituvat” lukemaan ja ymmärtämään tiettyjen merkkien kuuluvan tiettyyn kulttuuriin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Berger ja Luckmann (2005) puhuvat reseptiotiedosta, jonka varassa ihminen toimii ja suoriutuu tehtävistään. Hänellä on reseptiotietoa myös ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Reseptiotieto ja kulttuuristen koodien ymmärtäminen tuovat järjestystä ja kontrollia sosiaalisiin tilanteisiin. Niistä syntyy yhteisön tietovaranto, joka määrittää yksilöiden käyttäytymistä ja toimintaa. (Berger ja Luckmann 2005.)

Koruskantien koulun henkilöstöpalaverin kulttuuriset koodit tulivat tutuksi nopeasti myös uusille taloon tulijoille. Eräs työyhteisön jäsen kuvaa kokemaansa työyhteisön vuorovaikutuskulttuuria ja kokousten ilmapiiriä, kulttuurista koodia seuraavasti:

--Musta tässä on semmonen puhumattomuus, mä luulen, että ihmiset ei uskalla puhua, tavallaan semmonen ummehtunut ilmapiiri. Ei ole avointa, vaikka on niinku nämä aamukokoukset ja sitte nämä 0-6:t ja semmoset. Mutta en mä esimerkiksi siellä aamukokouksessa, en mä. Siellä syksyllä kysyttiin, että onko tämä hyvä, että pidetään näitä aamukokouksia. No vaikea siinä on mennä sanomaan -- tavallaan on hyvä, että on semmosia, joka paikassahan on. Mutta ehkä, ei ihmisillä ole kauheen helppoa ottaa siellä asioita esille, ku kaikki muut kuuntelee. Että tavallaan tarjotaan sillä lailla mahdollisuus tälle niinku byrokratian kautta, että teillä on mahdollisuus sanoa asioita ja puhua suunne puhtaaksi. Me ollaan tehty teille mahdolliseksi ja me täytetään kaikki pykälät. Ja jos, ette siellä aukaise suutanne niin olkaa sitten hiljaa. Sekään ei taas ole semmonen tapa, joka toisi hyvän hengen työpaikalle-- se on semmosta byrokraattista johtamista ja ihmiset kuitenkin jää siellä, niitten tunteet ja toiminnat, ne jää syrjään. (opettaja).

Tutkimuskoulun kulttuurin koodiin kuului, että kokouksissa käsiteltiin paljon käytännön asioita. Osa ihmisistä ilmaisi mielipiteensä vahvastikin ja osa puhui vain vähän, jotkut eivät koskaan. Vaikeita, ristiriitoja tuottavia asioita mielellään vältellään, sillä asiat henkilöityvät helposti. Bauman (1999, 198) toteaaakin, että kulttuurilla on taipumus hegemoniaan, saavuttamaan yksinoikeus normeihin ja arvoihin, joiden varassa niiden toiminta ja omat erityiset säädökset lepäävät. Tällöin kulttuuri näyttää luonnolta ja toimii luonnon tavoin, niin kauan kuin vaihtoehtoisia tottumuksia ei näy tai niitä ei tiedetä olevan. Mutta kulttuureja ja arvoja on monenlaisia. Ihmisten käyttäytymistä ohjaavat arvot voivat olla

hyvin erilaisia, jolloin uuden kulttuurin koodit ristiriitaisuudessaan törmäävät olemassa olevan kulttuurin koodeihin. (Bauman 1999.) Koruskantin kouluyhteisön jännitteiden taustalla oli tunnistettavissa kaksi kasvamisen ja oppimisen paradigmaa, jotka perustuivat erilaisiin arvoihin (ks. luku 4).

Koruskantissakin oli hyvän toiminnan normistoa, itsesensuuria ja kulttuurin koodia rikkovia jäseniä. He yrittivät nostaa vaikeitakin asioita esille. Käytän heistä nimeä koodinrikkokat. Koodinrikkokat olivat ilmaisseet eriäviä mielipiteitä erityisopetusta koskevilla asioilla ja suhtautuneet kriittisesti uuteen erityisopetuksen malliin. Opettajantyön autonomisuuden koodi rikkoutui esimerkiksi silloin, kun opettaja kutsui toisen luokan vanhemmat vanhempaintapaamiseen keskustellakseen musiikintuntien vastuullisesta tuntikäyttäytymisestä ja sen muuttamisesta. Myös opettaja, joka ilmaisi julkisesti, että hän kokee epävarmuutta uusien oppilaidensa kanssa, uhmasi valmiin ja kaikkiosaavan asiantuntijuuden koodia.

Tulkintani mukaan koodia rikkoivat ja samalla jännitteitä ja ristiriitoja näyttivät herättävän erityisesti asiat, jotka liittyivät ”lapsen parhaaseen”. Vaikeat asiat konkretisoituivat uudessa erityisopetuksen toimintamallissa, avustajaresurssiin ja pienryhmien toimivuuteen liittyvissä seikoissa. Avustajatarve, pienryhmiin lähetettävien oppilaiden kriteerit ja pienryhmien oppilasmäärät olivat asioita, joista oli useita erilaisia, jopa toisilleen vastakkaisia näkemyksiä. Moni kokikin, että kriittisten ja kyseenalaistavien kysymysten tai näkemyksen esittäminen erityisopetuksen toimintamalliin liittyvissä asioissa kiristi ilmapiiriä. Koruskantissakin oli opettajia, jotka olivat valmiita kehittämään koulua kohti täyttä inklusiota eli kaikkien oppilaiden opiskelua yleisopetuksen luokissa. Täysivaltaista tukea he eivät kuitenkaan kehitystoimintaansa saaneet, sillä monelle näytti riittävän fyysinen ja toiminnallinen integraatio.

Myös eri näkemykset koulun kehittämisestä ja johtamisesta sekä palaverikäytänteistä olivat vaikeita asioita. Ristiriitaisia tilanteita syntyi, kun joidenkin työyhteisön jäsenten mielestä käytännön toimet kouluyhteisössä eivät jostain syystä menneekään yhteen kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmään kirjattujen toimintaohjeiden mukaisesti. Myös muistion kirjoittaminen jostakin henkilöstöpalaverista oli ollut vaikeaa.

### 6.2.3 Työyhteisön oppimisen esteet

Julkiset ristiriitatilanteet ja jännitteet henkilöstökokouksissa ja kokousten ulkopuolellakin olivat henkilöstölle hämmennystä ja vetäytymistä aiheuttavia tilanteita. Aivan kuten ammatilliset kuilut myös nämä *yhteisöllisiksi kuiluiksi* nimeämäni tilanteet aiheuttivat ihmisissä tunteita ja ahdistusta. Henkilöstö ikään kuin seiso i kuilun reunalla ja pohti, lähdetääkö kuiluun kriittisiin keskusteluihin pedagogisista tai muista toimintaa ohjaavista arvoista.

Yksittäisten henkilöiden esiin nostamat ongelmat nähtiin usein yksilön, ei koko työyhteisöä koskettavana asiana. Jos jokin asia ei luistanut, syytä haettiin yksittäisistä henkilöistä ja heidän toiminnoistaan. Yhä useammin kysymykset ja vähänkin kriittiset näkemykset tulkittiin hankaliksi. Myös kysymysten esittäjistä tuli hankalia ja asiat henkilöityivät. Ristiriitatilanteissa yhteisössä ei pysäh-

dytty miettimään, millaisesta tai kenen ongelmista tilanteissa oli kysymys ja mitä jännitteiden ja ristiriitojen takana oli. Tapana ei ollut miettiä, johtuisiko pahaa oloa aiheuttava asia tai tilanne kenties yhteisössä olevasta tavasta ajatella ja tehdä työtä:

-- jos niistä asioista puhutaan, niin meillä käy sillai että ne henkilöityy. Että niinku ne asiat ei keskustele siis sillä lailla, vaan niissä pyörii ne henkilökohtaiset motivaatiot ja kaunat ja muut. -- Voihan se olla [kilpailuakin]. Mutta **miksi, mistä?** Sepä se onki se kysymys. Onko se lähtökohta vaan se, -- että ollaan niin keskenkasvuisia ihmisinä, että se on uhka jolleki-- uhka jos toinen on niin paljon erilainen? (opettaja)

Sen sijaan myytti keskinäisen yksimielisyyden ja harmonian toiveesta eli yhteisössä vahvana, myös erään avainhenkilön puheessa:

Niin sillä hetkellä ku ne [ristiriitatilanteet] siihen nenän alle sattuu, niin silloin se on tympeä, se on vaan se hetki. Mutta onhan se niin, että jos jollaki nilkuttaa, olipa se opettaja tai oppilaat, niin kyllä se tuntuu koko koulussa, että siinä mielessä haluais, että me kuljettais täällä yhtä jalkaa, että kaikilla menis hyvin. (luokanopettaja)

Tilanne oli sama, jos koulu sai kiitosta kouluyhteisön ulkopuolelta. Tämäkin nähtiin helposti yksittäisen opettajan tai pienen ryhmän aikaansaannoksena. Joskus varmaan näin olikin, mutta toisinaan olisi ollut ehkä hyvä tarkastella myös sitä, mikä merkitys koko yhteisöllä oli ollut onnistumisen, huomionosoitusten tai positiivisen kiinnostuksen aikaansaamisessa.

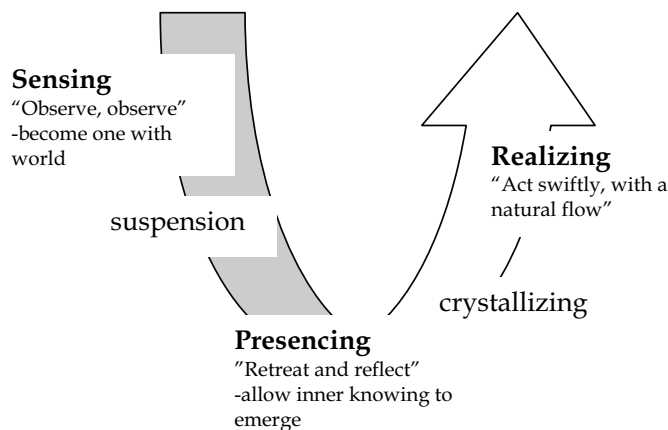
Tämä oli osa toimintakulttuuria edelleen, vaikka nimenomaan kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmän yhtenä hyvänä tekijänä nähtiin juuri se, että "riitatilanteissa syitä etsittiin systeemistä, ei ihmisistä". Rakentuihan kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmä nimenomaan toiminnassa havaittujen virheiden tai puutteiden viileään analysointiin ja prosessissa olevan virheen korjaamiseen modernin organisaatio- ja johtamisnäkemysten tapaan. Palautekertomus, (luku 5.4.3) oli kuitenkin esimerkki poikkeuksellisesta jännitetilanteesta yhteisössä. Koko yhteisöä hätkähdyttänyt palauteasiaa käsiteltiin perusteellisesti aamukokouksessa syyllistämättä opettajaa ainakaan julkisesti. Vaikea asia ei tällä kertaa henkilöitynyt häneen. Yhteisöön kohdistunut uhka tulikin nyt ulkoa, ja ulkoinen uhka yhdisti. Asioiden henkilöitymisen takana ovat defensiiviset, omaa toimintaa puolustavat rutiinit, joiden tarkoituksena on suojella ihmistä tai yhteisöä liian voimakkaita tunteita herättävien asioiden käsittelyltä.

Yksilöillä ja yhteisöillä on taipumus kehittää ja ylläpitää itseään suojaavia puolustusmekanismeja. Toisaalta defensiiviset rutiinit voivat kehittyä esteeksi asioiden kriittiselle tarkastelulle ja refleктоivalle oppimiselle. Työyhteisössä defensiiviset rutiinit, kuten asioiden vähättely tai kieltäminen, ovat tapa suojautua kiusaantuneisuudelta tai uhalta. Epäröinti omassa toiminnassa tulkitaan olevan merkki heikkoudesta, joten se myös pyritään peittämään. Defensiiviset rutiinit estävät näkemästä oman toiminnan tai yhteisön heikkouksia tai epäjohtonmuokaisuutta. Omaa tai yhteisön toimintaa ei kyseenalaisteta eikä sitä arvioida kriittisesti. Henkilöt, jotka suojelevat ja vahvistavat defensiivisiä rutiineja, ovat myös niiden suurimmat kannattajat. Vähitellen kommunikaatio vääristyy ja työyhteisön ilmapiiri heikkenee. Defensiivisiin rutiineihin liittyy ns. kaksoissi-

dosongelma: jollei rutiineista keskustella, ne lisääntyvät, ja jos niistä keskustellaan, joudutaan ongelmiin. Tämä aiheuttaa hämmennystä työyhteisössä. Defensiivisten rutiinien muuttamiseen liittyvä pelko aiheuttaa työyhteisön kehityksen pysähtymisen. Uusien toimintojen ja ehdotusten läpivienti hankaloituu. Myös henkilöt, jotka kyseenalaistavat rutiineja, koetaan hankaliksi työyhteisön jäseniksi. Kielteisten tunteiden karttamisen lisäksi myös itsekkäisiin näkökulmiin perustuvaa tavoitteenasettelua, korostunutta kilpailua yhteisön sisällä sekä rationaalisen ajattelun ja toiminnan ylikorostamista pidetään organisaatiokulttuurissa oppimista ja kasvamista estävinä tekijöinä (Senge 1990; Argylis & Schön 1996, 75–76, 99–103, 106–107.)

Yhteisölliset kuilut tai ”nilkutustilanteet” olivat kuitenkin niitä organisaationaalaisia tilanteita, joissa organisaatio voi oppia, rakentaa yhteistä ymmärrystä ja samalla osallistavampaa organisaatiokulttuuria. Aivan kuten ammatilliset kuilut olivat kasvunpaikkoja yksittäisille opettajille, yhteisölliset kuilut ovat yhteisen ymmärryksen rakentamisen paikkoja organisaatiolle.

Osallistavan asiantuntijuuden ja osallistavan johtajuuden rakentumista sekä ammatillisia ja yhteisöllisiä kuiluja voi lähestyä myös yhteisöllistä oppimista ja innovaatioprosessia tarkastelevan Scharmerin oppimisen U-teorian (Scharmer 2007) ja U-mallin avulla, jota havainnollistan kuviossa 10.



KUVIO 10 Oppimisen U-malli (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers 2004, 88; Scharmer 2007, 38, 40) mukaillen

Siinä missä kokemuksesta oppiminen, esimerkiksi klassinen Kolben kokemuksellisen oppimisen sykli (ks. esim. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 90) suuntautuu enemmän menneeseen kokemukseen, Scharmerin oppimisen U-malli suuntautuu tulevaan, uutta tilannetta ennakoivaan herkistymiseen ja havaitsemiseen (*sensing*). Scharmer painottaa mallissaan luovuuden ja uuden oppimista estävien mentaalimallien sulkeistamista tai määräaikaista erottamista (*suspension*) eli ennakkoluulojen, pelkojen, institutionalisoituneiden toimintatapojen ja kulttuuristen koodien hyllyttämistä, jotta herkistyminen uusille mentaalimal-

leille ja toimintatavoille mahdollistuu. Tämä on mahdollista ”läsnäolossa” (*presenting*), kaaosmaisessa sisäisessä tilassa vetäytymisen ja reflektion avulla. Osallistujien itsetuntemus lisääntyy. Tällöin uuden tilanteen kohtaamista estävät mentaalimallit jäävät taka-alalle ja parhaimmillaan syntyy yhteinen tahto, innostus ja uskallus nähdä uusi tilanne uusin silmin. Uuden oppimista estävät lukot avautuvat vähitellen ja uusi kokonaisuus kiteytyy (*crystallizing*), jolloin uudenlainen toiminta voidaan käynnistää (*realizing*). Yhteisöllinen ryhmäprosessi voi kestää pitkäänkin, ennen kuin uusi toiminta käynnistyy luonnollisena toimintana, virtaavana prosessina, joka edetessään tuottaa uutta tietoa ja uusia kokemuksia. (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers 2004; Scharmer 2007.)

Vetäytyminen ja reflektio voidaan ymmärtää paitsi aikaisemman tiedon kyseenalaistamiseksi myös intuitiivisomaiseksi, esim. hiljaisen tiedon tutkimiseksi ja itsetuntemuksen lisääntymiseksi. Ennakoiva oppimisen U-malli antaa mahdollisuuden muuttaa ihmisten toimintaa kahlitsevia mentaalisia malleja ja näin lisätä luovuutta ja hermeneuttista ymmärtämistä, johon liittyy myös osittain tiedostamattomia oppimisprosesseja ja hiljaisen tiedon rakentumista. Oppivan ja osallistuvan asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta esimerkiksi Hetan ja Saijan kokemukset Samin oppimispolun rakentumisesta tuottivat tällaista hermeneuttista ymmärtämistä, oppimis- ja kasvamistilanteiden näkemistä uudella tavalla, minkä jälkeen paluu entiseen ei enää ollut mahdollista.

Ihmisten sosiaalinen arkinen elämä perustuu jokapäiväiseen ymmärtämiseen ja luottamukseen. Mutta kun yhteisymmärrys häiriintyy, tarvitaan yhteisen ymmärryksen ja merkitysten rakentamista, ns. hermeneuttista ymmärtämistä. Hermeneuttinen ymmärtäminen perustuu kieleen ja vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaan tavoitteelliseen yhteisen ymmärryksen muodostamiseen. Ennakkoluuloja kyseenalaistamalla ja dialogin keinoin yhteisöllä on mahdollisuus tuottaa uusia kielellisiä kuvauksia kohteena olevasta asiasta tai ilmiöstä. Tämä puolestaan mahdollistaa yhteisen toiminnan ja vuorovaikutuksen jatkumisen siitakin huolimatta, että osallistujien näkemykset keskustelun kohteena olevasta asiasta tai ilmiöstä poikkeavat toisistaan. Yhteistä ymmärrystä syntyy, toteutuvat dialogin ihanteet tai eivät ja oltiin eri mieltä tai samaa mieltä, kunhan vain keskustelulla on yhteinen kohde eli puheenaihe ja keskustelijat puhuvat samaa kieltä tai ovat muodostamassa sellaista. Yhteisen ymmärtämisen tuntomerkki on silloin, kun keskustelu jatkuu tai se lopetetaan yhteisymmärryksessä. (Gadamer 2004, 90–98; Valleala 2006, 34–37.) Hyvin toimivan organisaation ja yhteistoiminnallisen, arvoihin sitoutuneen kestävän kehityksen ja muutoksen taustalta löytyy ajatus rakentavasta ristiriitojen käsittelytavasta (Johnson & Johnson 1991, 264; Leppilampi 2004).

Koruskantissa puolustusmekanismit olivat kuitenkin vielä liian vahvoja ja heittäytyminen yhteiseen oppimiseen ja yhteisten merkitysten rakentamiseen oli liian monelle liian pelottavaa. Se oli monelle myös oman ammatillisen epävarmuuden ja epätäydellisyyden tunnustamista, ja siksi vaikeaa. Modernin kaipa näkemys tiedosta ja asiantuntijuudesta tuo valtaa niille, jotka toimivat tämän modernin asiantuntijaorientaation mukaisesti, suojaten omaa tietoaan ja profession reviiriään. Heittäytyminen pieneen kaaokseen ja epätäydellisyyteen olisi kuitenkin keino murtaa modernin yksiäänistä organisaatiokulttuuria.



Osallistavasta, moniäänisen organisaatiokulttuurin sallivasta ja jopa siihen ohjaavasta virallisesta hallinto- ja johtamisjärjestelmästä huolimatta yhteisö eriytyi. Kuvaan eriytyvää yhteisöä ja sen ääniä tutkimustuloksia yhteen sitovassa pääluvussa 7. Sitä ennen esitän vielä tulkintani siitä, mitä johtamiseen ja kehittämiseen liittyvien jännitteiden taustalta löytyi.

### 6.3 Kehittämisen ja johtamisen kaksi paradigmaa

Koruskantien koulun kehittämisen ja johtamisen taustalla olivat kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmään kirjatut rakenteet, jotka mahdollistivat henkilöstön osallistumisen työnsä kehittämiseen. Tiimit, jaettu johtajuus, henkilöstöpalaverit, julkiset muistiot ja palautejärjestelmä olivat välineitä, joilla valtaa oli hajautettu ja toimintaa tehty avoimemmaksi. Huolimatta kuntatasolla kirjatusta kehittämisen ja johtamisen osallistavista periaatteista ja rakenteista, ihmiset kokivat, että asiat eivät aina menneet niin kuin julkisissa asiakirjoissa ja julkisessa puheessa niiden kerrottiin tai haluttiin menevän. Näkemykset asioiden valmistelu- ja päätöksentekoprosessien demokraattisuudesta, kehittämisestä, asiantuntijuudesta ja motiiveista sekä asioiden hoidon avoimuudesta olivat erilaisia. Kun ihmiset yrittivät käsitellä erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä, asiat usein henkilöityivät ja yhteisö alkoi eriytyä.

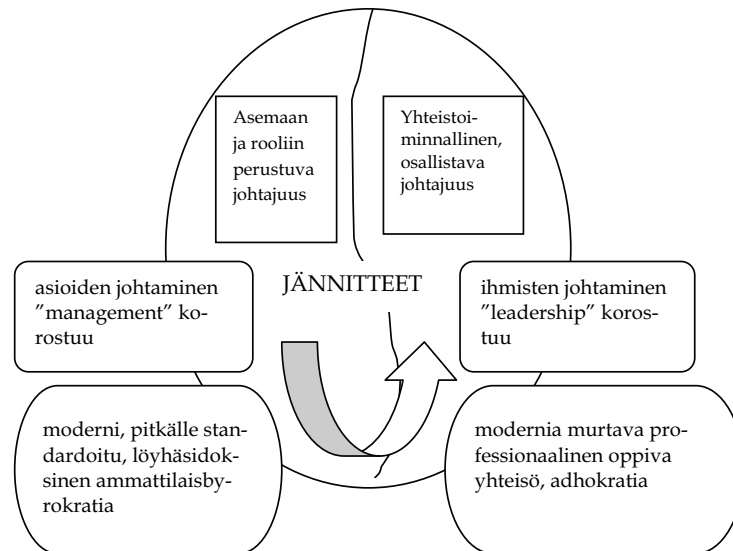
Koulun kehittämisen joku kuvasikin välillä muistuttavan tilaa, jonne vain osa henkilöstöstä saattoi tulla. Osa osallistujista koki, että jaetusta johtajuudesta huolimatta muutosprosessissa valta oli kapea-alaisesti ohjautunut heille, joilla oli jo muodostunut tietty asema yhteisössä ja heille, jotka olivat olleet jo alun perin pienryhmäudistuksen takana. Kehittämistyössä toimivat avainhenkilöt esittivät vahvoja mielipiteitä myös henkilöstöpalavereissa. Näin muutosprosessin edetessä valta kasaantui vain osalle henkilöstöstä: heille, jotka osallistuivat asioiden valmisteluun, keskusteluun ja näin myös päätöksentekoon. Esimerkiksi kysymykset tai eriävät mielipiteet valmisteilla olevista erityisopetuksen asioista tai opetusjärjestelyistä vaikeuttivat joidenkin henkilöiden osallistumista kehittämistyöhön. Toisaalta myös Inklusio-hankkeessa toimivat osallistujat muodostivat oman ryhmänsä, joka joillekin ulkopuolisille näyttäytyi ”salaseurana”. Osa henkilöstöstä oli jäänyt tai jättäytynyt kehittämistyön ulkopuolelle jo alusta lähtien. Heille sopi oikein hyvin, että joku muu kirjoitti muistiot, teki ylimääräistä työtä ja kehitti koulua, jos siihen tuntui olevan vetoa ja voimia. Osalle riitti, että kävi opettamassa. Jotkut kokivat, että heillä olisi ollut kyllä jotain annettavaa, mutta he eivät halunneet lähteä ”kynärpäätaktiikkaan” mukaan. Välillä kuulostikin siltä, että kehittämisen asemat olivat tulleet liian vanhoiksi ja muurit liian korkeiksi: kehittämistilaan mahtuivat vain tietynlaiset mielipiteet, näkemykset ja kokemukset. Jotkut niistä työyhteisön jäsenistä, joiden näkemykset ja kokemukset poikkesivat tehdyistä linjauksista ja toimintatavoista, vetäytyivät vähitellen sivummalle tai kokonaan pois.

Toisaalta koulujen inklusioprosesseja ja opettajien yhteistoiminnallisuuden kehittämistä koskevat tutkimukset kertovat, että jännitteet, ristiriidat ja konfliktit kuuluvat muutosprosesseihin (esim. Achinstein 2002; Bonner, Koch & Langmeyer 2004). Kyse on kuitenkin syvällä organisaatioiden toimintakulttuurissa vaikuttavista uskomuksista, asenteista, arvoista ja niiden muutoksista. Koulun inklusiokehityksen on todettu merkitsevän paradigmatason muutosta, joka koskettaa perusteellisesti koulun koko toimintakulttuuria (Naukkari 2001).

Koulun inklusiokehitys voi lähteä liikkeelle monesta suunnasta. Aloitteentekijöinä voivat olla vanhemmat, opettajat tai avustajat. Aloite voi tulla myös hallinnosta, jolloin opetustoimen johtaja tai rehtori toimii aloitteentekijänä. Inklusioprosessi luonnollisesti etenee sitä tehokkaammin, mitä useammalta tasolta se tukea saa ja mitä myönteisemmät asenteet toimijoilla on inklusiota kohtaan. (Biklen 2001; Booth & Ainscow 2002; Peterson & Hattie 2003.) Johtajuuden merkitys inklusiivisen koulukulttuurin rakentajana ja muokkaajana tuli hyvin esille myös tässä tutkimuksessa. Työyhteisön jännitteet ja ristiriidat tuntuivat aina jossakin vaiheessa ankkuroituvan johtamiseen, ei niinkään rehtoriin henkilönä vaan nimenomaan johtamisen tapoihin ja tekoihin, johtamisen kulttuuriin ja siihen miten vaikeita asioita kohdattiin. Huolimatta kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmään kirjatusta kehittämisestä ja johtamisen osallistavista periaatteista ja rakenteista (esim. tiimit, säännölliset henkilöstökokoukset, opetustoimen kehittämisen strategiapäivät, useat kehittämishankkeet), ihmisten kokemukset osallisuudesta vaihtelivat suuresti.

Koruskantien koulun oppimisen ja kasvamisen kaksi paradigmaa olivat oppilaiden oppimiseen ja ”lapsen parhaaseen” liittyvien jännitteiden ja ristiriitojen taustalla (ks. luku 4). Koruskantien koulussa oli kaksi selkeästi toisistaan eriävää paradigmatasoa näkemystä lapsen parhaasta: kaksoisjärjestelmän paradigma ja yhdessä oppimisen ja kasvamisen paradigma. Myös johtamiseen ja kehittämiseen liittyvien näkemyserojen ja jännitteiden taustalta löytyi kaksi erilaista henkilöstön kouluorganisaation kehittämisen ja johtamisen orientaatiota, jotka esittelen kuviossa 11.

Toinen paradigmoista on enemmän modernin organisaatiokäsityksen mukainen kehittäminen ja johtamisen orientaatio, jossa valta liittyy asemaan ja rooliin ja jossa toiminnat on tiukasti normitettu. Kyseessä on ammattilaisbyrokratian paradigma. Toinen paradigmoista perustuu enemmän jälkimoderneihin organisaationäkemyksiin, joissa johtajuus ja koulun kehittäminen ovat osallistavaa, oppivaa ja yhteistoiminnallista. Valta nähdään enemmän toimintana, mahdollisuutena toimia ja tehdä asioita, ei asemana.



KUVIO 11 Koruskantin koulun kehittämisen ja johtamisen paradigmat

Modernin ajan hierarkkisessa byrokraattisessa organisaatiossa johtaminen, kehittäminen ja työn tekeminen oli erotettu toisistaan. Työt oli standardisoitu ja niitä kontrolloitiin ulkopäin. Ammattilaisbyrokratian juuret ovat taylorilaisessa, modernin ajan tehtaissa, koneorganisaatiossa ja hierarkkisissa asiantuntijaorganisaatioissa. Teknis-rationaalinen näkemys ohjaa kehittämistä ja johtamista. Organisaatiossa johdetaan enemmän asioita kuin ihmisiä, joiden tunteet jäävät taustalle. Johtajuutta ja valtaa jaetaan kapeasti, yleensä professioiden mukaan tietyille ryhmille tai yksittäisille henkilöille. Ammattilaisbyrokratiassa työhön kuuluu kuitenkin erottamattomana osana oman työn kehittäminen ja sen johtaminen. Professionaalisuus merkitseekin tietojen ja taitojen tiukkaa standardointia: profession edustajaksi pääsee vain standardoitujen koulutus- ja työkokemusvaatimusten kautta. Eriytyneiden professioiden edustajat työskentelevät kuitenkin kapea-alaisesti vain omalla eriytyneellä alallaan ja ovat löyhästi sidoksissa toisiinsa. (Mintzberg 1983, 189–202.)

Ammattilaisbyrokratian tavoin toimivassa koulussa työprosessit standardoidaan ja erotetaan toisistaan. Kun työ jaetaan ja työprosessit standardoidaan tiukasti professioiden mukaan, sen ajatellaan parantavan työn ennakoitavuutta ja vähentävän epävarmuutta. Asiantuntijuus nähdään kapea-alaisesti: erityisopetuksen profession edustajat kehittävät erityisopetusta ja yleisopetuksen opettajat muuta opetusta. Yhteisön jäsenet ovat vain löyhästi sidoksissa toisiinsa ja yhteistyö on pinnallista. Löyhäsidoksisuus näkyy myös suhteissa koteihin, lähiyhteisöön ja muihin koulun ulkopuolisiin sidosryhmiin. Ammattilaisbyrokraattiselle koululle, jossa sekä henkilöstön että oppilaiden tiedot ja taidot pyritään standardisoimaan mahdollisimman tarkasti, normit, joiden mukaan toimitaan ja asioita tehdään, kapenevat. Tämä selittää pitkälti myös erityisopetuksen

ja yleisopetuksen eriytyneitä kenttiä: luokanopettajat ovat opettaneet yleisopetuksen ns. tavallisia tai normaaleja oppilaita ja erityisopettajat ns. erityisoppilaita. (Skrtic 1991, Imants 2002.) Ammattilaisbyrokraattisessa koulussa toisin tekeminen, toisin tietäminen ja jopa toisin ajatteleminen on vaikeaa.

Maailma ja ympäristö, jossa kouluorganisaatiot toimivat, on muuttunut niin paljon, että modernin ajan ammattilaisbyrokratioiden tapaiset koulut eivät enää toimi tehokkaasti. Tarvitaan monenlaista osaamista, jotta organisaatioympäristön uudensuuntaisiin ja monimutkaisiin tarpeisiin ja haasteisiin pystytään vastaamaan. Yhteisöllisyyttä rakentavan, oppivan ja osallistavan kehittämisen ja johtamisen paradigman juuret ovat humanistisissa organisaationäkemyksissä ja ihmisten motiiveista, tunteista ja ryhmädynaamisista ilmiöistä kiinnostuneissa organisaatioajattelussa. Organisaatioteoreetikko Mintzberg (1983, 253) nimeää jälkimodernistisen asiantuntijaorganisaation adhokratiaksi erotukseksi modernin löyhäsidonnaisesta ammattilaisbyrokratiasta. Sengen ym. (2000) oppiva organisaatio, Wengerin (1998) käytänneyhteisöt, Takanon ja Nokiachin organisaatioiden oppimisympäristöt ja inklusiivinen professionaalinen oppijoiden yhteisö ovat esimerkkejä adhokratioista. Niissä korostuu yhteinen työssäoppiminen ja uudenlaisten ratkaisujen etsiminen formaalin tiedon ja kokemusten jakamisen ja kriittisen reflektoinnin kautta. Yhteisöllisyyttä korostava paradigma perustuu jälkimoderneihin organisaationäkemyksiin, joissa johtajuus ja koulun kehittäminen on osallistavaa, oppivaa ja yhteistoiminnallista. Organisaation kaikki jäsenet ovat oppijoita. Valta nähdään enemmän toimintana, mahdollisuutena toimia ja tehdä asioita, ei asemana. Johtajuus on enemmän ihmisten ja osaamisen johtamista. Asiantuntijuus on jaettava, ja myös koulun oppilaat, oppilaiden kodit ja lähiyhteisö nähdään tärkeinä asiantuntijuuden lähteinä. (Mintzberg 1983; Imants 2002.)

Yhteistoiminnallinen ja innovatiivinen asiantuntijatyö ja toiminta vaativat erilaista johtamista kuin perinteisessä, löyhäsidoksissa ammattilaisbyrokratiassa on totuttu. Uudenlainen johtamistapa määrittyy voiman antamiseksi ja onnistumisen organisoimiseksi. Se on osaamisen johtamista. (Juuti 2001, 346–347.) Osallistava, inklusiivinen koulu perustuu moniammatilliselle, yhteistoiminnalliselle ja luovia ratkaisuja etsivälle asiantuntijatyölle. Oppijoiden moninaisuuden tuomien haasteiden ratkaisuun tarvitaan luovaa ongelmanratkaisua, ei standardisoituja ja tiukasti normitettuja ratkaisuja ja käytänteitä. Inklusiivisen kouluorganisaation johtaminen ja kehittämien on asiantuntijaorganisaation osallistavaa kehittämistä ja johtamista. Se on myös muutoksen johtamista, sillä inklusioprosessi on modernin murtamista koulun kulttuurissa. Perinteisen kouluorganisaation asemaan ja rooliin perustuva johtajuuden muutos on koulun inklusioprosessin etenemisen edellytyksiä, mutta jaettu johtajuus ei käsitteenä ole vielä tae osallistavasta kouluorganisaatiosta.

## **7 TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENSITOMISTA: INKLUUSIO MURTAA MODERNIA**

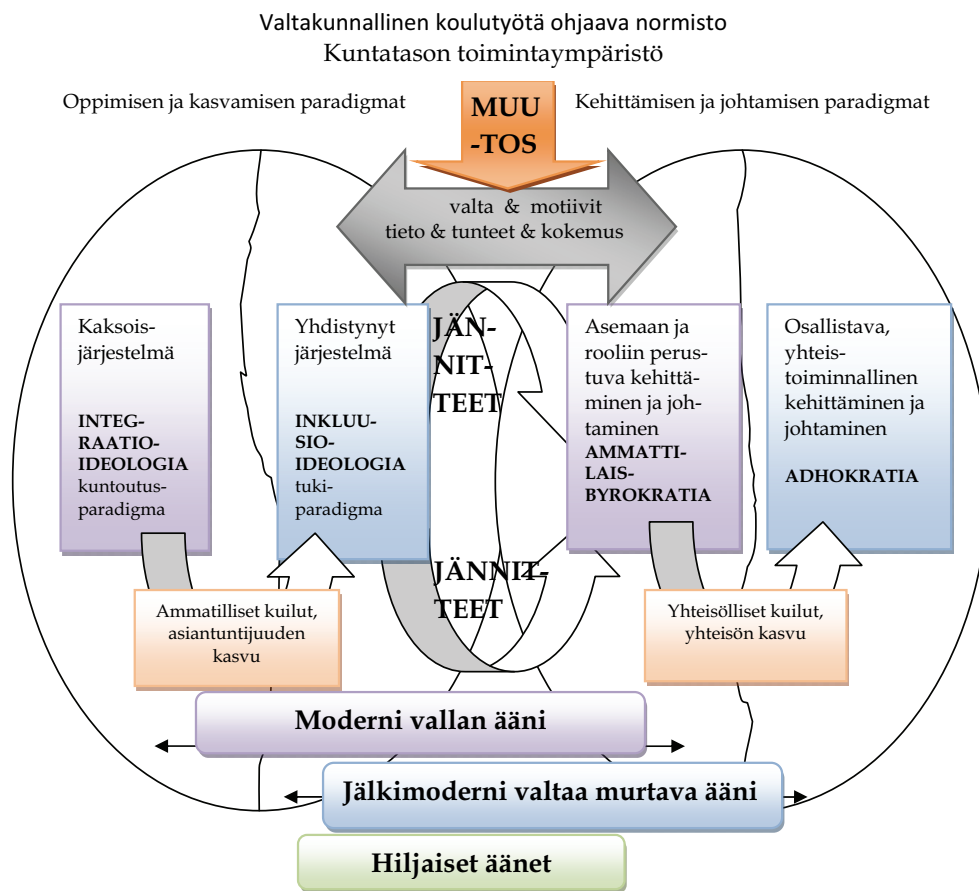
Tässä tutkimuksessa kysyin mitä oppijoiden moninaisuus ja sen kohtaaminen merkitsevät kouluyhteisölle ja sen aikuisille jäsenille. Tutkimustehtäväni oli kuvata, analysoida ja tulkita miten koulun organisaatiokulttuuriin ja siinä erityisesti koulun aikuisten osakulttuuriin kuuluvat tekijät estävät tai edistävät koulun inklusiiokehitystä. Olen tarkastellut tutkimuslöydöksiäni neljässä koulun toimintakulttuuria avaavassa ulottuvuudessa (luvut 3,4,5 ja 6) inklusiivisen koulun tulkintakehyksestä käsin. Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimustuloksia ja nostan esille keskeisimpiä teemoja, joita tulkitsen ja pohdin yleisemmässä yhteiskuntaa ja kouluorganisaatiota koskevassa modernin ja jälkimodernin murroksessa ja muutoksessa.

Ensimmäisessä alaluvussa esittelen keskeiset tutkimustulokset tiivistetysti lähikoulun neljän paradigman ja kolmen äänen avulla. Tuon nämä jo aikaisemmin esittämäni neljä paradigmaa nyt rinnakkain ja liitän niihin kolme ääntä merkitysten kokonaisuudeksi. Tämä merkityskokonaisuus kuvaa myös tämänhetkisen ymmärrykseni oppijoiden moninaisuuden kohtaamisesta suomalaisessa lähikoulussa. Tämän jälkeen nostan tästä lähikoulun merkityskokonaisuudesta esille muutoksen teeman, jota tarkastelen integraatio- ja inklusiioideologioiden sekä jälkimodernin organisaatioajattelun kautta. Viimeisessä alaluvussa suljen tutkimuksen kuvaamalla yhtä tutkimuskoulussa tapahtunutta suomalaisen perusopetuksen modernin murtumiskohtaa ja rajanylitystä.

### **7.1 Lähikoulun neljä paradigmaa ja kolme ääntä**

Tutkimuksen tavoitteena on ollut terävöittää ymmärrystä oppijoiden moninaisuuden kohtaamisesta lähikoulussa. Tutkimukseni painopiste on lähikoulun toimintakulttuurissa, ja siinä erityisesti aikuisten osakulttuurissa. Tutkimuksen kohteena olevan lähikoulun olemus, sen toimintakulttuurin ja oppijoiden kohtaamisen merkityskokonaisuus tiivistyvät neljässä lähikoulun paradigmassa ja

kolmessa äänikokonaisuudessa, jotka tuon yhteen kuviossa 12. Paradigmojen yhdistämisellä haluan korostaa, että inklusioprosessin eteneminen on systeminen, koko koulua ja sen organisaatiokulttuuria koskeva muutos, joka murtaa koulun modernia tilaa ja järjestystä. Inklusiiokehitys voi lähteä liikkeelle ja edetä yksittäisissä luokissa yksittäisinä opetusjärjestelyinä, mutta koko koulun toimintakulttuuriksi inklusiio voi kehittyä vain tietoisien toiminnan kautta. Tällöin johtamisen merkitys koko koulun muutosprosessissa korostuu. Lähikoulun neljä paradigmaa ja kolme ääntä on myös tämänhetkinen ymmärrykseni siitä, mistä lähikoulussa ja koulun inklusioprosessissa on kysymys. Esitän tiivistetysti tutkimukseni tulokset kuvion 12 avulla.



KUVIO 12 Lähikoulun neljä paradigmaa ja kolme ääntä

Lähikoulun toiminnan ja kehittämisen *virallisen kehyksen ja arvoperustan* muodostavat valtakunnalliset kasvatusta ja opetusta ohjaavat normit ja säädökset sekä kunta yhteiskunnallis-sosiaalisine ympäristöineen ja toimintajärjestelmineen (luku 1.1.2 ja luku 3). Oppivaan ja osallistavaan organisaationteoriaan pohjaava kunnan hallinto- ja johtamisjärjestelmä antoi tutkimuskoulun arkityö-

hön ja sen kehittämiseen ja johtamiseen viralliset välineet, joita olivat mm. tiimiorganisoitu opetustoimi, jaettu johtajuus ja henkilöstökokoukset yhteisen päätöksenteon areenana.

Tutkimuskoulussa kuntatasolla toteutettu lähikouluperiaate merkitsi oppijoiden moninaisuuden aitoa läsnäoloa: kaikki asuinalueen alakouluikäiset oppilaat ohjattiin omaan lähikouluun. Koruskantien koulussa oli erilaisia, pedagogiselta ilmapiiriltään ja menetelmiltään poikkeavia luokkayhteisöjä (luku 5.1). Jokainen opettaja teki työtään elämismaaailmastaan ja kasvamista ja oppimista ohjaavasta orientaatiostaan käsin. Toisissa luokissa työtä ohjasi enemmän positivistiseen tiedonkäsitykseen pohjaava behavioristinen oppimisenäkemys, jolloin opetus oli luonteeltaan enemmän teknis-rationaalista, transmissioon perustuvaa opettajalähtöistä opetusta. Toisissa luokissa työtä ohjasi enemmän konstrukttiivinen ja sosiaalista vuorovaikutusta korostava oppimisenäkemys, jolloin opettajan toiminta oli enemmän oppijalähtöistä, transaktioon ja transformatioon perustuvaa toimintaa. Uusien tiluatioiden herättämät tunnevaltaiset kokemukset ja niiden reflektointi, *ammattilliset kuilut* näyttivät olevan hyvin merkityksellisiä osallistavan asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta (luku 5.3).

Kouluuyhteisön yksittäisten aikuisjäsenten ajattelua ja toimintaa oppilaiden moninaisuuden kohtaamisesta olen tarkastellut *kahden kasvamista ja oppimista koskevan paradigman* avulla, joiden taustalta löytyvät erilaiset ideologiat. Toinen paradigma tukeutuu *integraatioideologiaan* ja kaksoisjärjestelmään ja toinen *inkluisioideologiaan*, jonka tavoitteena on yhdistää yleinen ja erityinen yhdistyneeksi järjestelmäksi. Nämä kaksi kouluoppimista ja -kasvamista koskevaa ideologiaa ovat löydettävissä aikuisyhteisössä ilmenevien jännitteiden taustalla. Sosiaaliseen integraatio-ajatteluun pohjautuneet erityisopetuksen uudet linjat ja porrastetun tuen malli näyttivät lisäävän oppilaiden valikointia ja segregoivia käytänteitä koulun sisällä (luku 4).

Kouluuyhteisön kehittämiseen ja johtamiseen liittyvää toimintaa ja ajattelua olen tarkastellut myös paradigma-käsitteen avulla (luku 6). Toimintakulttuurissa oli havaittavissa *kaksi kehittämisen ja johtamisen paradigmaa*. Toinen on modernin organisaatiokäsityksen mukainen, asemaan tai annettuun rooliin perustuva kehittämisen ja johtamisen orientaatio eli löyhäsidoksinen, *ammattilaisbyrokratian* paradigma. Toinen, jälkimodernista organisaatioajattelusta nouseva *adhokratian* paradigma on yhteisöllisyyttä rakentava, oppiva ja osallistava kehittämisen ja johtamisen paradigma. (Mintzberg 1983; Imants 2002.) Edellisessä korostuivat professioiden eriytyneet työkentät ja kapea-alainen asiantuntijuus, kun jälkimmäinen pyrki korostamaan laaja-alaista, tasa-arvoista ja yhdessä oppivaa, toiminnassa ja toimintaansa refleктоivaa asiantuntijuutta.

Paradigmatasoltaan erilaiset näkemykset tuottivat jännitteitä ja ristiriitoja: ihmisillä oli erilaisia näkemyksiä siitä, mikä on paras lapselle ja yhteisölle ja kuinka ja mihin suuntaan koulun toimintaa tulisi kehittää. *Yhteisölliset kuilut* (luku 6.2.3) olivat näitä tunnevaltaisia, jännitteisiä ja jopa ristiriitaisia, moniäänisiä kohtaamisen paikkoja, jotka tarjosivat mahdollisuuksia paitsi yksilölliselle ammatillisuuden kasvulle myös yhteisölliselle oppimiselle.

*Tutkimuskoulussa muutos näytti kulminoituvan vallan, tiedon, kokemuksen, tunteiden ja motiivien verkkoon. Kun tarkastelemme kouluorganisaatiota inklusiivisen eli osallistavan koulun näkökulmasta, liikumme jännitteisellä ja hämmennystä herättävällä ihmistä, koulua, kasvamista ja oppimista koskettavilla alueilla. Kuka osaa määritellä tulevaisuuteen lapsen parhaan tai perheen parhaan? Entä kuka määrittelee opettajan parhaan? Keskeiseksi jääkin kysymys siitä, **mikä muutosta johtaa**. Se kulminoitui erilaisina kysymyksinä: kenellä on valtaa ja tietoa eli asiantuntijuutta päättää muutoksesta ja sen suunnasta? Keiden ja minkälaisen tiedon varassa muutosta tehdään? Entä minkälaiset motiivit ohjaavat muutosta? Työntekijöiden tunne ja toive siitä, että tulee kuulluksi ja hyväksytyksi ja voi osallistua huolimatta siitä, että on asioista eri mieltä tai tekee asioita eri tavalla, on tietenkin erittäin merkityksellinen tekijä työntekijöiden ja näin koko työyhteisön hyvinvoinnin rakentamisessa ja koulun kehittämisessä.*

Jälkimoderni, narratiivinen organisaatiotutkimus puhuu organisaation moniäänisyydestä. Jälkimoderni organisaatio, kuten tämän päivän koulu, toimii ympäristössä, johon kuuluu pirstaleisuus, yllätyksellisyys, epävarmuus ja muutos. Pystyäkseen vastaamaan tähän haasteeseen jälkimoderni organisaatio tarvitsee monenlaisia ääniä, jotka yhteistoiminnallisen, osallistavan ja oppivan johtamisen kautta saadaan soimaan yhdessä (Juuti 2001). Tutkimuksen aineistonkeruun ja analysoinnin edetessä tutkimuskoulussa alkoikin muodostua *kolme äänikokonaisuutta*, jotka olen nimennyt ja kuvannut seuraavasti:

- *Vallan äänet*, joissa kuuluivat perinteisen kouluorganisaation sävyt hierarkioineen ja joissa johtajuus määräytyi roolien ja virallisen, saadun aseman kautta. Asiantuntijuus nähtiin usein hyvin kapea-alaisena ja kuuluvun vain tietyn profession edustajalle. Myös erityisopetusta ja yleisopetusta tarkasteltiin toisistaan erillisinä asioina ja kaksoisjärjestelmää, oppilaiden luokittelua yleisiin ja erityisiin pidettiin koulun arkeen kuuluvana luonnollisena ja oikeudenmukaisena ilmiönä.
- *Valtaa murtavat äänet*, joissa kuuluivat jälkimodernin organisaation yhteistoiminnallisuutta, kaikkien osallisuutta ja kuulluksi tulemistä sekä osallistavaa johtajuutta korostavat sävyt. Asiantuntijuuden nähtiin olevan jaettu, sitä oli myös vanhemmilta ja muilla koulun sidosryhmillä. Yhteisön rakentamisen merkitys korostui sekä luokissa oppilaiden kanssa että työyhteisössä aikuisten kesken. Yhdessä oppiminen nähtiin arvokkaana mahdollisuutena oppia yhteisön muilta jäseniltä ja heidän kokemuksistaan. Sen nähtiin kasvattavan oppilaita myös suvaitsemaan paremmin ihmisten moninaisuutta.
- *Hiljaiset äänet* eivät juuri osallistuneet julkiseen keskusteluun, ne vetäytyivät mieluummin taustalle. Syitä oli monenlaisia: esimerkiksi yksilöiden temperamenttieroihin tai työuravaiheeseen sekä yhteisön toiminta- ja kommunikaatiokulttuuriin liittyviä syitä. Mutta hiljaisia ääniä kuuli pienissä, samanhenkisissä ryhmissä. Hiljaiset äänet muodostuivat vähitellen luultavammin suurimmaksi ryhmäksi, sillä jännitteet ja ristiriidat lisäsivät hiljaisia ääniä. Näissä äänissä hukattiin valtavasti koulun henkistä pääomaa ja resurssia, sillä hiljaisilla äänillä oli myös paljon jaettavaa.

Äänet eivät ole luonnollisesti puhtaita weberiläisiä ideaalityyppejä äänikokonaisuuksia. Kolme äänikokonaisuutta eivät myöskään kuvaa työyhteisön jäseniä henkilöinä ja ihmisinä. Äänet ilmentävät erilaisia perspektiivejä tai opittuja malleja tarkastella asioita ja ilmiöitä. Niissä on havaittavissa syvälle juurtuneita perususkomuksia ja tiloja, mentaalisia malleja, joiden mukaan ihminen toimii ja maailmaa tarkastelee.



Äänien olemusta voisi lähestyä myös Lewinin kenttäteorian ja ryhmän dynamiikkaa tarkastelevien käsitteiden avulla (Lewin 1951; Schellenberg 1988; Ahokas 2005). Maailma, jonka kukin ihminen kokee tietyssä hetkessä, on hänen elämänkenttensä. Elämänkenttä on Lewinin käyttämä nimitys yksilön kokemusmaailmasta sen hetkisessä tilanteessa. Yksilön psykologinen kenttä eli elämänkenttä muodostuu yksilön kokemuksista, keskinäisessä riippuvuussuhteessa olevista, tietyssä hetkessä tärkeistä tosiseikoista, elämän aspekteista. Elämänkenttään sisältyy sekä ihminen itse että hänen sillä hetkellä havaitsemansa ympäristö situaatioineen ja toimijoineen. Ihmisen elämänkenttään sijoittuvat asiat, ilmiöt ja ihmiset pyrkivät eri tilanteissa joko vetämään puoleensa tai loitontamaan häntä. Elämänkenttä onkin koko ajan muutoksessa ja siinä vaikuttavat energiat Lewin nimesi voimakentäksi, ryhmän dynamiikaksi. Yksilön dynaaminen kenttä on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ryhmän dynaamisen kentän kanssa. Jokainen jäsen tuo ryhmään oman yksilöllisen energiansa, josta muodostuu muiden energioiden kanssa ryhmän energia. Kun ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään samassa tilanteessa, syntyy ryhädynamiikka, uusi todellisuus, joka riippuu kaikista läsnäolijoista ja heidän välisestä vuorovaikutuksesta. Oleellista tässä jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa on yhteisen tilanteen ja osallistujien siitä tekemien tulkintojen katkeamaton vuorovaikutus. Yksilöiden elämänkenttien eroista johtuen tilanteet näyttäytyvät erilaisina ja siksi niistä tehdyt tulkinnat myös eroavat toisistaan. Lewin näkee elämänkentän funktiona käyttäytymisen: ihmisen käyttäytyminen ei ole koskaan yksinomaan henkilön ominaisuuksien aikaansaamaa, vaan käyttäytyminen on sekä yksilön että ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksen tulosta. Yksilöiden toimintaa voidaan säädellä puuttamalla vuorovaikutustilanteen dynaamisen kentän voimiin ja voimasuhteisiin. (Lewin 1951, 27, 39; Schellenberg 1988, 58–64; Jauhiainen & Eskola 1993, 29–30; Ahokas 2005).

Tutkimuskohteen aikuisten kokemukset ja puheet eivät ripustautuneet siis pelkästään heidän ominaisuuksiensa varaan vaan myös koetulla ympäristöllä ja asioiden tilalla oli merkityksensä siinä, minkälaisia ääniä kussakin hetkessä kuului ja miten ne muuttuivat. Mutta näytti kuitenkin siltä, että mitä pidemmälle tutkimus eteni, sitä pysyvämmiksi äänet kuulostivat vahvistuvan. Koulukulttuurille tyypillinen pikkuporukoituminen (Huusko 1999) alkoi saada entistä enemmän klikkiytymiseen olennaisesti kuuluvaa vastakkainasettelua. Vastakkainasettelu ja eriytyminen näyttivät olevan seurausta ainakin osittain siitä, että työyhteisön moniäänisyyttä ei osattu tai haluttu nähdä jälkimodernin organisaation luonnollisena ominaisuutena. Parempi olisi ollut olla yksimielinen ja yksiaäninen modernin organisaation suuri kertomus, jota kaikki kertovat. Kun moniäänisyyttä, erilaisia näkemyksiä, ei haluttu tai osattu kuulla, silloin niitä ei myöskään haluttu enää esittää.

Osittain äänten eriytyvää kehityssuuntaa saattoivat vahvistaa tutkimukseen liittyvät haastattelut ja epäviralliset keskustelut. Niissä oli mahdollisuus pysähtyä puhumaan asioista, joita työyhteisön jäsenet eivät arjessa aina edes tiedostaneet tai tulleet pohtineeksi. Eräs osallistuja totesi haastattelun jälkeen: ”tämähän oli niinku työnohjaus”. Äänten eriytymistä saattoi kiihdyttää myös samanaikaisesti tutkimuksen kanssa kouluyhteisössä meneillään ollut Inkluu-

sio-hanke. Sen tärkeänä lähtökohtaisena ideologiana oli kaikkien ihmisten oikeus osallistua. Se myös selkeytti valtaa murtavien äänien perusoletuksia ja voimaannutti heitä. Toisaalta kummankaan ulkopuolisen tekijän, tutkimuksen ja kehittämishankkeen vaikutusta ei kannata yliarvioida erityvien ryhmien ja äänien vahvistumisessa. Tämäkin organisaatio ja sen yksittäiset jäsenet olivat eläneet omaa elämäänsä ennen tutkimusta ja hanketta ja jatkoivat sitä näiden jälkeenkin.

Organisaation erilaisissa äänissä voi kuulla myös tiedonkäsitkseen liittyviä erilaisia painotuksia. Onnismaa (2008) nostaa esille Heideggerin kaksi ajattelutapaa, laskelmoivan tai laskevan ajattelun (*rechnendes Denken*) ja sen vastakohtana mietiskelevän ajattelun (*besinnliches Nachdenken*). Molempia ajattelutapoja tarvitaan, mutta kuten Onnismaa toteaa, näennäistehokkuuden oloissa edellinen syrjäyttää helposti jälkimmäisen. Mietiskelevä ajattelu vaatii kärsivällisyyttä ja odottamista, joka ei kuitenkaan merkitse toimetttömyyttä, vaan herkyyttä ja avoimuutta. Vallan äänissä kuuluu organisaation julkinen, oikeutettu ja ilmeinen tieto, kun taas valtaa murtavissa äänissä kuuluu ihmettelevä, pohdiskeleva, kokemuksellinen, mahdollisimman yksityiskohtainen ja jopa paljastava tieto. Tätä virallisesti oikeutetun ja julkisen tiedon vastinparia Onnismaa nimittää toiseksi tiedoksi, joka on sukua Heideggerin mietiskelevälle ajattelulle. (ks. Onnismaa 2008.)

## 7.2 Kouluinstituutio modernin murroksen paineessa

Venkula (2005, 95–107) kuvaa jälkimoderneja organisaatioita virtaavien prosessien organisaatioiksi. Tiukasti standardoidut prosessit sopivat huonosti virtaavien prosessien organisaatioihin, joissa lopputulos on ennakoimaton. Päämäärä on usein vain suuntaa antava ja se muovautuu prosessin aikana. Virtaava prosessi itsessään tuottaa tietoja ja taitoja, jotka vievät päämäärän suuntaan. Määrittäisyys ja tiukat standardit sopivat esimerkiksi lineaarisesti etenevien mekaanisten prosessien huonekalutehtaisiin, jotta pöytien jalat saadaan samanpituisiksi. Nykykouluissa sen sijaan tiukan mekaaniset ja yksilöllisyyttä huonosti huomioivat työskentelyä ohjaavat normit ja käytänteet sekä opetus- ja arviointitavat saattavat tuottaa toisaalta tasapäistäväää ja toisaalta eriarvoistavaa, jopa leimaavaa ”tulosta”. Samalla erityisopetus legitimoit itsensä korjaamalla järjestelmästä ne oppilaat, jotka eivät sovi standardin määrittämään ja ”normaalin” muottiin.

Suomalaisessa yhteiskunnassa kouluorganisaatio on instituutio, joka toteuttaa arvostettua ja vaativaa yhteiskunnallista kasvatus- ja opetustehtäväänsä. Koulut ovat asiantuntijaorganisaatioita, joiden henkilöstöltä vaaditaan profesioammattin mukaisesti vahvaa osaamista. Koulun tehtävänä on tuottaa oppimista, mielellään maailman parasta. Toisaalta institutionalisoitunut organisaatio voi ajautua esimerkiksi toimintaympäristössä tapahtuneiden muutosten

vuoksi tilanteeseen, jossa se toteuttaa tehtäviä, jotka eivät alun perin ole kuuluneet sen toimintaan (Hatch 2006, 87).

Yhteiskunnalliset muutokset ja sosiaalisen todellisuuden fragmentoituminen ovat muuttaneet koulujen toimintaympäristöjä, mikä on tuottanut jatkuvasti muutospaineita kouluorganisaatioille. Onko koulu pystynyt vastaamaan näihin uusiin jälkimodernin ajan tarpeisiin? Moderni rationaalisuus, tehokkuus ja suunnitelmallisuus tunkee läpi koulutyön. Se näkyy ja tuntuu uusina vaatimuksina, kiireen ja riittämättömyyden tuntemuksina. Jotta hitaammin (tai toisella tavalla) ajattelevat ja toimivat eivät puseru tehokkuuden alle tai häiritse modernin yksiaänistä sykettä, vastuulliseen järjestelmään kuuluu etsiä heille sopivimmat puitteet, joihin siirtyä yhdessä samankaltaisten kanssa. Moderni konkretisoituu koulutusjärjestelmässä kaikkien oppijoiden psykomedikaaliseen luokitteluun ja siihen perustuvaan arviointi- ja testausjärjestelmään. Kasvu- ja oppimisympäristöjen merkitykset sosiaalisina ja ennaltaehkäisevinä oppimisen ja kasvun tekijöinä jäävät taka-alalle. Oppimisen sijaan koulu tuottaa ihmisiä, joita se jyrkimmällään lajittelee enemmän tai vähemmän menestyviin ja enemmän tai vähemmän syrjäytyviin.

Tuleeko maailmastamme parempi, jos koulu yhteiskunnallisena instituutiona aina vain kaventaa normaaliutta tai yleistä, luokittelee oppijoita heidän ominaisuuksiensa mukaan ja pyrkii pääsemään eroon niistä, jotka eivät sovi sen pirtaan? Eikö kyse ole siitä mitä me haluamme säilyttää ja mitä haluamme muuttaa? Haluammeko tehdaskoulun käytänteitä ja modernin ajan luokittelua? Toki luokittelut luonnollisesti kuuluvat ihmisen tapaan tuottaa järjestystä kaaokseen, mutta milloin opimme luokittelemaan oppijoita uusilla tavoilla ja kriteereillä, jotka eivät johda segregoiiviin käytänteisiin? Inklusiivisen koulun kehittämisen prosessi pyrkiikin muutokseen murtamalla modernin tehdaskoulun oppijoiden ominaisuuksien mukaista luokittelua ja tiukasti standardoituja käytänteitä ja toimintatapoja. Mutta kuten Peterson ja Hittie (2003, 44) toteavat, niin kauan kuin oppilaita luokitellaan ja ohjataan kaksoisjärjestelmän sisällä, me aikuiset emme osaa toimia ja työskennellä riittävän hyvin ylittääksemme modernin segregoivaa varjoa.

Scheinin (1985) määritelmä organisaatiokulttuurista korostaakin jäsenten ja ryhmän oppimista, sosiaalistumista tiettyihin ajattelu- ja toimintatapoihin, joista muodostuu vähitellen organisaatiokulttuuri. Se luo rajat ja koodit hyväksyttävälle toiminnalle. Sosiokonstruktivistisen ajattelun arkkitehdit Berger ja Luckmann (1966) tarkastelevat ihmisten vuorovaikutuksen tuloksena rakentuvaa yksilön sosiaalistumisprosessia ympäröivään todellisuuteen. Tässä tiedonmuodostamisprosessissa ympäröivää todellisuutta sisäistämällä yksilö samalla uusintaa ja tuottaa tuota todellisuutta, jolloin ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä ohjaavat mallit institutionalisoituvat. Sosiaaliseen konstruktionismiin pohjaava institutionaalinen organisaatioteoria tarkastelee organisaatiotason sosiaalistumisprosesseja eli ns. tavanomaistumisen prosesseja, joiden tavoitteena on sopeuttaa organisaation toimintaa ympäristöstä tuleviin paineisiin. Vähitellen nämä organisaation rakenteet ja toimintatavat institutionalisoituvat ja muuttuvat legitimoiduiksi virallisiksi rakenteiksi ja käytänteiksi, säännöiksi ja jopa myyteiksi. (Meyer & Rowan 1977; Zucker 1987; Juuti 2006; Hatch 2006.)

Institutionalisoituneille organisaatiolle, kuten kouluorganisaatioille, on luonteenomaista muutosten vastustaminen ja hitaus. Muutokset ovat pinnallisia eivätkä ne kosketa organisaatiokulttuurin ydintä, toimintaa ohjaavia perimmäisiä arvoja, asenteita ja uskomuksia. Joutuessaan vastaamaan toimintaympäristön muutoksiin instituutioilla on muutoksen sijaan taipumus samankaltaistua. Tämän isomorfoosioksi nimetyn prosessin taustalla on kolme mekanismia. Ensimmäinen on muiden organisaatioiden tunteman arvostuksen tai niiden asettamien tarpeiden seurauksena tulevat viralliset ja epäviralliset paineet. Toinen on epävarmuus uusissa tilanteissa, mikä helposti ajaa institutionalisoituneita organisaatioita matkimaan ja omaksumaan vastaavissa organisaatioissa olevia rakenteita ja toimintatapoja. Kolmas tekijä on vahva professionaalisuus, joka ajaa yksilöitä samantyyppiseen käyttäytymiseen ja toimintaan. (Ginsberg 1995.) Kouluissa nämä mekanismit näkyvät esimerkiksi myönteisen imagon rakentamisena ja ylläpitämisenä, mutta myös itseensä kohdistuvan kriitikin vähättelynä, muissa konteksteissa hyväksi havaittujen käytänteiden kriittikömmänä hyväksyntänä tai vahvana kollegiaalisuutena, jopa ammatillisena ryhmäpaineena. Toisaalta henkilöstön mustavalkoinen kategorisointi profession mukaan estää näkemästä ihmisten yksilöllisiä eroja ja orientaatioita.

Hargreaves (2005) on listannut tekijöitä, jotka estävät kouluorganisaatioiden muutoksia. Näitä ovat mm. muutoksen tavoitteiden ja saavutettavan hyödyn epäselvyys, muutos on liian laaja- tai kapea-alainen, liian hidas tai liian nopea, tai resurssit ovat alimitoitettut. Myös sitoutuminen ja osallisuus muutokseen ovat kriittisiä tekijöitä: sitoutuminen on pinnallista, organisaation avainhenkilöt tai johto ei ole sitoutunut, oppilaat ja kodit eivät ole osallisena eivätkä tiedä riittävästi muutoksen hyödyistä ja tavoitteista. Myös muutoksen johtamisen merkitys korostuu: johto kontrolloi liikaa tai sen odotukset ovat epärealistiset tai muutosta toteutetaan eristyksessä kokonaisuudesta, jolloin esteeksi voivat nousta muutoksen ulkopuolelle jäävät rakenteet. Samoja esteitä on havaittu myös koulun inkluusioprosesseja arvioivissa tutkimuksissa (ks. McGregor & Vogelsberg 2000).

Hargreaves (2005) korostaakin, että mikään kouluorganisaation muutos ei ole lineaarinen prosessi, joka etenee teknis-rationaalisesti askel askeleelta kohti asetettuja tavoitteita. Kouluorganisaatioiden muutoksen edistämiseksi jälkimodernissa fragmentoituneessa arjessa Hargreaves tarjoaa neljää aluetta, joita tarvitaan koulutuksen muutoksen kentässä. Nämä ovat:

1. sekä koulun todellisuuteen että itse muutosprosessien luontaisesti liittyvän *kaaoksen ja monimuotoisuuden* ymmärtämisen merkityksellisyys,
2. koulun muutoksen ymmärtäminen *laajempänä yhteiskunnallisena muutoksena*, johon myös yhteiskunnan muutosvoimat tuovat omat merkityksensä,
3. koulun muutoksen ymmärtäminen *poliittisena valtaprosessina*, jossa erilaiset intressiryhmät pyrkivät viemään muutosta kohti heille tärkeitä tavoitteita, ja
4. oppimiseen, opettamiseen ja johtamiseen liittyvien *tunteiden merkityksen* ymmärtäminen osana muutosta.

Kouluorganisaatioiden muutoksen tutkimus on osoittanut, että koulun muutosprosessit rakentuvat paitsi strategisista ja kulttuurisista ulottuvuuksista, myös sosiaalisista, moraalisisista ja poliittisista ulottuvuuksista (ks. Hargreaves 2005).

Jos kouluorganisaatiota halutaan kehittää perusopetuslain ja opetussuunnitelman suuntaisesti, pelkät rakenteelliset muutokset eivät riitä, vaan muutoksen on lähdettävä syvältä kouluorganisaation toimintakulttuurin ytimeästä. On uskallettava hypätä ”kuiluihin”, joissa ovat yksilöiden ja yhteisöjen tunteet. Koulun kulttuurin uudelleen rakentaminen (reculturing) on muutoksen edellytys. Kulttuurin olemukseen kuuluu kuitenkin tietty näkymättömyys tai piiloisuus, jolloin kulttuuriin suunnattu muutos on hidaskäyttöinen ja vaikeasti kohdennettava. Kulttuurin muutos ei ole helppo, mutta se on mahdollista. (Hargreaves 2005; Fink & Stoll 2005.)

Kouluorganisaatiossa toimivat erilaiset intressiryhmät, valtaan liittyvät ilmiöt ja ihmisten väliset vuorovaikutussuhteet eritasoisine dialogeineen eivät muodosta pysyvää tilaa vaan prosessin, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Tämä näkyi erittäin hyvin myös tutkimuskoulussa: lähikoulun olemus näyttäytyi poliittisena kenttänä, jota erilaiset ideologiat ja ryhmien väliset jännitteet huuhtoivat. Kouluorganisaation kestävä muutos ei olekaan mahdollista, ilman että valtaan liittyvät kysymykset ja ilmiöt nostetaan esille. Juuri ne ovat niitä toimintakulttuurin piiloisia tekijöitä. (Fink & Stoll 2005.) Todellisuuksia on useita. Keskenäisyyden tunnistaminen ja tunnustaminen koulussa on osallistavan prosessin alku: osallistavassa koulussa on pitkälle kyse sekä yksilöiden että yhteisöjen halusta oppia ja kasvaa yhdessä.

Dewey'n (1919) ajatus kouluyhteisöstä ja koululuokasta pienoisyhteiskuntana ja demokraattisen päätöksenteon paikkana syntyi aikakautena, jolloin yhteiskunnallinen murros merkitsi siirtymistä maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskuntaan. Inklusiivinen koulu voidaan nähdä jatkona Dewey'n ajattelulle, joka korostaa koulua tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan kehittämisen välineenä. Suomalainen peruskoulu asettuu myös tähän demokraattisen ja tasa-arvoisen koulujärjestelmän jatkumolle. Olisiko nyt aika yhdistää suomalainen kahtiajakautunut koulujärjestelmä yhdeksi yhdistyneeksi inklusiiviseksi järjestelmäksi?

Koulu on osa laajempaa yhteiskunnallista poliittista ja sosiaalista järjestelmää. Inklusiivisuuden yhteiskunnallinen ja poliittinen ulottuvuus, yhteys demokratian edistämiseen merkitseekin inklusiivisten, osallistavien järjestelmien institutionalisoimista eri hallinnon aloille, kuten yhteiskuntasuunnitteluun, sosiaalipolitiikkaan ja koulutuspolitiikkaan. Tämä merkitsee poikkialueellisia rajanylityksiä. Koulun kulttuurisen koodin salliessa koulutusjärjestelmä tarjoaa tällöin yhteisöllisiä oppimisympäristöjä, joissa ihmisillä on mahdollisuus harjoitella toiseuden kohtaamista ja opetella toimimaan demokraattisen yhteiskunnan arvojen mukaisesti. Inklusiivinen, osallistava koulutus ei ole vain demokraattisen yhteiskunnan ilmentymä, vaan se on välttämätön osa demokraattista yhteiskuntaa. (Lipsky & Gartner 1999; Booth & Ainscow 2002.)

Sosiologisesti yhteisöllisyyden muutosta tarkastellut Putnam (2000) korostaa sosiaalisen pääoman eli ihmisten sosiaalisten suhteiden ja kanssakäymisen

merkitystä ihmisten ja yhteiskunnan hyvinvoinnille. Sosiaalinen pääoma on hänen mukaansa yhteisöllisyyden perusta. Sosiologiset muutokset, kuten perherakenteen, työelämän ja yleensäkin elämäntapojen muutokset ovat heikentäneet sosiaalista pääomaa, mikä näkyy yhteisöllisyyden murentumisena tai ainakin uudelleenmuovautumisen. Putnamin tutkimukset ovat tarkastelleet amerikkalaista yhteiskuntaa, mutta samoja piirteitä on löydettävissä suomalaisessa yhteiskuntakehityksessä. Antropologian ja sosiologian näkökulmasta yhteisöitä ja organisaatioita tarkastelleen Bourdieu'n (1985) ajattelussa kantavana teemana on ollut taistelu kentän herruudesta, joka näkyy yhteiskunnassa eri aloilla. Myös koulutuksen kentillä kohtaavat monenlaiset kulttuuriset, taloudelliset ja sosiaaliset pääomat alalajeineen. Toiminta kentällä kääntyy taisteluksi silloin, kun tasapaino pääomien välillä muuttuu. Kentän olosuhteet voivat muuttua esimerkiksi siten, että kentältä poistuu tai sinne tulee uusia pääomia, jolloin pääomien moninaisuus lisääntyy. Roos (Bourdieu 1985, johdanto) tiivistää Bourdieu'n ajattelun seuraavasti: toimijat toimivat sosiaalisessa maailmassa ja sen eri kentillä vahvistaen niitä ominaisuuksia eli sitä pääomaa, joka kentällä on kullekin arvokkainta, tarkoituksenaan voiton maksimointi ja pääomien kasaminen. Inklusioideologian mukaisesti demokraattinen yhteiskunta ja koulutusjärjestelmä sen osana tarvitsevat monenlaisia pääomia. Parhaimmillaan erilaiset pääomat täydentävät toisiaan, jolloin pääomia edustavat kentän toimijat oppivat toisiltaan ja ymmärrys itselle vieraasta lisääntyy.

### 7.2.1 Muutoksessa ideologialla on "väliä"

Tämän tapaustutkimuksen tulosten perusteella voi todeta, että inklusiivisen koulun kehittämisprosessissa muutoksen taustalla olevalla ideologialla on merkitystä. Tutkimuskoulussa integraatioajatteluun ja sosiaaliseen integraatioon pohjautuvan Malli-hankkeen toimeenpano ei johtanut riittävässä määrin osallistaviin käytänteisiin. Päinvastoin segregoivat, oppijoita yleisopetuksen luokista pois siirtävät käytänteet lisääntyivät, kun oppimisen tuki porrastettiin ja tuen painopiste siirtyi joustaviin pienryhmiin. Aikaisemmassa mallissa kaikki oppilaat, myös paljon erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, oli ohjattu yleisopetuksen ryhmiin laaja-alaisen erityisopettajien, konsultaation ja avustajien tuella inklusioideologian mukaisesti. Inklusiiviset opetusjärjestelyt onnistuivat opettajan, avustajan ja vanhempien tiiviillä yhteistyöllä. Uusi porrastettu malli vahvisti koulun sisäistä kaksoisjärjestelmää ja lisäsi myös työyhteisön sisäisiä jännitteitä. Modernin murros ei jatkunut sosiaaliseen integraatioajatteluun perustuvan porrastetun tuen mallin keinoin.

Koulun inklusiokehitys voi lähteä liikkeelle ja edetä monesta eri lähteestä. Yksi inklusiokehityksen lähde voi olla opettaja tai joku muu koulun henkilöstön yksittäinen jäsen. Parhaimmillaan syntyy koko koulua ja sen lähiyhteisöä koskeva prosessi, jossa huomio kiinnittyy kasvamisen ja oppimisen yhteisiin kenttiin ja kulttuureihin. Keskeistä kuitenkin on se, minkä ideologian mukaan muutosta lähdetään viemään eteenpäin. Tehdäänkö muutosta integraatioideologiasta käsin, jolloin oppijoiden tulee ansaita paikkansa seuraavalla tukiporalla, esimerkiksi yleisopetuksen luokassa? Vai lähdetäänkö liikkeelle inkluu-

sioideologiasta, jossa kaiken lähtökohtina ovat oppijoiden moninaisuus ja yhdessä oppimisen arvo? Tällöin kenenkään ei tarvitse ansaita paikkaansa erikseen, sillä kaikilla on jo paikka yhteisessä oppimisen ja kasvamisen kentässä. Huomio kiinnitetään yksilöiden ominaisuuksien sijaan koulun kulttuuriin, ympäristön sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin, niiden muokkaamiseen ja muutoksen tukemiseen.

Koulun arki täyttyy monista pienistä ja suuremmista tapahtumista ja usein odottamattomista muutoksista. Ilman ainuttakaan kehittämishanketta koulu moninaisine kohtaamisineen on vaativa työpaikka kaikille oppijoille. Syrjäläinen (2002) kysyi tutkimuksessaan: Eikö opettaja saisi jo opettaa? Tutkimus suomalaisten opettajien keskuudessa näet osoitti, että jatkuvat kouluuudistukset ja kehittämishankkeet selittivät opettajien työuupumusta. Oppijoiden moninaisuuden kohtaamista ja koulun inklusioprosessia voidaan tietenkin lähteä edistämään ulkoisten, usein taloudellisesti arvokkaiden ja henkilöstön voimavaroja vaativien kehittämishankkeiden voimalla. Mutta voisiko kouluyhteisön inklusioprosessi olla jotakin muuta? Voisiko se olla enemmän arjessa tapahtuva, koulun jokapäiväistä toimintaa ja käytänteitä, koulun kulttuuria analysoiva jatkuva *autenttinen prosessi*? Miten meillä arki sujuu? Millä tavalla ja miksi meillä tuotetaan oppilaiden välisiä eroja? Millä tavalla nämä tuotetut erot näkyvät oppilaiden ryhmittelyissä? Miten meillä ymmärretään oppimisen tuki, entä oppimisen erityinen tuki? Entä tukeeko ajatuksemme johtajuudesta osallisuuden kokemusta? Esittämällä hankaliksikin koettuja kysymyksiä omalle yhteisölle kulttuurisen muutoksen olemus voisi tulla läheisemmäksi. Tähän autenttiseen prosessiin työkaluja antaa esimerkiksi Scharmerin kehittämä yhteisöllisen oppimisen U-malli (ks. luku 6.2).

Kysymysten esittäminen ja vastauksien etsiminen olisivat kurkistuksia koulun työkulttuureihin, mutta samalla itse koulutyön ytimeen, oppimiseen. Kokemusten alistaminen reflektiolle merkitsee inklusiopedagogiikan, inklusiivisen oppimisympäristön ja inklusiivisten rakenteiden ja käytänteiden kehittämistä ja käyttöönottamista. Kurkistukset koululuokkien ja koko koulun toimintakulttuuriin nostavat luonnollisesti hämmennyksen ja jopa pelon tai uhkan tunteita, mikä asettaa omat vaatimuksensa johtajuudelle ja johtamisen tavoille. Jokainen kouluyhteisössä tehty päätös olisi askel jompaankumpaan suuntaan segregatio-inklusiio -akselilla. Tarvitaan halua mutta myös rohkeutta oppia ja kasvaa yhdessä, kukin oppija omia vahvuuksiaan, koulun aikuisten ja lähiyhteisön moninaisuutta hyödyntäen. Voisiko tämä lisätä jopa työn iloa kouluisamme?

Paradoksaalista inklusiivisissa käytänteissä ja toiminnoissa on, että ne eivät ole välttämättä uusia keksintöjä tai innovaatioita. Se, mikä tekee ne niin vaikeiksi tuoda kestävästi esiin ja ottaa käyttöön, on juuri modernin tehokkuuden, suunnitelmallisuuden ja rationaalisuuden kaiku, joihin olemme sidottuja ja joista emme useinkaan ole edes tietoisia.

## 7.2.2 Muutos on yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista

Jälkmodernin asiantuntijaorganisaation muutos on oppimista ja sen tukemista eli oppimisen johtamista. Olen käyttänyt tutkimuksessani paradigman käsitettä, joka kuvaa inkluusioprosessiin liitettyä muutoksen syvyyttä. Koulun muutos on todellista ja kestävästä vasta kun se ulottuu syvälle toiminnan taustalla oleviin perususkomuksiin ja -oletuksiin. Inkluusiassa on kyse paradigmatason muutoksesta. Organisaatiokulttuurin ja oppimisen näkökulmasta koulun toimintakulttuuri muuttuu siten, että oppiminen nähdään koskevan kaikkia, myös yhteisön aikuisia jäseniä. Näin kouluorganisaatiosta tulee professionaalinen oppijoiden yhteisö.

Jälkmodernit, virtaavien prosessien organisaatiot, kuten nykykoulu, hyötyvät monesti enemmän systeemiajattelusta lineaarisen ajattelun sijaan. Systeemiajattelulle kuten organisationaaliseen oppimiseen on ominaista, että organisaatio oppii vain, jos sen yksilöt oppivat (Argyris & Schön 1996; Senge 2000). Niinpä organisaatio ei voi oppia, jos sen yksilöillä on oppimisen esteitä. Johtajuuden, kuten opettajien ja rehtoreiden toiminnan, kuuluukin poistaa yksilöiden ja yhteisöjen oppimisen esteitä. Oppiminen voi tapahtua vain osallistumisen kautta: kun oppija osallistuu, toimii ja kuuluu joukkoon, hän tuntee itsensä hyväksytyksi, mikä puolestaan edistää oppimista. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, yhteistoiminnallisissa prosesseissa.

Osallistavan koulukulttuurin muutosprosessin edellytys on koulun toiminnan systeemisyyden ja toimintojen erilaisten luonteiden hahmottaminen ja tunnistaminen. Kouluorganisaatio on systeeminen kokonaisuus, joka muodostuu monista osista. Tosin sillä, miten tuo systeeminen osakokonaisuus ymmärretään, on suuri merkitys muutoksen ja oppimisen kannalta (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers 2004, 5-7). Systeemisyyttä voidaan lähestyä mekanistisen ajattelun kautta: organisaatio on kuin kone, joka muodostuu eri osista. Esimerkiksi auto on systeeminen, monista eri osista muodostuva mekaaninen kokonaisuus. Mekaaninen systeemi toimii ja suorittaa niitä toimintoja, jotka se osaa hyvin. Toisaalta organisaation systeemisyyttä voidaan ymmärtää myös elävänä, jatkuvasti muuttuvana ja uudelleen muovautuvana orgaanisena osakokonaisuutena, joka pystyy oppimaan myös uusia asioita. Tällöin oppiminen kuitenkin tarkoittaa sellaisten oppimisprosessien käyttöönottamista, jotka vievät oppijoita pois tutuista ja turvallisista tiloista. (Emt. 10-12.) Jotta ihminen tai organisaatio, systeeminen osakokonaisuus, oppii uusia tapoja ajatella ja toimia, tarvitaan rajanylityksiä. Yhdessä, toista tukemalla ja toimintaa ja kokemusta reflektoiden, rajanylitykset onnistuvat niiltäkin, joilla ei muuten olisi riittävästi rohkeutta tai voimia siirtyä hetkeksi pois omalta mukavuusalueeltaan. Kuten Venkula (2005,106) toteaa, silloin kun organisaatiossa osataan tunnistaa mekaanisten ja virtaavien prosessien erilaiset luonteet ja tiedetään, että niitä on kohdattava eri tavoin, myös voimavarat osataan suunnata tarkoituksenmukaisesti.

Tämän tutkimuksen perusteella osallistava opettajuus näytti kehittyvän erityisesti kokemuksellisen ja työssä oppimisen kautta, vaikeitakin kokemuksia ja tunteita reflektoiden. Yhteistoiminnallisuus ja kollaboraation työskentelytyötovereiden kesken ja luottamuksen rakentuminen sekä vanhempien että



koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa mahdollistivat ammatillisen epävarmuuden tunnistamisen ja tunnustamisen, joilla työssä oppiminen mahdollistui. Tämä edisti paitsi oppilaiden yhdessä oppimista myös opetus- ja ohjaushenkilöstön ammatillisen identiteetin muutosta: osallistava asiantuntijuus pohjautui sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa myös aikuiset kokivat olevansa oppijoita ja asiantuntijuus ymmärrettiin laajempänä ilmiönä kuin opettaminen. Osallistava opettaja kyseenalaisti itsestään selvinä pidettyjä mentaalaisia mallejaan, segregoivia ajatusjärjestelmiä ja valtasuhteita. Heikkinen ja Huttunen (2002) ovat tarkastelleet opettajan ammatti-identiteetin yhteiskunnallis-poliittista luonnetta ja nostaneet esille Castellsin projekti-identiteetin käsitteen. Projekti-identiteetit syntyvät tilanteissa, joissa aikaisemmassa yhteiskunnallisessa tilanteessa syntyneet identiteetit, kuten legitimaatioidentiteetti ("kansankynttilä") tai resistanssi-identiteetti ("piikki", "anarkisti") eivät ole enää merkityksellisiä ja mielekkäitä. Projekti-identiteettiin kuuluu työskentely produktiivisella asenteella ja tavalla tärkeiksi koettujen asioiden puolesta. (Heikkinen & Huttunen 2002.)

Miller (2005) on tarkastellut opettajantyössä tapahtuneita muutoksia kouluissa, joissa tavoitteena on ollut uudistaa koulun toimintakulttuuria (reculturing). Hän korostaa monien muiden tutkijoiden tavoin, että koulun muutoksessa tärkeässä asemassa ovat opettajat ja heidän työkuulttuurinsa muutos. Tehdaskoulun suorittava ja mekaaninen opettajuus, jossa opettaja on vastuussa "loputuotteesta" omalta osaltaan hierarkkisessa järjestelmässä, muuttuu. Opettajan rooli monimuotoistuu: hänestä tulee oppilaan kehityksen mahdollistaja, valmentaja, opastaja, palautteen antaja, kriitikko ja puolustaja. Hän tehtävänsä ei ole opettaa vaan luoda oppimisympäristöjä, joissa oppilaat voivat oppia. Yksilöiden mentaaliset toimintamallit ja perusoletukset muuttuvat. Yhteenvetona Miller (2005) listaa opetustyökulttuurin muutoksia, jotka ovat tärkeitä koko koulukulttuurin uudistamiselle:

- *Individualistisesta työkuulttuurista yhteistoiminnalliseen työkuulttuuriin:* yhteissuunnittelu, yhteisopetus, oppiaine- ja luokkarajoja ylittävät yhteisprojektit, moniammatillisuus ja konsultaatio ovat oppimisen ja muutoksen välineitä. Kuuntelemalla ja jakamalla kokemuksia, sekä hyviä että huonoja, pelokkaita ja rohkeita, onnistuneita ja vielä onnistumista kohti pyrkiviä yksilöt ja koko kouluyhteisö oppivat. Silloin koulu on professionaalinen oppiva yhteisö.
- *Työn painopiste ja näkökulma siirtyy opetuksesta oppimiseen:* suunnittelun ja toiminnan lähtökohtana on oppilaiden toiminta eli oppiminen, ei opetussuunnitelman abstraktit sisällöt ja se, miten opettaja ne oppilaille tarjoaa. Huomio kohdistuu siihen, miten oppilaat oppivat, ei miten opettaja opettaa.
- *Luonteeltaan tekninen työote muuttuu tutkivaksi työotteeksi:* opetustyöhön ja siihen liittyviä ratkaisuja etsitään tutkimalla, pohtimalla, etsimällä, työn luovuutta ja tiedonmuodostusta korostaen. Ratkaisut eivät ole erillisiä, teknisiä ja mekaanisia, korjaavia työkaluja, joita otetaan tarvittaessa esille.
- *Kontrollista vastuullisuuteen:* näkyväksi tehdään oppilaiden suoriutuminen annetuista tehtävistä vastuullisesti sen sijaan, että huomio kiinnitetään itse käyttäytymiseen ja toimintatapaan. (Tässä tulee tietenkin erottaa koulun tehtävä tradition, kuten käytöstopojen siirtäjänä ja yleensäkin toisten ihmisten kunnioitava kohtaaminen.)
- *Suorittavaasta luokkatyöstä ohjaamiseen ja johtamiseen:* opetustyö muuttuu oppilaiden hallinnasta ja kontrollista (vrt. liukuhihnatyö) oppilaiden ohjaukseen, johtamiseen. Samalla työ suuntautuu myös oman luokan ulkopuolelle, koulu- ja lähiyhteisöön rakentamaan osallistavampaa kouluorganisaatiota ja toimintakulttuuria.

Professionaaliossa oppivassa yhteisössä asiantuntijuus nähdään laajasti, sitä on monenlaista ja sitä on kaikilla sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolisilla sidosryhmillä. Myös opettajuus nähdään laajasti asiantuntijuutena, johon liittyy paitsi opettajan kasvatusta ja opetustyö luokassa myös osallisuus koko kouluyhteisön ja ympäröivän lähiyhteisön kehittämis- ja muutostyössä. Oppivassa yhteisössä ollaan tietoisia myös erilaisista valtasuhteista, ryhmäprosesseista ja motiiveista. Kun toimijat ovat itse tietoisia toimintansa taustalla olevista esteistä ja voimista, toiminta muutoksessa perustuu avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen mutta myös keskeneräisyyden tunnistamiseen.

### 7.3 Nämä kohtaamiset päättyivät, mutta tarinat jatkuvat ...

*Tämä tapaustutkimus osoitti, että perinteisen, modernin koulun opetus- ja kasvatustajattelu ja toimintatavat, asemaan ja rooliin perustuva johtamisen kulttuuri sekä vahva kaksoisjärjestelmä ovat edelleen sitkeästi kouluorganisaation toimintakulttuurissa. Tämä heijastuu työyhteisön epäilevänä ja jopa kielteisenä asennoitumisena inklusiivisiin kouluratkaisuihin sekä opettajiin ja avustajiin, jotka pyrkivät tähän suuntaan työtänsä ja koulun toimintaa kehittämään. Yksittäiset ja onnistuneet inklusiiviset kouluratkaisut pakottavat ja haastavat kuitenkin kouluorganisaation toimijoita tarkastelemaan ja kyseenalaistamaan koulun toimintakulttuurissa olevia sekä opettamiseen ja kasvattamiseen että kehittämiseen ja johtamiseen liittyviä uskomuksia.*

Modernia yritettiin murtaa Koruskantissa mm. silloin, kun Sami ja muut harjaantumisloukan oppilaat oppivat yhdessä yleisopetuksen luokissa ikätovereidensa kanssa. Sosiaalista integraatiota tavoitelleista opetusjärjestelyiden muutoksesta huolimatta modernin murtuminen ja luovien, uusien ajattelu- ja toimintatapojen etsiminen hidastui pienryhmien vahvistumisen myötä. Luvun lopuksi kuitenkin lyhyt kertomus kohdasta, kun moderni murtui ja josta myös murroksen ja vastavoiman äänet iloitsivat.

*Kun moderni murtui*

*Hyvissä ajoin kevättalvella rehtori esitteli henkilöstöpalaverissa neljä eri vaihtoehtoa miten tulevan vuoden kolmansien luokkien oppilaat jaettaisiin. Aikaisemmin oppilaat oli jaettu kahteen luokkaan, joista toinen oli 3-4 -yhdysluokka ja toinen 3. luokka. Nyt yhdessä kakkosluokassa oli monta oppilasta, jotka tarvitsivat paljon tukea oppimiseen ja siksi oppilaiden ryhmittely oli erityisen haastava. Vaihtoehtoista keskusteltiin ja moni käytti puheenvuoron. Yksi esitetyistä vaihtoehtoista sisälsi 2-3 -yhdysluokan, jolloin oppilaat voitaisiin ryhmitellä kolmeen eri luokkaan. Tämä vaihtoehto tuntui hyvältä ja erittäin kiinnostavalta, mutta se myös arvelutti joitakin opettajia. Miten opettaa ryhmää, jossa on sekä alkuopetuksen että ei-alkuopetuksen oppilaita? Koska aikaisempaa kokemusta tällaisesta luokasta ei ollut, asia jätettiin mietintään. Tämä oli monelle mie-*

*luinen päätös, sillä kerrankin oli riittävästi ja aidosti aikaa "märehtiä" omaa kantaa ja mielipidettä asiaan. Kun sitä kerran kysyttiin. Ne hitaimmatkin ehtivät mukaan.*

*Asiaan palattiin uudelleen henkilöstöpalaverissa, ja silloin tehtiin aito yhteinen päätös. Päätettiin esittää opetustoimen johtotiimille uutta ratkaisua, 2-3 -yhdysluokkaa. Tämä ratkaisu takasi jatkuvuuden erityisesti niille, jotka tarvitsivat paljon oppimisen tukea. Kaksi vuotta heidän kanssaan työskennellyt ja toimivan tukiverkoston rakentanut luokanopettaja jatkoi heidän kanssaan kolmannella luokalla. Uudenlaisen 2-3 -yhdysluokan otti virkaopettajalta palannut luokanopettaja, jolla oli myös erityisopettajan pätevyys. Modernin raja alkuopetuksen ja muun opetuksen välillä murtui.*

*(Haastatteluiden ja dokumenttien pohjalta tutkijan laatima episodi.)*

Kertomus osoittaa, että tutkimuskoulussa osallisuuden kokemus lisääntyi ja inklusiivinen opetusjärjestely saatiin aikaiseksi, kun kiire laitettiin ainakin hetkeksi sivuun. Osallisuuden kokemukseen liittyi ilo yhteisestä päätöksestä, jossa kaikki tuntuivat voittavan, niin opettajat kuin heidän oppilaansa. Koulun toimintakulttuurin rekonstruoinnissa ja koulun arjessa johtoajatuksena voisikin olla: kun koulu alkaa niin kiire jää. Silloin opettamisen rinnalla aikaa jää myös kohtaamiselle ja oppimiselle, osallistavan opettajuuden ja asiantuntijuuden kasvulle.

Vaikka koulukulttuuri muuttuu hitaasti, se on kuitenkin koko ajan liikkeessä, ja hetkittäin se voi olla hyvinkin dynaamista. Koulu liikkuu koko ajan inklusion ja segregaaation jatkumolla. Siispä tämäkin tutkimus ja sen tulkinnat ovat nähtävä ajallisessa ja paikallisessa kontekstissaan, välähdyksenä liikkeen virrassa. Kun tutkimuksen kenttävaihe päättyi, koulun toiminnan ja kulttuurin liike ei päättynyt. Vuoden 2005 alussa kouluyhteisö oli jälleen mukana uudessa kehittämishankkeessa, jonka virallisena tavoitteena oli edistää erilaisten oppilaiden oppimista omassa lähikoulussaan.

## 8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus rakentuvat tutkimusprosessin eri vaiheiden tarkkaan kuvaamiseen ja tutkijan kriittiseen arviointiin tutkimuksen rajoitteista (Lincoln & Guba 1985; Patton 1990; Eskola & Suoranta 1998). Luotettavuuden arvioinnin rinnalle tärkeäksi tekijäksi nousee tutkimuksen eettisyyden arviointi (Grönfors 1982; Patton 1990). Nykyetnografian erottamaton osa on tutkijan ja osallistujien välisten valtapositioiden tiedostaminen ja näkyväksi tekeminen kentällä ja kentän ulkopuolella (Palmu 2007). Luotettavuus ja eettisyys eivät kuitenkaan ole erillisiä tutkimusprosessin vaiheita, vaan ne ja niiden tiedostaminen kulkevat tutkijan sisällä koko prosessin ajan (Eskola & Suoranta 1998; Kiviniemi 2001). Siksi olenkin pyrkinyt kuvaamaan omia valintojani ja positioitani läpi koko tutkimusraportin. Ennen loppusanoja tarkastelen kuitenkin vielä lähemmin opinnäytetutkimukseni toteutusta Tynjälän (1991) artikkelin ja Lincolnin ja Guban (1985) laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta arvioivan nelikentän avulla. Luotettavuuden arvioinnin jälkeen arvioin vielä tutkimukseni rajoitteita ja esitän uusia tutkimusteemoja.

### 8.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden ja "totuudellisuuden" arvioinnista on erilaisia tulkintoja. Näiden tulkintojen moninaisuuden taustalta löytyvät erilaiset totuusteoriat ja tieteenfilosofiset, tieteellisen tiedon totuudellisuutta koskevat ontologiset ja epistemologiset painotukset. Lincoln ja Guba (1985) ovatkin korvanneet perinteiset kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden käsitteet, kuten reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet laadullisen, naturalistisen ja fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta arvioivilla käsitteillä. Niiden lähtökohtana on relativismi: laadullinen totuus on suhteellista ja paljastaa tutkittavasta ilmiöstä tiettyjä näkökulmia, ei yhtä ja objektiivista koko "totuutta". Klassisen nelikentän muodostavat vastaavuuden, vahvistettavuuden, tutkimustilanteen pysyvyyden ja siirrettävyyden käsitteet. (Tynjälä 1991.)

Laadullinen tutkimuksen luotettavuuden yksi perusta on sen **vastaavuudessa**. Mitä paremmin tutkijan tuottamat tulkinnot, rekonstruktiot vastaavat osallistujien konstruktioita, sitä uskottavampi ja ”totuusarvoltaan” kestävämpi tutkimus on. *Triangulaatio ja kenttätöön syvällisyys*, johon liittyy osallistujien pitkäkestoinen havainnointi sekä tutkijan reflektiivisyys paitsi omaan toimintaan myös tutkijan ja osallistujien välisiin vuorovaikutussuhteisiin lisäävät konstruktioiden ja esityksen vastaavuutta (ks. luvut 2.2 ja 2.3). Nämä molemmat kriteerit, kahden lukuvuoden mittainen osallisuus tutkimuskohteen arjessa sekä aineistotriangulaatio tutkittavasta ilmiöstä toteutuivat työssäni hyvin. Osallistuvan havainnoinnin, haastatteluiden ja dokumenttien avulla mahdollistui moniulotteisen todellisuuden ja merkityskentän hahmottaminen lähikoulun arjesta.

Tutkimukseni tavoitteita oli päästä osalliseksi osallistujien kokemuksiin oppijoiden moninaisuuden kohtaamisista, vaikka toisen ihmisen kokemukseen sellaisenaan ja puhtaasti onkin mahdoton yltää. Aineistotriangulaation ja pitkäkestoisien kenttätöiden lisäksi myös omat opettajakokemukseni koulun arjesta auttoivat paitsi kokemuksellisuuden tavoittamisessa myös koulun kentän hahmottamisessa. Toisaalta opettajuus on voinut olla myös haitta, joka on estänyt tutkijan katseen suuntaamista tuttuuden taakse. Kouluetnografina olen kuitenkin tiedostanut tämän tosiasian kaksipuolisuuden ja pyrkinyt näkemään tutun vieraana ja ulkopuolisen silmin.

**Vahvistettavuudella** ymmärretään aineiston ja siitä tehdyn tulkinnan keskinäistä vastaavuutta (Lincoln & Guba 1985; Tynjälä 1991). Olen pyrkinyt kulkemaan laajan ja monimuotoisen aineiston kanssa seikkaillen, mikä tarkoittaa laadulliselle aineistoanalyysille tyypillistä kokeilua mutta toisaalta vaikeidenkin ratkaisujen tekemistä. Tulkintaan ryhtiä ovat antaneet inkluusiivisen koulun tulkintakehys, tutkimuskysymysten jatkuva tarkentaminen ja tietoisuus oman esiyttäytymisen merkityksestä analyysi- ja tulkintaprosessissa. Esiyttäytymiseni tutkittavasta ilmiöstä olen esitellyt johdantoluvussa. Myös keskustelut tutkijayhteisömmen jäsenten kanssa ovat antaneet vahvistusta mutta myös herätelleet epäilyjä omien tulkintojen osuvuudesta. Runsaat sitaattit ja tiheä kuvaus ovat etnografialle luonteenomaisia keinoja vakuuttaa lukija aineiston ja siitä tehdyn tulkinnan vahvistettavuudesta. Tutkimusprosessin vaiheita olen kuvannut mahdollisimman yksityiskohtaisesti sekä tekstin että kuvioiden avulla, jotta tutkimusprosessi olisi mahdollisimman läpinäkyvä ja lukija saisi mahdollisimman selkeän kuvan tutkimuksen eri vaiheista. Tämäkään ei tietenkään poista lukijan toisin tulkinnan mahdollisuutta.

Se, miten olen onnistunut tutkimuskohteen todellisuuskentän uskottavassa tulkinnassa, erään koulun tarinassa, jää myös lukijoiden arvioitavaksi. Narratiivisessa tutkimusperinteessä tästä aitouteen ja todellisuuden tunteeseen nojaavasta luotettavuuden arvioinnista käytetään nimitystä *verisimilitude* (Heikkinen 2002). Tällöin tutkimusraportissa kerrotut asiat ja tapahtumat näyttävät lukijalle jollakin tavalla omakohtaisesti tuttuina ja näin aitoina ja uskottavina (Eskola & Suoranta 2003, 210).

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, miten tutkija on pystynyt tiedostamaan, arvioimaan ja hallitsemaan tutkimustilanteeseen ja koko tutkimusprosessiin liittyvät vaihtelut ja muutokset. Lincoln ja Guba (1985) ovat nimen-

neet tämän luotettavuuden arvioinnin osa-alueen tutkimuksen **pysyvyydeksi**. Pitkään tutkimusprosessiin on liittynyt useita erilaisia vaiheita, jotka ovat olleet seurausta osaksi tutkijan omasta ja osaksi osallistujien toiminnasta. Laadulliseen, etnografiseen tutkimukseen kuuluu toisaalta luonteenomaisena piirteenä prosessinomaisuus, joka vaatii ja myös opettaa tutkijalle varmuuden ja epävarmuuden tilanvaihtelun sietämistä. Pitkäjänteisyys ja peräänantamattomuus ovat korostuneet, joskin aika on ollut usein myös armollinen - tutkija on saanut aikaa miettiä ja kypsytellä. Tutkimustilanteen pysyvyyden ja vaihteluiden arviointi osallistujien toiminnassa on kuitenkin melko ongelmallista. Koska tutkimus ei ole toimintatutkimus, ei siinä ole arvioitu mm. kenttätyön aikaisten haastatteluiden ja keskusteluiden merkityksiä osallistujien ajatteluun ja tiedostamisprosesseihin. Tutkimus oli kuitenkin pitkä prosessi ja tarjosi osallistujille mahdollisuuksia alistaa kokemuksia reflektiolle. Tästä voi siis päätellä, että oppimista ja kasvamista tapahtui muidenkin kuin vain tutkijan päässä. Kriittisesti arvioiden tutkijaa tai osallistujia koskevat muutokset ja vaihtelut tutkimuksen kuluessa eivät ole kuitenkaan olennaisesti muuttaneet alkuperäisiä tutkimusasetelmaa ja -tilanteita niin paljon, että tutkimuksen luotettavuus vaarantuisi.

**Siirrettävyydellä** tai sovellettavuudella Lincoln ja Guba (1985) tarkoittavat sitä, miten tutkittua ilmiötä ja tutkimuslöydöksiä voidaan siirtää tai suhteuttaa uudessa tarkastelukohteessa. Tutkimukseni on tapaustutkimus, joka kuvaa yhden lähikoulun toimintakulttuuria. Laadulliselle tapaustutkimukselle tyypillisenä piirteenä tutkimukseni tulokset eivät ole siis suoraan yleistettävissä, mutta niiden kautta voi oppia (ks. Cohen, Manion & Morrison 2007, 253–256). Myös inklusio itsessään on hyvin kontekstisidonnainen ilmiö, mikä saattaa tuoda tutkimustuloksien hyödyntämiselle omat esteensä. Esteistä huolimatta tutkimuslöydösten ja esimerkiksi lähikoulun toimintaa ohjaavan neljän paradigman avulla joku toinenkin suomalaisessa koulukontekstissa toimiva lähikoulu voi tarkastella omaa inklusioprosessiaan ja oppia Koruskantin tapauksesta.

## 8.2 Osallistujien arviointi luotettavuuden lisäjänä

Uskottavuutta, tutkijoiden ja osallistujien konstruktoiden vastaavuutta lisää myös osallistujien mahdollisuus arvioida tutkimusten tuloksia ja tulkintoja. Tätä ns. *member checking* -arviointia (Lincoln & Guba 1985, 373–374) pystyin toteuttamaan jo kenttävaiheen aikaisissa keskusteluissa ja haastatteluissa osallistujien kanssa, kun peilasin omia tulkintojani heidän omiin kokemuksiinsa ja tulkintoihinsa. Tutkimusprosessin lopulla, ennen työn lähettämistä esitarkastukseen, toimitin käsikirjoituksen vielä Koruskantin kouluun, jolloin osallistujilla on ollut mahdollisuus tutustua tutkimukseen etukäteen. En kuitenkaan ole pystynyt takaamaan kaikkien tutkimukseen osallistuneiden mahdollisuutta tutustua käsikirjoitukseen ja tutkijan tulkintaan.

Palautteessaan käsikirjoituksen lukeneet osallistajat totesivat ”tutkimuksen kokonaisuudessaan olevan todenmukainen kuvaus siitä muutostilanteesta,

mikä tutkimusjaksolla oli olemassa ja kuvaukset oikeita”. Palautteessa lukijat esittävät myös vaihtoehtoisia näkemyksiään joistakin tutkijan yksittäisistä tulkinnoista, mikä kuuluu laadulliseen, sosiokonstruktionistisesti suuntautuneen tutkimuksen luonteeseen. Tutkijana olen kiinnittänyt erityishuomiota palautteessakin esitettyyn tunnistettavuusongelmaan ja tutkimuskoulun ja osallistujien anonymiteetin suojaamiseen. Raportoinnin lähtökohtana ovat olleet tieteen yleiset eettisyysperiaatteet, mikä myös tutkimusluvassa on todettu. Yleisenä tutkimuseettisenä lähtökohtana on, että jos osallistujan kertoman asian voidaan olettaa olevan yleisesti tiedossa tutkimuskohteessa, tutkija voi lainata raportissa osallistujan sanoja sitaatissa. Anonyymiyys- tai tunnistettavuusongelmaa ei tuolloin ole. Jos asia ei ole työyhteisössä yleisesti tiedossa tai on muuten arkaluontoinen, mutta tutkimuksellisesti tärkeä, olen käyttänyt näissä sitaateissa koodinumeroa (aikaisemmat käsikirjoitusversiot) tai ilmaissut puhujan ammatin tai asian yleisemmin. Mutta on tietenkin luonnollista, että osallistuja tunnistaa itse itsensä ja esimerkiksi kertomuksissa esiintyvät henkilöt pystyy helposti tunnistamaan. Siksi tutkijan tietoinen valinta onkin osunut niihin kertomuksiin, jotka kuvaavat ns. hyviä käytänteitä ja onnistuneita ratkaisuja. Kestämätön on myös ajatus, että henkilöt pitäisi kokonaan häivyttää ulos tekstistä – silloin tutkimusta ei ole lainkaan.

### 8.3 Tutkimuksen rajoitteista

Tässä tutkimuksessa eettiset näkökulmat ovat olleet usein tutkimuksen teon keskiössä (ks. luku 2). Tutkimusprosessin kääntyessä loppusuoralle voin kenties paremmin arvioida, miten olen onnistunut tuottamaan osallistujien näkökulmasta eettisesti kestävää etnografista representaatiota valkaisematta silti tutkimuslöydöksiäni. Olenko oppinut näkemään usein mustavalkoisena näyttäytyvän jännitteisen lähikoulun arkitodellisuuden taakse? Olenko osannut tuoda erilaisia näkökulmia tasapuolisesti esille pinnoittamatta niitä ”moralisoivilla” sävyillä?

Tutkimuksen tekemisen yksi tärkeistä opeista itselleni on ollut ymmärrys koulusta tilana, jossa yksittäisten ihmisten toiminnot ja päätökset ovat osa systeemistä kokonaisuutta. Syväoppimista estävä defensiivisyys, kuten pyrkimys etsiä ongelmien syitä oman itsensä ulkopuolelta ja jopa muiden syyllistäminen (Argyris & Schön 1996) näkyi kentällä joskus vahvastikin osallistujien toiminnassa ja tunnistin sitä ajoittain myös omassa ajattelussani. Tutkimustulosten raportoinnissa korostuukin pyrkimykseni löytää ymmärtävä ote kentän toimijoihin. Olen tunnistanut itsessäni arkuutta nostaa esille kipeitäkin asioita tiedostaen kuitenkin samalla, että nämä ovat juuri niitä tekijöitä, jotka estävät osallistavan ja kaikkia kunnioittavan koulu yhteisön rakentamista. Pyrkimykseni on ollut välttää ns. oikeassa olemisen tarvetta. Tämän tekee entistä vaikeammaksi inklusioideologiaan liittyvä arvojen korostuneisuus ja niiden ankkuroituminen koulujen toimintaa säätelevään viralliseen normistoon ja toisaalta koulun

arkinen todellisuus. Toisaalta tutkimus ei ole koskaan täysin arvoista vapaata (Varto 1992). Tämä ei luonnollisesti merkitse tutkijan vapautumista omista vastuistaan, mutta se jättää pienen tilan tutkijan inhimilliselle keskeneräisyydelle ja sen tunnistamiselle.

Tutkimukseni rajoitteet liittyvät myös jossain määrin tutkimuksen rajauksiin. Laajan aineistoni äärellä olen tuntenut välillä siirtäväni syrjään ja heittäväni hukkaan niin paljon. Siitäkin huolimatta, että inklusiotutkimuksen hengen vastaisesti olen rajannut lasten ja vanhempien kokemukset koulusta moninaisuuden kohtaamisen kentältä tutkimuskysymysteni ulkopuolelle jo ennen kentälle menoa. Toisaalta olen kärjistäen todennut, että jokaisesta tulosluvun ulottuvuudesta olisi voinut tehdä oman tutkimuksensa. Yhtäkään ulottuvuutta en kuitenkaan ole halunnut jättää pois, sillä toimintakulttuurin tarkastelu neljän ulottuvuuden kautta avasi koulun arkea laajemmin. Ulottuvuudet antoivat myös tutkijalle pelivaraa: jokaisen ulottuvuuden kohdalla saatoin jossain määrin säädellä, kuinka syvästi ulottuvuuteen kurkistan. Esimerkiksi asiantuntijuuden ulottuvuutta olisi voinut käsitteellistää aina vain pidemmälle esimerkiksi työssä oppimisen teorioiden avulla.

Olen kuitenkin mielestäni pystynyt löytämään esittämiini tutkimuskysymyksiin vastauksia, jotka hyödyntävät kaikkia inklusiofilosofiasta ja koulun inklusioprosesseista – modernin murtamisesta – kiinnostuneita henkilöitä ja yhteisöjä. Vaikka tutkimukseni kohdistuikin alakouluun, ei se estä tutkimustulosten hyödyntämistä myös yläkouluissa yhtenäisen perusopetuksen nimissä, yläkoulujen opetusjärjestelyiden erilaisista rakenteista huolimatta. Eri kouluyhteisöjen kulttuuriset tekijät ja ihmisten tarpeet eivät välttämättä kovin paljon toisistaan eroa: mukaan kuulumisen ja osallistumisen tunteet ovat oleellisia, yhteisöllisyyttä ja oppimista edistäviä tekijöitä myös yläkoulussa.

## 8.4 Jatkotutkimusteemoja

Osallistavan koulun ja inklusiotutkimuksen alan ilmiöt tarjoavat runsaasti mahdollisuuksia tutkimukseen ja oppimiseen. Tämän tutkimuksen pohjalta syventäviksi teemoiksi ovat nousseet erityisesti seuraavat mielenkiinnon kohteet:

- Vallan, tiedon ja asiantuntijuuden suhteiden analysointi asiantuntijaorganisaatissa: Minkälaisella asiantuntijuudella ja tiedolla on valtaa ja voimaa koulun kentällä?
- Oppilaiden ja vanhempien kokemukset koululuokasta moninaisuuden kohtaamisen kenttänä, jossa keskityttäisiin erityisesti onnistuneiden inklusioratkaisujen tarkasteluun.
- Scharmerin oppimisen U-teoria ja sen soveltaminen ja tutkiminen kouluorganisaation muutos- ja oppimisprosesseissa



Lisäksi kansainvälisessä inklusiotutkimuksen kentässä suomalaiselle inklusiotutkimukselle olisi tilaa. Mielenkiintoista olisikin esimerkiksi analysoida kansainvälisesti korkeasti arvostetun suomalaisen koulujärjestelmän tai koulukulttuurin inklusioastetta suhteessa vaikkapa koulumenestykseen, kouluviihtyvyyteen tai yhteisöllisyyteen. Työn tutkimuksen näkökulmasta arvokas tutkimusteema olisi tarkastella myös inklusion ja työssä koetun ilon suhdetta.

## 8.5 Lopuksi

Pohjimmiltaan inklusiossa on kyse siitä, miten oppijoiden moninaisuutta ja moninaisuuden tuomia haasteita ja mahdollisuuksia osaamme ja haluamme yhdessä kohdata. Tässä tarvitaan joustoa moneen suuntaan, mikä yleensä merkitsee koulun aikuisille ja koulutuksen ammattilaisille paitsi totutuista ja usein eduiksi koetuista käytänteistä luopumista myös totuttujen uskomusten uudelleen arviointia. Inklusio merkitsee toiseuden kohtaamista, jolloin se pakottaa ja samalla antaa mahdollisuuden kohdata omia rajojamme, itsellemme vierasta. Toisin sanoen inklusioprosessi pakottaa meidät kaikki oppimaan, mutta samalla se myös laajentaa käsitystämme oppimisesta. Voimme oppia, että oppimista tapahtuu yllättävissä tilanteissa, odottamatta, jopa koulun ja oppituntien ulkopuolella. Oppiminen on paljon laajempaa kuin oppiaineiden opiskelua ja opintojen suorittamista. Oppiminen, kuten inklusio on monitahoinen, läpi elämän jatkuva prosessi.

Aikaisemmankin inklusiotutkimuksen perusteella on todettavissa, että inklusiivisen eli osallistavan koulun yhtä ainoaa toimintamallia ei ole olemassa. Ei ole myöskään olemassa yhtä ainoaa osallistavan koulun kehittämismallia. Tämän tutkimuksen perusteella inklusiivisen koulun olemuksesta näyttääkin muodostuvan seuraavia johtopäätöksiä:

1. Kouluyhteisön on rakennettava omat toimintatapansa ja käytänteensä aina uudelleen yksilöllisessä ja systeemisessä kokonaisuudessaan ja toimintaympäristössään.
2. Moniäänisessä osallistavan koulun arjessa ja muutoksessa korostuvat paitsi yhteistoiminnallinen kehittämis- ja johtamiskulttuuri, myös kokemuksellinen työssä oppiminen.
3. Kaikkia oppijoita kunnioittavan koulukulttuurin kehittymisen edellytys on niin fyysisten kuin henkisten tilojen luominen erilaisten kokemusten, tunteiden ja uskomusten avaamiselle ja uudelleen muokkaamiselle. Samalla kouluyhteisön aikuiset jäsenet rakentavat yhteistä näkemystä tasa-arvoisesta koulusta ja siihen liittyvistä ilmiöistä.
4. Jotta kouluyhteisö voi edetä segragaatio-inklusiio -jatkumolla entistä tasa-arvoisempaan ja kaikkia oppijoita kunnioittavaan suuntaan, yhteisön jäsenten tulee tulla tietoisiksi arjen toiminnan taustalla olevista merkityksistä, oppimista ja kasvamista sekä kehittämistä ja joh-

tamista koskevista orientaatioista, arvoista ja uskomuksista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita organisaation yksiaänistä hegemoniaa, vaan jatkuvaa, toisinaan hyvinkin jännitteistä moniäänisyyden kunnioittamista. Tähän ankkuroituu myös usko kaikkien oppijoiden kasvamisen ja oppimisen mahdollisuuksiin.

Erilaisten ja jopa vastakkaisten näkemysten ja kokemusten ja niistä nousevien ristiriitojen rohkea tarkastelu on inklusiivisen koulun kehittämisen edellytys. Yhteistoiminnallisen oppimisen ja yhteisöllisen koulun kehittäjiä, Johnsonin veljesten (Johnson & Johnson 2001) teksteissä vastaan tullut Walt Whitmanin runo kiteyttää asian osuvasti:

Niiltäkö vain olet oppisi saanut,  
jotka ovat sinua ihailleet, kohdelleet  
hellästi ja väistyneet tieltäsi?

Etkö niiltä ole paljon oppinut,  
jotka ovat tuimasti vastaasi  
käyneet ja kanssasi väylästä  
kiistelleet?

Walt Whitman, 1860

## SUMMARY

### **Background of the study**

The international comparative PISA research has elucidated that, in Finnish schools, students and their teachers are performing rather well in terms of the evaluation of students' achievements in different subjects. These high results have been explained, among other reasons, as a consequence of academic teacher training and the efficiency of special education. Sometimes, it appears that internationally high results hide some elements of the Finnish school system: nationwide educational statistics (Statistics Finland 2006) show that the number of students entering special education has increased, even if the total number of students in basic education has decreased. Moreover, there are several studies and cases from public life suggesting that students and their teachers do not thrive or that their needs cannot be adequately met in Finnish schools. In addition, there have been further discussions about the ways in which young people can be included more in the decision-making process in society as a whole. The larger changes in Finnish society and culture have an impact on our schools, too.

The issue of inclusion is high on the educational reform agenda in many countries, including Finland. There has been a tendency in Finnish education policy to attenuate segregation by reducing the number of special (education) schools and special classes; this has the result of increasing the diversity of learners and the heterogeneity of groups in general education schools and classrooms. These measures are premised on the philosophy of inclusive education.

In Finland the dual school system (special and general education) is still common, even if the ideas of inclusive education can be found in school legislation and curriculum. Similarly to the comprehensive school systems in other Nordic countries, Finland's is characterized by a strong tradition of integration, the origins of which stem from the 1970s and 1980s. In the end of the twentieth century and beginning of the twenty-first, much effort has been devoted to diminishing segregating practices and to developing our school system, curriculum, and school laws in a more inclusive direction. However, the dual, segregated, categorical, and splintered system of special and general education services have, for one reason or another, been consolidated in numerous Finnish schools. Finland still has a strong culture of special schools and special classes, even if there has been a formal intention to dismantle segregating structures. Indeed, my own experiences as a teacher and mother have revealed various factors effecting the ability of schools to meet the different needs of learners. However, little research in this field has been carried out, particularly in the Finnish school context (see e.g. Naukkarinen 2005; Lakkala 2008), although the challenges of inclusive education, especially for teachers, have been widely debated in public.

### **Purpose of the study**

The purpose of this ethnographic case study is to gain a deeper understanding of inclusive education and school culture. Here, inclusion is defined as a continuum: from segregation to inclusion, from inequality to equality. Inclusion is a philosophy of belonging, the right to participate and right to be heard in decision-making processes. Inclusion can also be considered as an ideology that needs to be contextually redefined. In this ethnographical case study, my task was to describe, analyse, and interpret the ways in which the development of an inclusive school is prevented or promoted by the elements of organizational culture. I particularly explore the school community's adult members and their subculture, experiences, and actions in the processes of developing inclusive structures and practices.

### **Theoretical and epistemological premises**

In this qualitative study, one of the main theoretical concepts is 'organizational culture'. According to Schein's (1985) classic definition, organizational culture is constructed on three different levels: artefacts, values, and beliefs. The common ground of theoretical interpretation in this study is paved with the ideas of organizational learning (Argyris & Schön 1996), learning organization (Senge 1990, 2000), and professional community of learners (Fink & Stoll 2005; DuFour, Eager & DuFour 2005). The adult members of the school community are considered to be learners as well, and the reflection in-action and on-action is emphasized. Changing the inclusive school culture is considered to be a deep and sustainable learning process which can be achieved through interaction and co-operation.

This school ethnography is methodologically based on the phenomenological-hermeneutical research tradition and epistemologically grounded in social constructionism. Nonetheless, other philosophical veins or themes, such as narrativism, critical pragmatism, and naturalistic research, are also present here (See Denzin & Lincoln 2000).

### **Data and analysis**

The research data consists of participant observations, interviews, official documents and the researcher's own notes. During the two-year fieldwork period (2003–2005, total 42 working days), I participated in and followed the everyday life of the *Koruskantti* (pseudo-name) school community, situated in the rural municipality of *Vuorijoki* (pseudo-name). The *Koruskantti elementary school* had approximately 200 pupils and 30 adult members. I observed in- and outside of the classrooms, in formal and informal staff meetings, and also in some staff training sessions. I interviewed the teachers twice and the headmaster, paraprofessionals, and other staff (e.g. kitchen and cleaning personnel) once. The interviews were partly thematic and partly reactive, influenced by the observations made by the interviewee; in some cases, the

interviews were more like conversations. The most important documents were those concerned with official district politics, strategies and practices, student statistics, IEP documents, and the minutes of the staff meetings.

The analysis process was one of eliciting the meanings behind the intentional everyday practices. I have divided this ethnographical analysis into four phases. The analysis already began during the field work (phase I: rough analysis) and continued after the fieldwork period at the desk of the researcher. I organized the data and by reading and rereading the data I tried to find answers to the following questions: what had been done? what had been said? and, what should have been done? I inductively analysed the data using different methods: discourse analysis, segmented time line, idea maps (e.g. social maps, meaning maps), content analysis (e.g. minutes of meetings). Eventually, the data was condensed into five categories (phase II): (1) the structures of organizing education, (2) professionalism and skills, (3) leadership, (4) co-operation and relationships, and (5) conflicts and contradictions. The sixth category consists of (6) participants' narratives written by the researcher. These narratives include elements from all of the five other categories. After this, I wrote the "Story of Koruskantti School", the description of the school culture. At the end of this writing process, I identified four paradigms of a neighbourhood school (phase III). Here, the analysis process transformed from being data-driven to being more theory-based analysis. Following this, I returned to the five categories and narratives and placed them in a matrix (appendix 4), together with the descriptions of inclusive school (phase IV; see Barth 1990; Stainback & Stainback 1996; Giangreco 1997; Lipsky & Gartner 1999; Ryndak, Jackson & Billingsley 1999/2000; Booth & Ainscow 2002; Peterson & Hittie 2003.) I created four dimensions of an inclusive school, which formed the frame of the inclusive school in which the results of this study are examined and interpreted. The four dimensions are: (municipality) environment of the school organization (chapter 3), changes in educational structures of support and services (chapter 4), expertise and professional growth through co-operation (chapter 5), and school development and leadership (chapter 6).

## Results

*Koruskantti elementary school* was the neighbourhood school examined in this study: all the children living in the *Vuorijoki* area were educated there. The adults of the school community were used to the diversity of learners. The school was a "normal" Finnish elementary school operating in a rather old building in the centre of the rural district, next to the larger town. The education seemed to be valued in the district's politics and there had been many different school improvement projects in *Vuorijoki municipality* and *Koruskantti elementary school*. Inclusive education was developed through two national projects; however, there seemed to be some differences between these. The first project had started before the study and was concerned with all schools in the municipality: it concentrated on the changing strategies and structures of

special education. The new strategy and model were prepared by a team mainly consisting of headmasters and special teachers from the district. New special education structures and practices had been implemented one year before the field work period of this study started. Previously, there had been some inclusive ways of organizing education through the support of school assistants and families, but the new model emphasized small groups and the number of school assistants was radically reduced. The second project had started just before the fieldwork period and was more interested in examining school culture and rebuilding inclusive practices together with families and the surrounding community groups and organisations. The project group made some inquiries from families, pupils, and staff and through this data the project group agreed on a few improvement tasks. Originally, the aim of this latter project, as defined by the administration, was to extend the new model and strategies further, but it became noticeable that this project forced the second group to thoroughly study the school culture as well. This project did not receive enough support from either the administration or the school community.

The result of this study shows that the new model, with different levels of support and small, mixed-ability groups, increased the selection of students on the basis of their academic and social abilities. In fact, it seemed that the segregation inside the school increased. Moreover, in the new model, more resources were allotted to special education (one special teacher with 24 hours duty) and, at least in the beginning, many teachers had been content with the quantity/quality of the available resources. After some time, however, demands for more resources were voiced: "there should be more special education". In fact, resources seemed to become scarce again. The consultation from outside the school community (special school units and hospitals in the neighbouring town) was appreciated: teachers found it useful in planning support and instruction. Some teachers remarked that the new model, with small groups, "benefits children who have minor learning difficulties, but lets those children who happen to have larger problems be trampled under foot."

The observation showed differences between classrooms and teachers' orientations, mental models of instruction and classroom management, and epistemological belief systems. Some teachers were more orientated to traditional ways of viewing learning and instruction in the classroom, close to notions of behaviourism and transmission. Some teachers were orientated towards constructivism; a more transactional and transformational way of educating children. They focused more on interaction and the co-operative building of a learning community with children and their families. The meaning of school assistant was also considered to be more substantial than that of just one more adult in the classroom. The reflection on-action and in-action was emphasized and teamwork and co-teaching were considered as important means of providing collegial support. Generally speaking, it seemed that teachers appreciated the help of the school assistant(s) and all stressed the importance of co-operation with families.

Among individual teachers in classrooms, it seemed that confronting the diversity of learners and different situations aroused feeling of inadequacy and uncertainty, whereas the participation of students in classroom actions aroused feelings of joy and success. From their experiences, I learned about the existence of some kind of professional 'abysses' or 'gaps', collaborative learning processes that offered opportunities for professional growth, moving from a philosophy of integration to a philosophy of inclusion. Diving together into the abyss (or stepping down into the gap) with parents, school assistant(s), and special (education) teacher(s) seemed to lead to a deep and sustainable change in the teacher's mental models and belief systems (See Senge 2000; Scharmer 2007.) The abysses or gaps could also be found at the community level, in situations where adult members were gathered together, for example, in staff meetings. However, these 'community abysses' were not utilized as a possible means of rehearsing dialogue and reflecting upon actions, practices, processes, and the restructuring of school culture. In this school, the defensive routines were too strong and it seemed that the adults missed the opportunity to grow together as a community (See Argyris & Schön 1996).

Inclusion, inclusive education arrangements, and developing school culture in a more inclusive manner elicited tensions and contradictions among the adult members of the school community. Four paradigms of a neighbourhood school can be found behind those contradictions. I have named two of these paradigms the *paradigms of education and support*. These two paradigms share an ideology of integration and of inclusion. The difference between them is the way in which they view service and support systems. The ideology of inclusion is based on a model of social support and an ecological belief system, and suggests that all of the services the learners need can be delivered in general education (general and special education is, here, a unified system). The ideology of integration is based more on the belief system found in a medical model of support. In the latter, support and services are divided across different levels or categories, based on diagnoses, and services are delivered in more segregated systems (dual system) such as special schools, special (education) classes, or small special needs groups. (See Peterson & Hittie 2003, 130-131.) The two other paradigms are the *paradigms of improvement and leadership*: professional bureaucracy with role-based leadership and adhocracy with community-based leadership. Professional bureaucracy is based on the standardization of skills and tasks: teachers have a high degree of autonomy and staff work separately. Teacher leadership is considered to be more hierarchical and based on roles and status. In adhocracy, with community-based leadership, the power is genuinely shared and decisions are made at all levels. Here, the work is based on liaison and mutual adjustment. (See Mintzberg 1983; Murphy 2005).

In postmodern organizational studies, the polyphony of organizations is stressed. This was also the case in the *Koruskantti elementary school*, in which different voices were heard rather than the modern, 'singular voice of truth', the 'grand narrative of our school'. However, many members of the community

seemed to miss the telling of that kind of narrative in public. In this study, and in this school community, three different voices could be heard: the voice of power (integration and role-based leadership), the voice of oppositional force (inclusion and community-based leadership), and the silent voices (those that had lot to say, but were too shy, uncertain, or even hurt to speak out). The voices can be interpreted in such a way that the voice of oppositional force (inclusion) represents the postmodern idea of a collaborative school community that tries to challenge the voice of power and integration and the idea of the modern, factory-like and dual school system

### **Conclusions**

The results of this study show that inclusion not only shatters the modern beliefs of the school system and, more generally speaking, the wider education system/the education system as a whole, but also their structures and practices. The results also indicate that in an inclusive school reform, it is the question of deep cultural change and individual and social learning processes that incite different voices and contradictions. The issues of power must also be confronted. Inclusion is a question of radical change in education and in school organization, moving away from the traditional way of thinking about the ways in which we learn and how school organizations should be managed.

Due to the values related to the concept of inclusion, strong emotions and tensions are regularly generated in the discussions concerning inclusive education and schooling. However, people tend not to discern that inclusion can be found anywhere in our society, and not only in educational settings. The inclusive values, such as the right to participate and sometimes not to participate, respecting human rights, the diversity of individuals and their communities, sustainability, equality and fairness are values that can be observed everywhere when people meet and interact. Inclusion means activating these values (Booth & Ainscow 2003).

The one true model of an inclusive school does not exist. Every school community has to build an inclusive school of its own, in its unique context. In this process, the meaning and qualitative value of leadership is stressed. Furthermore, different voices and contradictions must be confronted and dealt with. In these change processes, the leadership has the most important role in ensuring that the adult members of the school community are able to grow and learn together as a professional learning community. Collaborative teams and collaborative meetings and working arrangements help individual members to get to know each other and learn together in adopting new ideas and shared problem solving. Understanding different stages of team development and group dynamics helps us to overcome the difficulties in collaboration. The collaborative operational school culture offers adults a means of learning new ways of doing their work and confronting the diversity of learners inclusively. Though we are accustomed to believing that inclusion is a process and continuum of services, a vision of democratic and equal education, is there also a space in which to announce that, one day, inclusion will be truly achieved?



In fact, in every school there is something inclusive: teachers have sporadically called into question the traditional way of thinking and working, as well as categorizing students by their individual qualities. Nevertheless, the focus (of inclusive initiatives) must be directed at the whole school community and school culture. If inclusive educational arrangements only depend on individual teachers, the school system will not be based on equality and fairness. Indeed, there is a risk that the school system will become an uneven and unfair lottery and that unhealthy competition in the field of education will increase.

## LÄHTEET

- Achinstein, B. 2002. Conflict amid community: the micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record* 104 (3), 421-455.
- Achinstein, B. & Barrett, A. 2004. (Re)framing classroom contexts: how new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teachers College Record* 106 (4), 716-746.
- Ackerman, R. & Mackenzie, S. V. 2006. Uncovering teacher leadership. *Educational leadership* May, 66-70.
- Ahokas, M. 2005. Kurt Lewin. Kenttäteoria, ryhädynamiikka ja toimintatutkimus. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 105-128.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja* 6.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Allan, J. 2003. Productive pedagogies and the challenge of inclusion. *British journal of special education* 30 (4), 175-179.
- Argyris, C. 1993. *On organizational learning*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. *Organizational learning II: theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Athanases, S. Z. & Achinstein, B. 2003. Focusing new teachers on individual and low performing students: the centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record* 105 (8), 1486-1520.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delemont, S., Lofland, L. & Lofland, H. (toim.) 2001. *Handbook of Ethnography*. London: Sage.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. 2007. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *Europien journal of special needs education* 22 (4), 367-389.
- Bagga-Gupta, S. 2007. Aspects of diversity, inclusion and democracy within education and research. *Scandinavian journal of educational research* 51 (1), 1-22.
- Barth, R. S. 1990. A personal vision of a good school. *Phi Delta Kappan* 71 (7), 512-516.
- Bartolo, P., Humphrey, N., Ale, P., Caleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., Mol Lous, A., Vilkiene, V & Wetso, G-M. 2006. Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study. *European journal of teacher education* 29 (3), 305-318.
- Bauman, Z. 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.

- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1966/2005. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma*. Suomentaja ja toim. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Biklen, D. 2001. *Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännössä oppimista*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-81.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. 3.painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Bonner, M., Koch, T. & Langmeyer, D. 2004. *Organizational theory applied to school reform*. *School psychology international* 25 (4), 455-471.
- Booth, T. & Ainscow, M. (toim.) 1998. *From them to us: an international study of inclusion in education*. Lontoo: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive education (CSIE).
- Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Suom. J.P. Roos. Tampere: Vastapaino.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. 4. painos. Cambridge: Harvard university press.
- Burr, V. 2003. *Social constructionism*. London: Routledge.
- Cesar, M. & Santos, N. 2006. *From exclusion to inclusion: collaborative work contributions to more inclusive learning settings*. *European journal of psychology of education* 21 (3), 333-346.
- Clifford, J. 1986. *Introduction: Partial truths*. Teoksessa J. Clifford & G. E. Marcus (toim.) *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press, 2-11.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. 6.painos. Lontoo: Routledge.
- Collin, K. 2005. *Experience and shared practice: design engineers' learning at work*. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 261.
- Coots, J. J., Bishop, K. D., Grenot-Scheyer, M. & Falvey, M. A. 1995. *Practices in general education: past and present*. Teoksessa M. A. Falvey (toim.) *Inclusive and heterogeneous schooling. Assessment, curriculum and instruction*, 7-22.
- Cortazzi, M. 2001. *Narrative analysis in ethnography*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delemont, L. Lofland & J. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. London: Sage, 188-203.
- Croffther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M. & Hann, L. 2002. *Developing teacher leaders: how teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2000. *Introduction. The discipline and practice of qualitative research*. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. London: Sage, 1-28.

- Dewey, J. 1916. *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Suomentanut K. Kajava. Helsinki: Otava.
- DuFour, R., Eaker, R. & DuFour, R. 2005a. Introduction. Teoksessa R. DuFour, R. Eaker & R. DuFour (toim.) *On common ground. The power of professional learning communities*. Bloomington: National educational service, 1-6.
- DuFour, R., Eaker, R. & DuFour, R. 2005b. Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge. Teoksessa R. DuFour, R. Eaker & R. DuFour (toim.) *On common ground. The power of professional learning communities*. Bloomington: National educational service, 7-29.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education. World yearbook of education*. London: Kogan, 36-53.
- Elkins, J. 2005. Inclusive education in Queensland: where we are going and how we will get there? *Social Alternatives* 24 (4), 45-48.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Farrel, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. 2007. The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. *School effectiveness and school improvement* 18 (3), 335-352.
- Fetterman, D. M. 1998. *Ethnography step by step*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fink, D. & Stoll, L. 2005. Educational change: easier said than done. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) *Extending educational change. International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer, 17-41.
- Florian, L. 1998. Inclusive practice: what, why and how? Teoksessa C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (toim.) *Promoting inclusive practice*. Lontoo: Routledge, 13-26
- Foucault, M. 1977/2000. *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. E. Nivanka. Helsinki: Otava.
- Friend, M. & Cook, L. 2003. *Interactions. Collaboration skills for school professionals*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fullan, M. 2005. *Leadership and sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corvin Press.
- Furman, G. C. 1998. Postmodernism and community in schools: unraveling the paradox. *Educational administration quarterly* 34 (3), 298-328.
- Gadamer, H.- G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino
- Gale, T. 2001. Under what conditions? Including students with learning disabilities within Australian classrooms. *Journal of moral education* 30 (3), 261-272.

- Gallagher, J. J. 1995. The pull of societal forces on special education. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.). The illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon. Austin: Pro-Ed, 91-103.
- Geertz, C. 1973. Interpretation of cultures. New York: Basic Books.
- Giangreco, M. F. (toim.) 1997a. Quick-guides to inclusion: ideas for educating students with disabilities. Baltimore: Brookes
- Giangreco, M. F. (toim.) 1997b. Quick-guides to inclusion 2: ideas for educating students with disabilities. Baltimore: Brookes
- Giangreco, M. F. (toim.) 1997c. Quick-guides to inclusion 3: ideas for educating students with disabilities. Baltimore: Brookes
- Ginsberg, R. 1995. The new institutionalism, the science, presistance and change: the power of faith in schools. Teoksessa Politics of education association year book, 153-166
- Givner, C. & Haager, D. 1995. Strategies for effective collaboration, Teoksessa M. Falvey (toim.) Inclusive and heterogenous schooling. Baltimore: Paul H. Brooks, 41-57.
- Gordon, J. A. 2006. Assigned to the margins: teachers for minority and immigrant communities in Japan. Teaching and teacher education 22, 766-776.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces. Citizenship and difference at school. London: Macmillan Press.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2001. Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delemont, L. Lofland & J. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: Sage, 188-203.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41-64.
- Gordin, T. & Lahelma, E. 2004. Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 35 (1), 66-78.
- Grönfors, M. 1981. Suomen mustalaiskansaa. Porvoo: WSOY.
- Grönfors, M., 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Habermas, J. 1984. The theory of communicative action. Volume 1: Reason and the rationalization of society. Käännös T. McCarthy. Lontoo: Heinemann
- Habermas, J. 1987. Järki ja kommunikaatio: tekstejä 1981-1985. Suom. J. Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus
- Habermas, J. 1989. The structural transformation of the public sphere. Käännös T. Burger. Polity Press
- Hakala, K. 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia: 212.

- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 209-225.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography. Principles in practice*. 2. painos. London: Routledge.
- Hargreaves, A. 1995. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers college press.
- Hargreaves, A. 2005. Introduction: Pushing the boundaries of educational change. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) *Extending educational change. International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer. 1-14.
- Hatch, M. J. 2006. *Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives*. 2. painos. New York: Oxford University Press.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Eryityspedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi, 13-28.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002. Tulla siksi mitä olen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163-183.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 203-220.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-354.
- Helakorpi, S., Juuti, P & Niemi, H. 1996. *Tiimiorganisoitu koulu*. Helsinki: WSOY.
- Hellsten, T. 2001. *Elämän paradoksit*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hellsten, T. 2005. *Ihminen tavattavissa*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hellström, M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämissankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 249.
- Hewit, S. J. & Whittier, K. S. 1997. *Teaching methods for today's school. Collaboration and inclusion*. Needham Heights, Mass.: Allyn and Bacon.
- Hodkinson, A. 2007. Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: recipe for disaster or catalyst of change? An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in education* 77, 56-77.
- Hord, S. 1998. Creating a professional learning community: Cottonwood Creek School. *Issues... about change* 6 (2), 1-8.

- Hornby, G. 2001. Promoting responsible inclusion. Teoksessa T. O'Brian (toim.). *Enabling inclusion: blue skies...dark clouds?*. Norwich: Stationary office, 3-19.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 82.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Hyypä, M. T. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä: sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: TAJU.
- Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O.-H. (toim.) 2005. Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. Tampere: Vastapaino.
- Idol, L. 2006. Toward inclusion of special education students in general education. A program evaluation of eight schools. *Remedial and special education* 27 (2), 77-94.
- Imants, J. 2002. The counterproductive effects of the national reform initiative: reflections from organizational theory. *School effectiveness and school improvement* 13 (1), 31-61.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. *Tunnevoimaa!* Tampere: Tammi.
- Janney, R. E. & Snell, M. E. 2006. Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into practice* 45 (3), 215-223.
- Jauhiainen, R. & Eskola M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Juva: WSOY.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni?: perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshasteena. Jyväskylän yliopisto: Kokkola. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4.
- Johnson, P. 2007. Peruskoulun kehittämisen mahdollisuudet. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus: uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47-70.
- Johnson, D. W. & Johnson R. T. 1987. *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. 2. painos. Englewood Cliffs: Prentice -Hall.
- Johnson, D. W. & Johnson R. T. 1991. *Joining together. Group theory and group skills*. 4. painos. Englewood Cliffs: Prentice -Hall.
- Johnson, D. W. & Johnson R. T. 2001. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY. 119-136.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A.-M. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 183-198.
- Juhila, K. 2004. Sosiaalityön vuorovaikutuksen tutkimus. *Janus* 12 (2), 115-183.
- Juurikkala, J. 2008. Ilon pedagogiikka. Kohti nykyaikaista koulua. *Konstruktii-*vinen peruskoulun käyttöteoria. Tutkiva opettaja 1. Jyväskylän yliopisto.
- Juuti, P. 2001. *Johtamispuhe*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. 2006. *Organisaatiokäyttäytyminen*. Keuruu: Otava.

- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 258-274.
- Järvinen, A., Koivisto, T & Poikela E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- Kaikkonen, P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten kyläkoulujen kehittämistutkimus. Osa 5: Opetuksen integroimisesta ympäröivään yhteisöön. Oulun yliopisto.
- Kalaoja, E. 2002. (toim.) *Näkökulmia kyläkoulujen ja niiden kehittämiseen*. Oulun yliopisto.
- Karagiannis, A., Stainback, S. & Stainback, W. 1996. Historical overview of inclusion. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion: guide for educators*. Baltimore: Brookes, 17-28.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1998. *Tiimit ja tuloksekas yritys*. Suom. M. Tillman. Helsinki: WSOY.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. 2001. *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. 1992/1995. Towards to comprehensive delivery system for special education. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.) *The illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: Pro-Ed., 157-191.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (toim.) 1995. *The illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: Pro-Ed.
- Kauppara, R. A. 2007. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Kiesiläinen, L. 1998. *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä*. Hämeenlinna: Arator.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Kivirauma, J. 2001. *Erytispedagogiikka, normaalisuus ja medikalisaatio*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-183.
- Kohn, A. 1998. *What to look for in classroom and other essays*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Helsinki: WSOY, 130-143.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu: yhdessä kehittämässä*. Helsinki: WSOY.



- Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutumisesta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 210.
- Koppang, A. 2004. Curriculum mapping: building collaboration and communication. *Intervention in school and clinic* 39 (3), 154-161.
- Korpinen, E. (toim.) 1998. *Kehittyvä kyläkoulu. Tutkiva opettaja*. Jyväskylän yliopisto.
- Korpinen, E. 2007. Ilon pedagogiikkaa etsimässä. *Luovuspedagogiikka*. Helsinki: Opetushallitus, 5-15.
- Kortteinen, M. 1982. *Lähiö: tutkimus elämäntapojen muutoksesta*. Helsinki: Otava.
- Kugelmass, J. 2006. Sustaining cultures of inclusion: the value and limitation of cultural analyses. *European journal of psychology of education* 21 (3), 279-292.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. 2004. Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of research in special educational needs* 4 (3), 133-141.
- Kurki, L. 1993. *Pedagoginen johtajuus*. Tampereen yliopisto: Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 28.
- Ladonlahti, T. 2004. Haasteita palvelujärjestelmälle: kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 255.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatusta ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343-358.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (toim) 2002. *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja eroavaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston tutkimuksia A1.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17-38.
- Laine, K. 1997. *Ameba pulpetissa: koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 13.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 43.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus - toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. *Lapin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta* 154.
- Lappalainen, S. 2006. *Kansallisuus, etnisyyttä ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205.
- Lappalainen, S. 2007a. *Johdanto. Mikä ihmeen etnografia*. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Et-*

- nografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Lappalainen, S. 2007b. Rajamailla. Etnografinen tarina kenttätöistä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 66-88.
- Lappalainen, S. 2007c. Havainnoista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113- 133.
- Lappalainen, S. Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Lavié, J. M. 2006. Academic discourses on school-based teacher collaboration: revisiting the arguments. *Educational administrative quarterly* 42 (5), 773-805.
- Leithwood, K. A. 1992. The move toward transformational leadership. *Educational Leadership* February, 8-12.
- Leppilampi, A. 2004. Yhteistoiminnallinen johtaminen: avain organisaation menestymiseen ja henkilöstön jaksamiseen. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampereen yliopisto: TAJU, 196-215.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1999. Terve, Terve!: opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Lahti: A.L.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Toim. D. Cartwright. New York: Harper & Brothers.
- Lewis, A. & Norwich, B. (toim.) 2005. *Special teaching for special children? pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open university. Inclusive education -sarja
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluence. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. London: Sage, 163-188.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. 1999. Inclusive education: a requirement of a democratic society. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education. Supporting inclusion in education systems*. World yearbook of education. Lontoo: Kogan Page, 12-23.
- Lo, L. N-K. 2007. The sustainable development of inclusive education. *Chinese education and society* 40 (4), 44-62.
- Lopes, J. A., Monteiro, I. Sil, V. & Quinn, M. M. 2004. Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and treatment of children* 27 (4), 394-419.

- Lucas, R. 1987. Political-cultural analysis of organizations. *Academy of Management Review* 12 (1), 144-156.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampere University press.
- McGregor, G. & Vogelsberg, T. R. 2000. *Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations.* Baltimore: Paul H. Brookers.
- Messiou, K. 2006. Conversations with children: making sense of marginalizations in primary school settings. *European journal of special needs education* 21 (1), 39-54.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. 1977. Institutionalized organizations: former structure as myth and ceremony. *The American journal of sociology* 83, 340-363.
- Mietola, R. 2007. *Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin.* Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere: Vastapaino, 151-176.
- Miller, L. 2005. Redefining teachers, reculturing schools: connections, commitments and challenges. Teoksessa A. Hargeaves (toim.) *Extending educational change. International handbook of educational change.* Dordrecht: Springer, 249-263.
- Mintzberg, H. 1983. *Structure in fives. Designing effective organizations.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mitchell, D. E. & Tucker, S. 1992. Leadership as a way of thinking. *Educational leadership* February, 30-35
- Moberg, S. 2001. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 136-161.
- Moen, T. 2008. Inclusive educational practice: results of an empirical study. *Scandinavian journal of educational research* 52, 59-75.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II.* Jyväskylä: PS-kustannus, 44-66.
- Myrphy, E. & Dingwall, R. 2001. The ethics of ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delemont, L. Lofland & J. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography.* London: Sage, 339-349.
- Murphy, E., Grey, I. M. & Honan, R. 2005. Co-operative learning for students with difficulties in learning: a description of models and guidelines for implementation. *British journal of special education* 32 (3), 157-164.
- Murphy, J. 2005. *Connecting teacher leadership and school improvement.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle.* Jyväskylä: PS-kustannus, 30-54.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. *Inklusion haaste koululle.* Jyväskylä: PS-kustannus.

- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät?: etnografinen tutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 316.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 149.
- Naukkarinen, A. 2000. Inklusioidiskurssit. Saatavana www-muodossa: <URL:[http://alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/julkaisut/pdf/Naukkarinen\\_Aimo.PDF](http://alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/julkaisut/pdf/Naukkarinen_Aimo.PDF)>. Luettu 20.6.2003.
- Naukkarinen, A. 2001. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 182-202.
- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa: tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallituksen moniste 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-124.
- Naukkarinen, A. & Nykänen, S. (toim.) 2003. Jyväskylän maalaiskunnan yhteisen perusopetuksen kehittämisen periaatteita. Jyväskylän maalaiskunta sivistystoimen julkaisuja 3.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Kouluuudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A.-M. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Helsinki: Otava.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nonaka, I., Tayama, R. & Scharmer, O. 2001. Building ba to enhance knowledge creation and innovation at large firms. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http:// dialogonleadership.org/Nonaka\\_et\\_al.html](http://dialogonleadership.org/Nonaka_et_al.html). >. Luettu 8.5. 2006.
- O’Brian, T. (toim.) 2002. *Enabling inclusion: blue skies...dark clouds?* Norwich: Stationary office.
- O’Brian, T. 2002. Learning from the hard cases. Teoksessa T. O’Brian (toim.) *Enabling inclusion: blue skies...dark clouds?* Norwich: Stationary office, 37-51.
- Okano, K. 2006. The Impact of immigrants on long-lasting ethnic minorities in Japanese schools: globalisation from below. *Language and education* 20 (4), 338-354.

- Onnismaa, J. 2008. Hiljainen tieto organisaatioiden rakenteissa: vauhtisokeutta, muistikatkoksia ja uudelleen muistamista. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansainvalistusseura, 119-132.
- Opetusministeriö 2004. Koulutus ja tutkimus 2003-2008. Opetusministeriön julkaisuja 6. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<URL:[http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm\\_190\\_opm06.pdf?lang=fi](http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_190_opm06.pdf?lang=fi) >.
- Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmä-muistioita ja selvityksiä 47. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<URL:<http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>>.
- Opetusministeriö 2008. Koulutus ja tiede Suomessa. Opetusministeriön julkaisuja 24. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<URL:<http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm24.pdf?lang=fi> >.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi - yhteenkietoutuminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137-150.
- Papalia-Berardi, A. & Hall, T. E. 2007. Teacher assistance team social validity: a perspective from general education teacher. *Education and treatment of children* 30 (2), 89-110.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. Newbury Park, CA: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<URL:[http://oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)>.
- Perusopetusasetus 852/1998. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<URL:<http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> >.
- Perusopetuslaki 628/1998. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<URL:<http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> >.
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot: identiteetin tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Peterson, J. M. & Hattie M. M. 2003. *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pettersson, T., "Tina", Postholm, M. B., Flem, A. & Gudmundsdottir, S. 2004. The classroom as a stage and the teacher's role. *Teaching and teacher education* 20, 589-605.
- Pietilä, P. 2006. Näköaloja kasvatustieteen antropologiaan. *Kasvatus* 37 (5), 430-441.

- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli osaamisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 178-197.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puroila, A.-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 204-226.
- Putnam, R. D. 2000. Bowling alone. The collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.
- Puustinen, M. 2008. Opetuksen vahvuus alkaa i:llä. Opettaja-lehti 18. 4. 2008, 16, 30-31.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78-103.
- Rauste von Wrigth, M.-L. 1998. Opettaja tienhaarassa -konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä:Atena.
- Riggs, P. J. 1992. Whys and ways of science. Introducing philosophical and sociological theories of science. Carlton: Melbourne university press.
- Ryndak, D., Jackson, L. & Billingsley, F. 1999/2000. Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say? *Exceptionality* 8(2), 101-116.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa?: postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119.
- Sailor, W. & Roger, B. 2005. Rethinking inclusion: schoolwide applications. *Phi Delta Kappan* March, 503- 509.
- Salo, U.-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon alamäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto, *Acta Universitatis Lapponiensis* 24.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 162-181.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326 -342.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä oma toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T., Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1997. Tie auki työelämään. Tuetun työllistämisen käyttäjakeskeiset työtavat. Jyväskylä: Tie auki! -projekti.
- Savonmäki, P. 2001. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Scharmer, O. C. 2007. Theory U. Leading from the future as it emerges. Cambridge, MA: SoL.
- Schein, E. H. 1985. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weiling-Göös.

- Schellenberg, J. A. 1988. Sosiaalipsykologian klassikoita. Suom. M. Ahokas. Helsinki: Gaudeamus.
- Schmoker, M. 2004. Learning communities at the crossroads: toward the best schools we've ever had. *Phi Delta Kappan* September, 84-88.
- Scrtic, T. 1991. Behind special education. Critical analysis of professional culture and school organization. Denver: Love publishing.
- Semmel, M. I., Gerber, M. M. & MacMillan, D. L. 1994. A legacy of policy analysis research in special education. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.). *The illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: Pro-Ed., 39-57.
- Senge, P. 1990. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. 2000. *Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Scharmer, O., Jaworski, J. & Flowers, B. S. 2004. *Presence. Exploring profound change in people, organizations and society*. Lontoo: nb-publishing.
- Sergiovanni, T. J. 1994. Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational administration quarterly* 30 (2), 214-226.
- Siikala, J. 1997. Kulttuurin käsite ja etnografian ongelma. Teoksessa A.-M. Viljanen & M. Lahti (toim.) *Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätöystä*. Vammala: Suomen antropologinen seura, 20-34.
- Sindeler, P. T., Shearer, D. K., Yendol-Hoppey, D. & Liebert, T. 2006. The sustainability of inclusive school reform. *Exceptional Children* 72 (3), 317-331.
- Spillane, J. S. 2006. *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stainback, W. & Stainback, S. 1996. Collaboration, support networking and community building. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion: guide for educators*. Baltimore: Brookes, 193-199.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Suojanen, P. 1997. Työkaluna tutkijan persoona. Teoksessa A.-M. Viljanen & M. Lahti (toim.) *Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätöystä*. Vammala: Suomen antropologinen seura, 149-157.
- Suomen perustuslaki 731/1999. Saatavana www-muodossa:  
<URL:<http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>>.
- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa S. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä, 10-66.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78.

- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa?: koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 25.
- Takala, M. 2007. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British journal of special education* 34 (1), 50-57.
- Talib, M-T. 2000. Toiseuden kohtaaminen koulussa: opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A7.
- Taylor, S. J. 1988/2004. Caught in the continuum: a critical analysis of the principle of the least restrictive environment. *Research & Practice for persons with severe disabilities* 29 (4), 218-230.
- Tedlock, B. 2000. Ethnography and ethnographical representation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Lontoo: Sage, 455-486.
- Teittinen, A. 2003. Perusopetuksen inkluusiopolitiikan lähtökohtia. Kehitysvammaliiton Kotu-raportteja 2. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Teittinen, A. 2006. Osallistava kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37 (4), 359-370.
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Suom. M. Aarnitukia. Maarianhamina: Mermerus.
- Thomas, G. & Loxley, A. (toim.) 2001. Deconstructing special education and constructing inclusion. Buckingham: Open university. Inclusive education -sarja
- Thomas, G. & Vaughan, M. (toim.) 2004. Inclusive education: reading and reflections. Maidenhead: Open university. Inclusive education -sarja
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. 2004. The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice* 45 (3), 239-248.
- Tilastokeskus. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 1995-2007. 10.6.2008. Saatavana [www-muodossa: <URL:http://stat.fi/til/erop/2007/erop\\_2007\\_2008-06-10\\_tie\\_001.html>](http://stat.fi/til/erop/2007/erop_2007_2008-06-10_tie_001.html).
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89-112.
- Tomlinson, C. A. 1999. Differentiated classroom: responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Tomperi, M. Vuorikoski & T. Kiilakoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7-28.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.



- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.-M. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122..
- UNESCO. 1994. Salamancan julistus. Saatavana www-muodossa: <URL:http://unesco.org/education/pdf/SALAMA\_E.PDF>.
- UNICEF. 1989. Lasten oikeuksien sopimus. Saatavana www-muodossa: <URL:http://unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten\_oik\_sopimus.pdf>.
- Valleala, U.-M. 2006. Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä: kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluisa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 280.
- Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K. Bosma, J. & Rouse, J. 2007. A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of teacher education* 58 (5), 440-455
- Van Maanen, J. 1988. *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen? Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehmas, S. 2001. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen – Yksilöön ja yhteisöön kohdistuvien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 103-122.
- Vehviläinen, M.-L. 2002. Yksin vai yhdessä? – miten tiimeissä jaketaan. Työelämän kehittämisosaston tutkimuksia A1. Kunta-alan ammattiliitto, KTV.
- Venkula, J. 2005. *Epävarmuudesta ja varmuudesta*. Helsinki: Kirjapaja.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Rosenberg, R. L. 1995. Creating heterogeneous schools. A system change perspective. Teoksessa M. A. Falvey (toim.) *Inclusive and heterogeneous schooling. Assessment, curriculum and instruction*, 395-414.
- Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.-M. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä – inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.
- Väyrynen, S. 2006. Kuka kuuluu mukaan ja mitä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. *Kasvatus* 37, 371-385.
- Wenger, E. 1999. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Winter, E. 2006. Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for learning* 21 (2), 85-91.

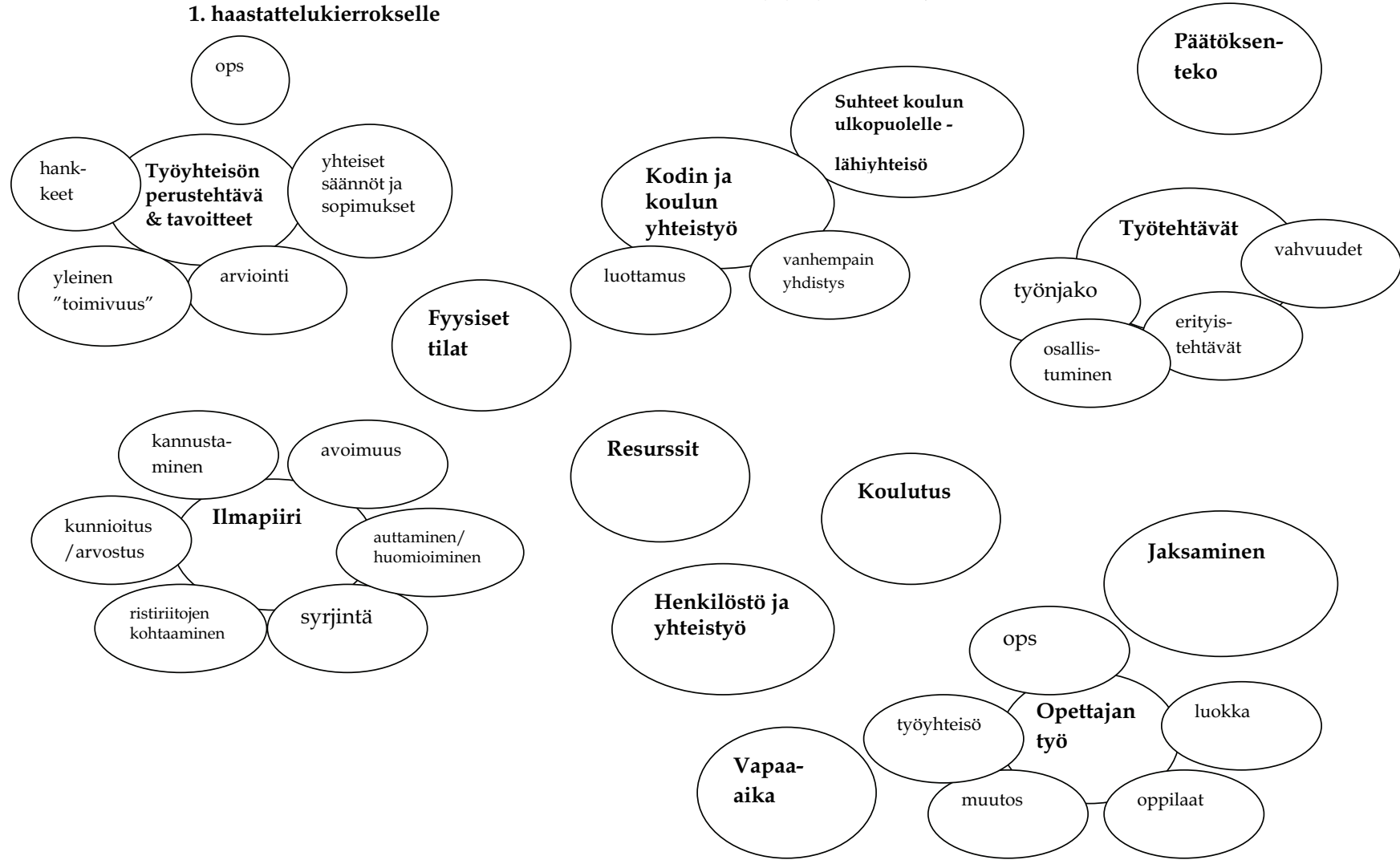
- Xu, J. 2006. Worldview of one black family in a middle school inclusion program: an ethnographic study. *Teachers College Record* 108, 1496-1530.
- Xhanlong, B. 2007: A socioantropological analysis of the function of Yugurnationality schools. *Chinese education and society* 40 (2), 77-88.
- Yhdenvertaisuuslaki 21/2004 . Saatavana [www-muodossa: <URL:http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021>](http://www.muodossa.fi).
- Zucker, L. G. 1987. Institutional theories of organization. Teoksessa W.R. Scott (toim.) *Annual review of sociology* 13, 443-464.

**LIITE 1 Opetustoimen hankkeiden ajallinen eteneminen tutkimuskoulussa suhteessa tutkimuksen kenttävaiheisiin.**

242

Malli-hanke ja sen käyttöönoton eteneminen	08-09/ 2001: hankehakemus ja uudistuksen suunnittelukokous 01/2002: 5 valmista malliehdotusta 03/2002: sivistyslautakunnan päätös uudesta mallista	UUSI TOIMINTAMALLI KÄYTTÖÖN 8/2002: 0-3-pienryhmä 4-6-pienryhmä kiertävät avustajat 2 ½	harjaantumisloukan toiminnan suunnittelu uuden mallin pohjalta jatkuu  kevät/2004: esikoulutoiminnan muutos	8/2004 aloittavat: 0-9-pienryhmä räätälöity 10-luokka kaikki esikoululaiset kiertävät avustajat 4½
Inkluusio-hanke		Hankehakemuksen laadinta ja hankesopimuksen tekeminen	syksy/2003: hanke käynnistyy, ryhmä rakentaa yhteistä inkluusio-määritelmää ja tutustuu hankkeen ohjelmaan kevät/2003: tiedonkeruu, tulosten koostaminen ja esittely	syksy/2004: tulosten pohjalta kehittämistehtävien laadinta ja niiden esittely  kevät/2004: hankkeen arviointia ja jatkon suunnittelua
Kenttätöön vaiheet			8/2003 Kenttätö alkaa: osallistuva havainnointi kevät/2004, oh ja haastattelut kesä/ 2004, raaka-analyysi	osall. havainnointi ja 2. haastattelukierros  (08/2005 kenttätöön sulkupalaveri)
Lukuvuosi	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005

**LIITE 2 Haastattelurunko/teemat: esimerkki "kokemuksellisten kysymysten" pohjalta rakentuneesta miellekartasta**  
**1. haastattelukierrokselle**



### LIITE 3 Analyysin ja tulkintaprosessin vaiheiden yksityiskohtainen kuvaus

Tutkimukseni analyysi- ja tulkintaprosessi jakaantuu kahteen, luonteeltaan erilaiseen analyysitapaan, aineistolähtöiseen ja teoriasidonnaiseen analyysiin. Aineistolähtöisen analyysin olen jakanut vielä neljään päävaiheeseen, jotka seuraavassa kuvaan yksityiskohtaisesti. Olen esitellyt tiivistetysti prosessin etenemistä luvussa 2.3.2. kuviossa 3.

Ensimmäinen analyysi- ja tulkintavaihe (I) oli kenttätöiden aikana 2003–2005, jolloin havainnoinnin ja haastattelujen litterointien yhteydessä kertyi memoihin runsaasti ns. raaka-analyysia ja esitulkintaa. Analyysin ja tulkinnan toinen vaihe (II) alkoi syksyllä 2005 aineistomassan järjestämisellä ja pilkkomisella. Aineiston pilkkomisessa käytin laadulliselle etnografiselle tutkimukselle ominaisesti erilaisia analyysimenetelmiä, joiden avulla yritin nähdä syvemmälle aineiston sisältöihin ja päästä käsiksi osallistujien merkityksiin. Konkreettisenä tuloksena tästä pilkkomis- ja tiivistämisestä tuotin ensimmäisen kertomuksen, joka oli samalla ensimmäinen tulkinta ja ymmärrys tutkimuskohteen toimintakulttuurista (kehä I). Analyysin kolmas vaihe (III) oli kertomuksen toinen kierros eli kehä II, jossa kuva tutkittavasta ilmiöstä tarkentui ja alkoi jo abstrahoitua. Aineistosta rakentui lähikoulun neljä paradigmaa, merkitysten kokonaisuus tutkittavasta ilmiöstä. Neljäs vaihe (IV) oli jo lopullisen tutkimusraportin kirjoittamisen aloittamista ja se meni päällekkäin teoriasidonnaisen analyysin kanssa. Analyysi ja tulkinta tarkentuivat lopulliseen muotoonsa osallistavan koulun käsitteellisen viitekehyksen, neljän ulottuvuuden avulla. Neljä ulottuvuutta rakentuivat teoriasidonnaisen analyysin tuotoksena (kehä III), jossa toin aikaisemman tutkimuksen eli teorian painotetusti näkyviin empirian rinnalle.

I vaihe: raaka-analyysi alkaa kentällä ja jatkuu aineiston järjestämisellä

Analyysin ensimmäinen vaihe oli alkanut jo kenttätöiden aikana. Havainnoinnin ja haastattelujen litterointien yhteydessä oli kertynyt runsaasti raaka-analyysia ja esitulkintaa, jota olin kirjannut kenttämuistiinpanoihin ja memoihin. Olin kirjannut analyysimemoihin ajatuskokeiluja eri teemoista ja aineistossa esiintyvistä dikotomisista ristiriitapareista. Merkitsin alustaviksi teemoiksi mm. yhteistyö eri tahojen kanssa (Y), ammattitaidon kuilu (AK), oppimiskäsityksiä jatkumolla (OJ), onnistumisen kokemuksia (OK), vahvuuteensa sairastuneet (VS). Aineistossa esiintyviä ristiriitaisuuksia oli paljon, esimerkiksi heterogeeninen ryhmä – homogeeninen ryhmä, kuulluksi tuleminen – vähättely, työnkuvan muutos uhka – työnkuvan muutos mahdollisuus, henkilöstön jatkuvuus – jatkuvat henkilöstövaihdokset, valtaa jakava rehtori – rehtori antaa tehtäviä vain joillekin, työyhteisön salliva tunneilmasto – työyhteisön jännitteinen tunneilmasto. Kenttämuistiinpanoissa ja memoissa on myös runsaasti erilaisia kuvioita ja piirroksia paitsi fyysisistä myös sosiaalisista olosuhteista ja tiloista.

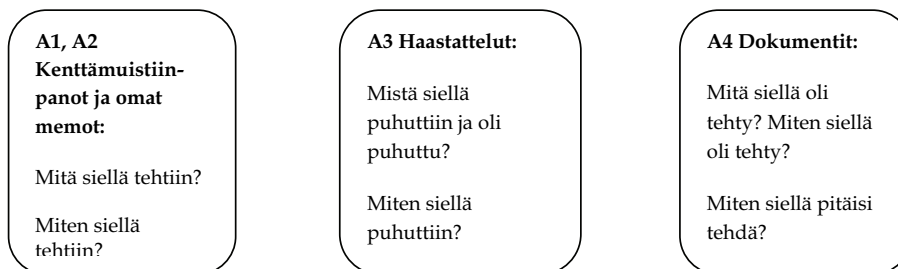
Analyysin ensimmäinen vaihe oli kuitenkin vielä hyvin jäsentymätön, mutta osittain myös tutkijan omaan kokemuksellisuuteen ja esiymmärrykseen mutta myös intuitiivisuuteen pohjaava. Kenttätöiden kehollisuus ja omat tunnekokemukset olivat voimakkaasti läsnä. Aineistosta irtaantumista helpotti konkreettinen aineiston järjestäminen kenttätöiden loputtua syksyllä 2005. Järjestin ja jaoin runsaan aineiston kolmeen osaan: litteroidut haastattelutekstit, kenttämuistiinpanot ja memot sekä dokumenttiaineisto. Järjestin haastattelutekstit ammattiryhmittäin ja annoin osallistujille sekä peitenimet että numerot: esimerkiksi lo03=luokanopettaja, 3.

haastateltava, "Irja". Myöhemmin anonymiteetin suojaamiseksi annoin henkilöille vielä toiset koodinumerot, joissa myös ammattinimike ja sukupuoli on hävytetty. Koodinumeroita käytin niissä tekstikohdissa, jotka arvioni mukaan vaativat erityistä anonymiteettiä ja lopullisessa käsikirjoituksessa lainauksissa on anonymiteetin huomioiden käytetty ammattinimikkeitä. Litteroidut haastattelut järjestin kansioihin ja laitoin sivu- ja rivinumerot. Myös kenttämuistiinpanot ja memot sekä dokumenttiaineistot olivat omissa kansioissaan. Litteroituja haastattelutekstejä oli ykkösrivillä kirjoitettuna 506 sivua ja kenttämuistiinpanoja memoineen oli 174 sivua. Aineiston analyysin kannalta keskeisiä dokumentteja on n. 50 sivua monistettuja asiakirjoja. Lisäksi on omia memoja eli tutkimuspäiväkirjamerkintöjä, piirroksia ja ajatuskarttoja useammassa muistikirjassa.

II vaihe: tuotettujen tekstien sisältöjen analysointia useilla eri menetelmillä

Aineiston järjestämisen jälkeen ryhdyin analyysin toiseen vaiheeseen, jossa tavoitteena oli tehdä valintoja ja tiivistää laajaa aineistoa tutkimusintressin mukaan. Etnografisen aineiston, kuten yleensäkin laadullisen aineiston analyysissä korostuu aineiston tunteminen ja sen lukeminen aina uudelleen ja uudelleen. Palmu (2007) esittelee aineiston lukemista korostavaa ja aineistolähtöiseen työskentelyyn viittaavan käsiteparin "temaattinen lukeminen" ja "analyttinen lukeminen". Temaattinen lukeminen on alustavaa analyysia, joka sisältää aineiston koodausta, luokittelua, teemoittelua. Analyttinen lukeminen on teemojen analysointia, niiden aukikirjoittamista ja yhteenvedojen tekemistä. Analyttiseen lukemiseen sisältyy myös teemoihin liittyvää kirjallisuuden lukemista, kuitenkin niin, että aineiston lukeminen johtaa tutkimuksen seuraavaan vaiheeseen. (Palmu 2007). Nämä lukemisen tavat sisältyivät nimenomaan analyysini II-vaiheeseen.

Syksyllä 2005 minulla oli neljä kenttävaiheen aikana tuotettua aineistokokonaisuutta. Kenttämuistiinpanot ja memot, haastattelutekstit sekä dokumenttiaineisto täydensivät toisinaan aineistotriangulaatio-periaatteen mukaisesti (Hammersley & Atkinson 1995). Järjestin aineistot eri kansioihin ja esitin niille seuraavaksi erilaisia kysymyksiä:



Vaikka puhtaalta pöydältä aloittaminen olikin mahdotonta, pyrin tietoisesti jättämään raaka-analyysin esitulkinat mielessäni taka-alalle. Etsin aineistosta eroja ja yhtäläisyyksiä, harrastin teemoittelua ja kategorisointia sekä jatkoin tyypittelyä, toisaalta erittelin ja toisaalta kokosin sisältöjä. Luin aineistoa ja esitin sille aina erilaisia kysymyksiä. Piirsin kuvioita ja kirjoitin tekstejä. Seuraavaksi kuvaan yksityiskohtaisemmin käyttämiä menetelmiä.

**Teemoittelua ja kategorisointia.** Aloitin haastattelujen luennan mielessäni kysymys: Mistä nämä ihmiset puhuvat? Luin litteroituja haastattelutekstejä ja merkitsin

marginaaliin ihmisten puheaiheita. Ihmiset puhuivat esim. kehittämisprojekteista, johtajista, tiimeistä, ammatillisesta yhteistyöstä, koulutuksesta, avustajista, lausunnoista, eriyttämisestä, epävarmuudesta jne. Välillä palautin mieleeni tutkimustehtävän ja tutkittavan ilmiön, oppijoiden moninaisuuden kohtaamisen.

Aineistoyksiköksi valitsin useampia virkkeitä sisältävät puhekokonaisuudet. Tässä vaiheessa haastatteluaineisto supistui. Alateemoja oli aluksia 62, jotka listasin ensin 30 puheaiheeksi tai teemaksi. Lopulta yhdistin puheaiheet ja teemat 5 puhekategoriaksi, joille annoin myös koodit: ammattitaitopuhe(AMP), opetuksen järjestämispuhe(OPJÄT), suhdepuhe(SUP), johtamispuhe (JOP), ja ristiriitapuhe(RIP). Tekstiaineiston pilkkovat koodatut puheaiheet leikkasin ja liitin tiedostoiksi. Kukin puheaihe muodosti oman tiedostonsa. Jokaisesta viidestä puhekategoriasta ja niiden puhekokonaisuuksista kirjoitin erilaisten ajatus- ja käsittekarttojen avulla tekstikuvauksen, merkitysten tulkinnan. Liitin tekstiin, riippuen puheaiheesta myös omia havaintojani kenttäpäiväkirjasta.

Jos esimerkiksi olin kirjannut tekstin marginaaliin opettaja-avustaja-yhteistyö, keräsin leikaten ja liimaten litteroiduista haastatteluista yhteen asiakirjaan kaikki ne puhekokonaisuudet, joissa eri ihmiset (koodeineen esim. ao01,sivu:rivi) olivat puhuneet opettaja-avustaja-yhteistyöstä. Annoin niille koodin, tässä kohtaa AMPYtAO (Ammattitaitopuheen alla oleva ammatillinen yhteistyö, opettajan ja avustajan välillä). Tämän leikkaa-liimaa -työn jälkeen luin kaikki asiakirjassa olevat puhekokonaisuudet. Piirsin osallistujien puheista käsittekartan/merkityskartan, jonka pohjalta kirjoitin tekstin eli kuvauksen tuosta puheaiheesta. Tästä tuli Koruskantien koulun opettaja-avustaja-yhteistyön merkitysten tulkinta, tulkinta opettaja-avustaja-yhteistyöstä ja sen merkityksestä osallistujille. Tämä teksti oli osa ensimmäistä kertomusta. Laitoin sen kohtaan missä kirjoitin aikuisten välisestä yhteistyöstä ja kuvasin miten opettaja-avustaja-yhteistyö Koruskantien koulussa nähtiin ja miten sitä toteutettiin. Tekstissä oli useita merkityksiä ja sen osia saattoi liittää muihinkin kertomuksen kohtiin, esimerkiksi oppilaiden riittävään tukeen ja aikuisten ristiriitoihin. Toinen esimerkki: Kokosin kaikki kohdat joissa puhuttiin henkilöstöpalavereista yhteen asiakirjaan. Tämä jälkeen piirsin ja kirjoitin käsittekartan/merkityskartan henkilöstöpalaverien ja kirjoitin tekstiä. Samalla tein dokumenttiaineistossa olevista henkilöstöpalaverien muistioista sisällönanalyysiä, jonka liitin tekstiin. Tästä n.10-sivuisesta tekstistä tuli jälleen yksi osa Koruskantien koulun kertomukseen.

Viisi puhekategoriata olivat yksi osa organisaatiokertomusta. Ne kuvaavat omalta osaltaan osallistujien kokemusten kautta Koruskantien koulun arkea. *Ammattitaitopuhe (AMP)* oli henkilöstön puhetta omasta ammattitaidostaan, vahvuuksista ja heikkouksista. Se on myös puhetta työn herättämisestä tunteista, kokemuksellisesta oppimisesta ja ammatillisesta kasvusta. *Opetuksen järjestämispuhe (OPJÄP)* oli puhetta siitä millainen opetus ja millaiset opetusjärjestelyt parhaiten tukisivat koulun oppilaiden oppimista. *Suhdepuhe (SUP)* on puhetta siitä millaisissa suhteissa ihmiset toimivat lähikoulun arjessa. Se on puhetta yhteistyöstä ja sen eri muodoista. *Johtamispuhe (JOP)* on puhetta koulun kehittämisestä ja johtamisesta ja niihin liittyvistä ilmiöistä. Johtamispuheessa on löydettävissä sekä koulun että kunnan taso ja osallistujien kokemus siitä miten osallisiksi he kokevat itsensä koulua koskevien asioiden valmistelu-, päätöksenteko- ja arviointiprosesseissa. *Ristiriitapuhe (RIP)* on puhetta erilaisista jännitteistä ja ristiriidoista sekä niiden aiheuttamista seurauksista.

Vaikka käytänkin käsitteitä puheaihe, puhekokonaisuus ja puhekattegoria, en miellä analyysiani varsinaiseksi diskurssianalyysiksi. Analyysini ei ole määriteltävissä varsinkaan keskusteluanalyysiksi. Jo haastattelujen litteroinnin taso ei täytä keskusteluanalyysin vaatimaa tarkkuutta. Käyttämällä näitä puhe-alkuisia käsitteitä

korostan kielen, puhumisen, kerronnan ja vuorovaikutuksen merkitystä sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa ja sen tulkinnassa. Oletan myös, että se mistä ihminen haastattelussa puhuu, on hänelle merkityksellistä.

**Kertomukset.** Samaan aikaan puheaiheiden koonnin ja kirjoittamisen kanssa rakentui kuudes, toisista poikkeava puhekatgoria: Kertomukset erilaisista kohtaamisista. Ne ovat tilannekuvauksia, episodeja, osallistujien kertomuksia tai kuvauksia erilaisista tilanteista koulun arjesta. Episodeja tai kertomuksia aineiston analyysissa ovat käyttäneet myös mm. Strandell (1995), Salo (1999) ja Lappalainen (2006) omissa väitöstutkimuksissaan, vaikkakin ne käyttötavoiltaan ja luonteiltaan poikkeavat jonkin verran toisistaan (ks. Lappalainen 2007b, 2007c). Omat kertomukseni tulevat lähelle Salon (1999, 68) tapahtumien dynamiikasta liikkeelle lähteviä episodeja, tapahtumakulkuja. Tutkijana kiinnitin huomioni tapahtumiin (joko omin silmin havaitsemaani tai muiden kertomaan), jotka näyttivät olevan osallistujille jollakin tavalla merkittäviä tai niiden seuraukset puhuttivat tai näyttivät aiheuttavan jännitteitä ja ristiriitaisuuksia. Tapahtumakulut saattoivat olla lyhyt- tai pitkäkestoisia. Esimerkiksi ”Ennen joulujuhlaa”-kertomus sijoittui yhden päivän ajalle, mutta ”Yhtenä muiden joukossa”-kertomus sijoittuu useammalle vuodelle.

Olen luokitellut episodit kahteen ryhmään: kertomukset oppilaiden moninaisuuden kohtaamista ja kertomukset aikuisten moninaisuuden kohtaamista. Opettaja kohtaa oppilaan – kertomuksissa on kyse siis enemmän oppilaan ja opettajan välisistä tai opettajan ja oppilaan kodin välisistä kohtaamisista. Aikuisten kohtaamisia – kertomukset ovat kouluyhteisön aikuisten välisiä kohtaamisia ja niissä syntyneitä tilannekuvauksia. Kertomukset ovat moniteemallisia eli niissä on aineksia kaikista muista viidestä puhekatgoriasta.

Episodit ovat sekä aineisto- että osallistujatriangulaation kyllästämiä: niiden kokemuksellista ”totuutta” vahvistavat sekä havainnot, dokumenttiaineisto että useamman osallistujan puhe. Kertomukset tai episodit ovat rakentuneet erilaisista yksittäisistä tilanteista ja tapahtumista, joita olen itse havainnoinut ja/tai joista opettajat ja avustajat ovat minulle kertoneet. Ne ovat kuvauksia tutkimuskohteena olevan kouluyhteisön arjesta, mutta niiden merkitys tutkimuksen kannalta on syvällisempi. Kuten Cortezzi (2001) toteaa, kertomukset ovat tutkijan ikkuna osallistujien (kertojien) merkitysten maailmoihin, yhteisöön ja sen kulttuuriin. Kertomukset paljastavat ryhmän tai yhteisön piilossa olevia pelisääntöjä ja asioita, normeja, joista ei yleensä puhuta julkisesti ääneen. Episodeihin sisältyy runsaasti jännitteitä. Erilaisten kertomusten kautta voi tarkastella yksittäisten opettajien ammatillisen kasvun prosesseja: ne ovat kurkistuksia ammatillisiin kuiluihin. Kertomusten avulla voi tarkastella paitsi yksittäisten työntekijöiden myös koko kouluorganisaation ja sen toimintakulttuurin ytimessä ja usein piilossa vaikuttavia arvoja ja uskomuksia, jotka peilautuvat arjen toimintaan, koulun kehittämiseen ja opetuksen järjestämiseen. Niiden avulla pääsee kurkistamaan myös kouluorganisaation päätöksentekoon vaikuttaviin valtasuhteisiin, jotka myös heijastuvat arjen toiminnassa ja ihmisten vuorovaikutuksessa. Kertomukset ovat esimerkkejä myös siitä, miten työyhteisössä kohdataan työyhteisössä työskentelevien ihmisten yksilöllisyys ja erilaiset kokemukset, ja minkälaista vuorovaikutusta työyhteisössä sallitaan. Kertomuksissa on esimerkkejä myös siitä, mihin muutos ja vaikeiden asioiden käsittelemättömyys voivat kouluyhteisössä johtaa.

Lukijan on myös hyvä muistaa, että kertomukset ovat ainakin osittain tutkijan tulkintoja osallistujien puheista ja toiminnoista. Nämä kertomukset ovat myös esimerkkejä siitä, miten koulun maailmassa voi olla useita eri todellisuuksia. Se



todellisuus, mikä julkisesti kerrotaan tai mikä näyttäytyy ulospäin voi olla täysin erilainen kuin se todellisuus, joka jää kertomatta, ja joka halutaan haudata hiljaisesti tai kertoa omin sanoin. Myös kertomuksissa esiintyville ihmisille koulun todellisuus näyttäytyy paikoittain täysin erilaisena.

Tähän raporttiin olen ottanut kokonaisista kertomuksista mukaan vain joitakin. Osa kertomuksista on nähtävissä vain tulkinnan taustalla. Tämän ratkaisun takana on paitsi raportin rakenne ja sivumäärä myös anonymiteettiin liittyvä näkökulma. Osa kertomuksista herättää monenlaisia kysymyksiä, eikä tutkimuksen ole tarkoitukseni etsiä tai esittää ”oikeita vastauksia ja ratkaisuja” kertomusten kautta. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole toimia tuomarina siinä kuka tekee oikein tai kuka tekee väärin kouluorganisaation monimuotoisissa ja systeemisisissä tilanteissa. Erilaisia asioita tapahtuu ja erilaisia päätöksiä tehdään organisaatioelämän kentässä niissä olosuhteissa ja sen elämisaailman pohjalta mitä kullakin päätöksentekijällä on. Oli hän sitten opettaja, rehtori, avustaja, oppilas tai oppilaan vanhempi.

**Aikajana.** Lomittain puheaiheiden koontin ja kirjoittamisen sekä kertomusten kirjoittamisen kanssa piirsinkin myös ajallista koontia tutkimuskohteen tapahtumista. Piirsinkin aikajanan, johon merkitsin kaikki mielestäni tärkeät asiat ja tapahtumat syksystä 2000 syksyyn 2005. Osa näistä oli minulle kerrottuja kenttätöiden ulkopuolisia tapahtumia, osan olin havainnut itse ja osa tuli dokumenteista. Aikajanalalle oli hyvä sijoittaa myös kertomuksien tapahtumia, mikä selkeytti myös vuorostaan itse kertomuksia. Se auttoi myös hahmottamaan ihmisten välisiä suhteita ja erilaisten tapahtumien seuraamuksia. Aikajana konkretisoi myös muutoksen suunnat segragaatio-inklusio-jatkumolla sekä ihmisten toiminnan merkityksen suunnan antajina.

**Henkilökuvia ja sosiogrammeja.** Työyhteisön jäsenistä olin laatinut jo kenttävaiheessa ns. henkilökuvia tai - tyyppejä. Jaottelun perusteena käytin havainnoitejani osallistujien toiminnasta luokka- ja muissa koulutilanteissa sekä heidän kertomia mielipiteitään ja kokemuksiaan koulun tilanteista. Tyyppit eivät olleet luonnollisesti puhtaita ideaalityyppejä, mutta ne jäsensivät yksilöiden uskomuksia opetuksesta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Koulu-yhteisön kasvatus- ja opetusfilosofinen kenttä alkoi paljastua, kun näitä tyyppejä asetteli segragaatio-inklusio-jatkumolle. Myös kenttävaiheessa piirtämäni sosiogrammit rakensivat esitulkintaa työyhteisön jäsenten välisistä suhteista ja positioista. Analyysin tavoitteena ei ollut jakaa yhteisön jäseniä puhtaasti tiettyihin lokeroihin, vaan enemminkin lisätä ymmärrystä ja selkeyttää kuvaa organisaatiossa vallitsevista arvoista, hierarkiasta ja valtasuhteista. Haastattelutekstien luenta ja aikajanan tekeminen tarkensivat näitä esitulkintoja sosiaalisista vuorovaikutus- ja valtasuhteista.

**Dokumenttien sisällönanalyysiä.** Dokumenttiaineiston yksi tärkeimmistä osista on kopiot kaikista arkistoiduista henkilöstöpalaverien muistioista. Koulukohtaisten aamukokousten muistioita on viideltä lukuvuodelta (syksy 2000- kevät 2005) ja kaikkien alakoulujen yhteisistä 0-6-tiimipalaverien muistiot, joita on 8 kappaletta (kevät 2003- kevät 2005). Arkistoidut muistiot on kopioitu toukokuussa 2005.

Muistioiden analysointiin käytin sisällönanalyysiä. Aluksi järjestin muistiot ja laskin kaikki palaverit määrällisesti. Tämän jälkeen jaottelin palaverissa käsitellyt asiat aiheittain ja laskin tukkimiehen kirjanpidolla kuinka monta kertaa erilaisia aiheita oli käsitelty. Lajittelin palaverissa käsitellyt asiat kahteen ryhmään: infoasiat ja yhteisen keskustelun asiat. Infoasioita olivat luonteeltaan tiedotusasioita, joissa

korostui lähinnä yhdensuuntainen vuorovaikutus, mutta joista kuulijat saattoivat esittää tarkentavia kysymyksiä asian esittäjälle. Ne liittyivät läheisesti koulutyön aloittamiseen, lopettamiseen ja arjen sujumista koskeviin käytännön asioihin. Näitä olivat mm. tulevista tapahtumista, vierailuista, koulutuksista ja kaikkiin näihin liittyvien käytännön järjestelyiden ja vastuiden tiedottaminen ja yksityiskohtainen sopiminen. Myös kunnan toimintamalliin tai talouteen liittyvät katsaukset olivat usein luonteeltaan tiedottavia ja asiaa esitteleviä tilanteita, joissa osallistujilla oli mahdollisuus tehdä tarkentavia kysymyksiä.

Infoasioihin laskin myös koulutus- ja tapahtumapalautteet ja, erilaisten työryhmien aikaansaannosten esittelyt ja mm. koulun tapoihin ja järjestyssääntöihin liittyvät kertaamiset. Yhteisen keskustelun asiat olivat luonteeltaan vastaavasti vuorovaikutteiseltaan moniulotteisempi eli niissä oli osallistujilla mahdollisuus esittää myös omia mielipiteitä tai näkemyksiä. Ne liittyivät mm. kotoa tulleiden palautteiden käsittelyyn, tuleviin luokkajakoihin ja vuosittaisen toiminnan ja tulosten arviointiin. Myös palaverikäytännöistä on yhteisesti keskusteltu muistiomerkintöjen mukaan muutaman kerran.

Toinen tärkeä dokumenttiryhmä ovat koulukohtaiset oppilastilastot. Oppilastilastojen tutkiminen ja niiden tarkastelu mm. kertomusten valossa tuotti mielenkiintoisia ja ristiriitaisia löydöksiä. Sain vanhempien luvalla käyttöni myös HOJKS-asiakirjat, jotka osaltaan helpottivat yksittäisten oppilaiden opetuksen järjestämisen ja niissä tapahtuneiden muutosten seuraamista.

**Organisaatiokertomuksen kirjoittaminen.** Analyysin lopuksi, synteessä näistä eri puhekategorioiden ja osa-analyysistä, laadin 156-sivuisen organisaatiokertomuksen, Kertomuksen Koruskantin koulusta. Kertomus on puhekategorioiden ja osa-analyysistä rakentuva tutkimuskohteen tulkinnallinen organisaatiotutkimus, kulttuurin kuvaus, joka pyrkii kuvaamaan kouluyhteisössä olevaa moninaisuutta ja sen merkityksiä. Analyysin synteesivaihe oli kirjoittamista ja tekstin jäsentämistä yksilön, työyhteisön, kehittämisen ja johtamisen tasoilla. Tämä jäsenitys säilyi vain osittain lopullisessa tutkimusraportissa, sillä kertomus oli vasta tutkimusraportin ensimmäinen raaka versio (kehä I).

III vaihe: tulkinta ja päättely jatkuu, aineisto abstrahoituu

Jo analyysin aikaisemmissakin vaiheissa, mutta erityisesti organisaatiokertomuksen kirjoittamisvaiheessa esitin nyt aineistolle Miksi-kysymyksiä. Yritin etsiä vastauksia kysymyksiin: Miksi ihmiset toimivat näin? Miksi he puhuivat näin? Miksi he olivat toimineet näin? Päättelyn jälleen monien piirrosten jälkeen vastaukseksi muodostui *neljän paradigman kuvio, merkitysten tulkinta lähikoulun kulttuurista*, jossa inkluusio yrittää murtaa koulun modernia. Lähikoulun neljä paradigmaa abstrahoiivat tutkimusaineiston. Ne olivat aineistosta tehtyjä johtopäätöksiä, jotka irrottivat tutkimuslöydökset yksittäisistä ihmisistä, tapahtumista, lausumista ja siirsivät niitä yleisemmälle, käsitteelliselle tasolle (Grönfors 1982).

Kun tutkimuskoulun kulttuurin neljän paradigman tulkinta oli "valmiina" (kehä II), mietin miten lähden rakentamaan tästä inkluusiotutkimuksen alaan kuuluvaa tutkimusraporttia, jossa empiria ja teoria yhdistyy ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. Tuolloin päätin tietoisesti lähteä hakemaan apua aikaisemmasta tutkimuskirjallisuudesta.

## IV vaihe: emic ja etic yhtyvät etnografisessa kertomuksessa

Analyysi- ja tulkintaprosessin neljäs vaihe aloittaa samalla myös varsinaisen tutkimusraportin kirjoittamisen. Yksi narratiivisuuden pyörre tutkimuksessani on raportin ymmärtäminen kertomuksena tutkimuskohteena olevan koulun kulttuurista. Oman haasteensa moniulotteiseen raportointiin toi ajallinen ulottuvuus, joka kuvasi muutoksen liikettä inklusio-segregaatio-jatkumolla. Pyrkimyksenä oli löytää rakenne, jossa voisin yhdistää ja kietoa yhteen aikaisemman tutkimuksen, tutkimuslöydökset ja muutoksen ajallisen ulottuvuuden osallisuuden jatkumolla unohtamatta osallistujien kertomusten ja puheiden moniäänisyyttä. Raportin rakenteen suunnitteluvaiheessa kirjoitin ja käänsin jälleen aineistoa ympäri, analyysikin tuntui tarkentuvan edelleen koko ajan. Hermeneuttinen kehä pyöri ja kuva tutkimuskoulun kulttuurista selkeni edelleen teoriasidonnaisen analyysin avulla.

Neljännessä vaiheessa otin esille aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa esiteltyjä inklusiivisen koulun kuvauksia, määritelmiä ja kriteerejä ja laitoin ne vastakkain osallistujien puheiden kanssa. Laitoin taulukon (matriisi, liite 4) pohjaksi ensin aineiston analyysissä syntyneet ”kotipesät”, domainit eli viisi puhekatgoriaa. Tarkastelin aikaisempia inklusioalan tutkimuksia ja sitä mitä ne sanovat opetuksen järjestämisestä (OPJÄP), ammattitaidosta (AMP), yhteistyötä(SUP), kehittämisestä ja johtamisesta (JOP). Näin syntyivät osallistavan koulun käsitteelliset ulottuvuudet. Viides ulottuvuus muodostui tutkimuskoulun kunnan toimintajärjestelmästä ja lähiympäristöstä. Lopullisessa raportissa päädyin vielä yhdistämään ammattitaito ja yhteistyön ulottuvuudet yhdeksi, asiantuntijuuden ulottuvuudeksi (ks. liite 4).

Analyysi- ja tulkintaprosessin neljäs vaihe oli siis myös tutkimusraportin kirjoittamisen ja (tällä kertaa) viimeinen aineiston kääntämisen vaihe. Tulkinta täyttyy, kun neljän ulottuvuuden sisällä esitän kuvausta ja tulkintaani erään lähikoulun toimintakulttuurista. Lähestyn lähikoulun arkea ja avaan tutkimuskoulun toimintakulttuuria neljästä eri näkökulmasta: (1)koulu ympäristönsä osana, (2) opetusjärjestelyitä ohjaavat rakenteet, (3) opettajuus, asiantuntijuus ja koulun aikuisten yhteistyö ja (4) koulun kehittäminen ja johtajuus. Organisaatiokulttuuria avaavat neljä näkökulmaa muodostavat inklusiivisen eli osallistavan koulun käsitteellisen viitekehyksen. Kuvaan koulun arjessa ja sen toimintakulttuurissa olevia asioita, jotka estävät tai edistävät koulun inklusiiviprosessia ja ihmisten osallisuutta inklusiivisen koulukulttuurin rakentamisessa. Liitän tutkimuslöydösteni joukkoon aikaisempaa tutkimustietoa, ohjaajani sanoin ”pitkospuita” tulkintani tueksi.

#### LIITE 4 Empirian ja tutkimuskirjallisuuden yhdistäminen teoriasidonnaisessa analyysissä

<b>Empiria:</b>	<b>Dokumentit</b>	<b>OPJÄP</b>	<b>AMP</b>	<b>SUP</b>	<b>JOP</b>
<b>Puhekategori</b>	Kunnan	RIP	RIP	RIP	RIP
<b>at</b>	toimintajärjestelmä	Uusi eo- malli	”Luokka kaaoksessa”	”Ennen joulujuhlaa”	”Pommikokous”
<b>Episodit</b>	JOP	”Niputetut lapset”	”Sujumisen ääripää”	”Mentorointia”	”Kysymyksiä”
<b>(piirteitä eri</b>	SUP	”Eskarin uudet kuviot!”	”Hänen valintansa”	”Minun reviirini uutena”	”Asiaton kritiikki”
<b>ulottuvuuksista)</b>			”Yhtenä muiden joukossa”		”Kehtaavatkin kyseenalaistaa”
<b>Dokumentit</b>					

<b>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys</b>	<b>Yhteiskunnallinen, poliittinen ulottuvuus</b>	<b>Opetuksen järjestämisen rakenteellinen ulottuvuus</b>	<b>Opettaja- ja pedagogiikkaulottuvuus</b>	<b>Yhteistoimintaulottuvuus</b>	<b>Kouluorganisaation kehittämisen ja johtamisen ulottuvuus</b>
--	--	--	--	---------------------------------	---

<b>Tutkimuskirjallisuutta</b>					
<b>Barth, R. S. (1990)</b> (Ks. artikkeli Coots, J. J. ym. Practices in general education: past and present. Teoksessa Falwey, M.A. (ed.) Inclusive and	Koulu ottaa vastaan kaikki oppilaat huolimatta heidän ominaisuuksistaan tai kulttuurisista tai kehityksellisistä taustoistaan.	Oppilaita ei luokitella tai ryhmitellä heidän suoritustensa mukaan segregoituihin ympäristöihin. Laajasti erilaista tukea tarjoava koulu yhteisö, jossa tuki tai palvelu tuodaan oppilaan luo. Joustava opetussuunnitelma ja –menetelmät huomioivat	Oppimisympäristöt on integroitua, heterogeenisia ja vastaavat oppilaiden erilaisiin oppimistyyliin ja taitoihin. Opettajat asettavat kaikille oppilaille haasteita ja korkeita oppimistavoitteita ja ovat valmiita kohtaamaan moninaisuuden mukanaan tuomat haasteet.	Opettajat ja muut koulun aikuiset toimivat yhteistoiminnallisesti vanhempien kanssa (kollaboraatio ja dialogia).	Koulu tarjoaa turvallisen, viihtyisän ja kielteisistä ennakkoluuloista vapaan oppimisympäristön.

heterogeniuos schooling. 1995. Baltimore: Paul H Brookes. 7–22.	oppilaiden kulttuuriset ja kehitykselliset erot sensitiivisesti. Kaikille oppilaille, vaikka vain yhdelle on tarjolla riittävä tuki ja resurssi.	Oppilaat auttavat toisiaan ja ystävyyssuhteisiin kannustetaan. Arviointi on laajapohjaista ja kannustavaa, oppilaiden vahvuuksia ja mahdollisuuksia huomioivaa.		
<b>Vaughn, S. &amp; Schumm, J.S. toimintatutkimus v. 1995</b> Ks. artikkeli Hornby, G. (2001) Promoting responsible inclusion. Teoksessa T. O’Brian, Enabling inclusion. Norwich: Stationary office, 3–19.	Vastuullisuus ja riittävien resurssien turvaaminen, ei säästötoimenpide.	Tärkeintä on kaikkien oppilaiden akateeminen ja sosiaalinen edistyminen ja hyvä opetus, paikan merkitys toissijainen. Erilaisten rakenteiden ja mallien soveltaminen koulukontekstiin, laaja kirjo erilaisia tukimuotoja.	Opettajan asenteiden merkitys. Riittävä ja oikeinkohdennettu täydennyskoulutus. Osallistavan pedagogiikan ja opetussuunnitelman jatkuva kehittäminen oppilaiden tarpeiden ja kykyjen mukaan.	Yhteinen, inklusiofilosofiaan perustuva, jatkuva toimenpiteiden kehittämisen prosessi ja toiminnan jatkuva arviointi. Kehittämistyössä mukana oppilaat, vanhemmat ja opettajat
<b>Stainback, S. &amp; Stainback, W. (1996)</b> Teoksessa Inclusion: a guide for educators. Baltimore: Paul H. Brooks. 193–199.	Koulutukseen ja kasvatuksen ja opetuksen kulttuureihin liittyvien asenteiden ja uskomusten tunnistaminen ja uudelleenarviointi.	Kaikille oppilaille tarjotaan yhtäläiset mahdollisuudet oppia ja osallistua. Kaikki oppilaat opiskelevat yleisopetuksen kouluissa ja luokissa. Oppilaiden ja opettajien tarpeita vastaava tuki ja apu tuodaan yleisopetukseen.	Kaveriapu ja kouluyhteisön muiden jäsenten tuki.	Kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen tunne. Kouluorganisaation muutos/uudistaminen: sensitiivinen, huolehtiva ja välittävä koulu, joka vastaa humaanein ja tehokkain välinein oppilaiden ainutlaatuisiin tarpeisiin.

<p><b>Giangreco, M.F. (1997a, b c)</b></p>	<p>Vanhemmat ovat osa koulu yhteisöä. Siirtyminen perusopetuksen jälkeen eteenpäin.</p>	<p>Yleisopetuksen "omistajuus": oppilaat opiskelevat yleisopetuksen luokissa.</p>	<p>Opetussuunnitelmalla ja HOJKS:lla todellista merkitystä. Opetuksen eriyttäminen. Luokkayhteisön rakentaminen ja ystävyyden korostaminen. Oppijoiden itsetuntemuksen lisääminen</p>	<p>Yhteistoiminnallinen tiimityö. Vanhemmat osallistuvat ja tuovat oman asiantuntemuksensa koulu yhteisöön. Selkeät roolisuhteet (vastuunjako) henkilöstön keskuudessa. Avustavan henkilöstön tehokkuus.</p>	<p>Yhteisesti jaettu visio/viitekehys. Toiminnan tarkastelu ja tehokkuuden arviointi toimintaohjeiden mukaisesti. Koko koulu yhteisö mukana.</p>
<p><b>Florian, L. (1998)</b> <b>Teoksessa Tilstone C., Florian, L. &amp; Rose. R. (toim.) Promoting inclusive practice. 13–26</b></p>		<p>Tuki vanhemmille ja opettajille</p>	<p>Myönteinen asenne kaikkien oppilaiden oppimista kohtaan. Opettajilla tietoa oppimisen ongelmista.</p>	<p>Eriyisen ohjausmenetelmien asiantunteva soveltaminen.</p>	<p>Oppilaille mahdollisuus osallistua päätöksentekoon.</p>
<p><b>Lipsky, D. &amp; Gartner, A. (1999)</b> Teoksessa H. Daniels &amp; P. Garner (toim.) Inclusive education. World yearbook of education. London: Kogan Page, 12–23.</p>	<p>Kaikki lapset ovat osa yhteisöä ja yhteiskuntaa. Kaikki lapset käyvät oman alueen lähikoulua. Kaikille yhteinen opetussuunnitelma hyödyntää kaikkia oppilaita.</p>	<p>Palvelut ja tuki järjestetään oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan Oppilaiden tarvitsemat palvelut viedään yleisopetuksen yhteyteen. Oppilaat nähdään yksilöinä, ei leimallisesti tietyn ryhmän edustajana tai jäsenenä.</p>	<p>Kaikki lapset voivat oppia ja yhdessä oppiminen hyödyttää kaikkia. Monipuoliset ohjaustavat ja niiden vaihtelevuus. (yto, kaverien ja vertaisryhmän keskinäinen ohjaus, toiminnallisuus, teknologiasovellukset, opiskelu koulun ulkopuolella) Opetussuunnitelman yksilöllistäminen. Korkea vaatimustaso ja hyvät oppimistulokset koskevat kaikkia oppilaita. Opettajien ammatillinen kasvu on oleellinen osa</p>	<p>Moniammatillinen henkilöstö. Opettajien yhteistoiminta (yto, samanaikaisopetus, tiimityöskentely ja konsultaatio).</p>	<p>Kollaboratiiviset, oppivat tiimit. Henkilöstön ja vanhempien keskinäinen tuki.</p>

			osallistavaa koulu yhteisöä.		
<b>Ryndak, D., Jackson, L. &amp; Billingsley, F. (1999/2000)</b>	Oppilaat opiskelevat luonnollisissa olosuhteissa (lähikouluperiaate). Yleisopetuksen ja erityisopetuksen sulauttaminen yhdeksi yhdistyneeksi järjestelmäksi.	Kaikki oppilaat oppivat yhdessä. Yleisopetus tarjoaa tukitoimia niin, että kaikkien oppilaiden oppimistulokset ovat riittävän hyviä.	Mukaan kuulumisen, tasa-arvoinen jäsenyys, hyväksyvyys ja jokaisen yksilön arvostaminen. Inklusiivinen filosofia. Oppilaita ohjataan oppimaan yhdessä. Yleisopetus sopeuttaa oppimisen ohjaamista niin, että kaikkien oppilaiden oppimistulokset ovat riittävän hyviä.	Kasvatuksellisten tiimien yhteistoiminnalliset integroidut palvelut.	Mukaan kuulumisen, tasa-arvoinen jäsenyys, hyväksyvyys ja jokaisen yksilön arvostaminen. Inklusiivinen filosofia.
<b>Booth, T. &amp; Ainscow, M. (2002). Index for inclusion</b>	Inklusiivinen kasvatus edistää yhteiskunnallista inklusioita. Koulun rooli yhteisöllisyyden rakentajana, arvojen kehittäjänä ja oppimistulosten edistäjänä korostuu. Kaikilla oppilailla on oikeus opiskella oman asuinalueensa lähikoulussa. Lähiyhteisön, erisidosryhmien ja koulun vuorovaikutuksen merkitys korostuu.	Koulun toimintaperiaatteet ja käytännöt on rakennettu niin että ne vastaavat koulun oppilaiden moninaisuutta. Koulua kehitetään vastaamaan sekä henkilöstön että oppilaidenkin tarpeisiin.	Oppijoiden osallistumisen ja osallisuuden lisääminen oman lähikoulunsa kulttuuriin, opetussuunnitelmaan ja yhteisöihin. Oppilas on aktiivisesti mukana oppimisprosessissa ja voi ilmaista, miten hän sen kokee. Oppilaiden moninaisuus on rikkaus, autenttisten oppimistilanteiden resurssi.	Yhteisistä kokemuksista oppiminen. Ratkaisukeskeisyyden korostaminen	Inklusio merkitsee tavoitteellista, koko kouluorganisaation ja sen kulttuurista muutosprosessia. Kaikkia koulu yhteisön lapsia ja aikuisia arvostetaan yhtäläisesti. Osallistavan koulukulttuurin, periaatteiden ja käytännön toimintatapojen kehittäminen niin että kaikkien oppilaiden oppimisen esteisiin puututaan.

<b>Peterson &amp; Hittie (2003)</b>	Lähiyhteisö ja vanhemmat ovat osa koulu yhteisöä.	Tuki opettajille ja oppilaille.	Moninaisuutta kunnioitava luokkayhteisö. Osallistava pedagogiikka (erilaiset lahjakkuudet, monitasoinen opetus, kaveriapu, yhteistoiminnalliset menetelmät, oppimisympäristö)	Kollaboratiiviset, oppivat tiimit. Henkilöstön ja vanhempien keskinäinen tuki.	Yhteisöllinen, koko koulu yhteisöä koskeva moninaisuutta arvostava toimintakulttuuri. Demokraattinen ja yhteistoiminnallinen päätöksenteko
-------------------------------------	---	---------------------------------	---	--	--

<b>Tutkimuksen viitekehys</b>	<b>”Koulu on osa suurempaa kokonaisuutta”</b>	<b>”Joustavat rakenteet mahdollistavat kaikkien yhdessä oppimista”</b>	<b>”Osallistava opettaja rakentaa kaikkien oppimista edistävää luokkayhteisöä”</b>	<b>”Koulun aikuiset työskentelevät yhdessä”</b>	<b>”Demokraattisesti jaettu osallistava johtajuus on edellytys kestäväälle oppimiselle”</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kunta- ja valtakunnan taso, lait ja asetukset, ops ja lähikouluperiaate</li> <li>- lähiyhteisö ja erisidosryhmät</li> <li>- sosiaalinen ympäristö, perhekulttuurit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oppiminen yleisopetuksen luokissa riittävän tuen avulla</li> <li>- luokkajaot ja oppilaiden ryhmittely</li> <li>- monipuoliset opetusjärjestelyt</li> <li>- resurssien jatkuva arviointi ja koordinointi</li> <li>- riittävä jatkuvuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- riittävä tuki oppilaille ja opettajille</li> <li>- oppimisympäristön merkitys</li> <li>- oppijalähtöinen pedagogiikka</li> <li>- moninaisuutta kunnioittava luokkayhteisö</li> <li>- oman toiminnan reflektointi ja ammatillinen kasvu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- yhteistoiminnalliset kasvatukselliset tiimit</li> <li>- moniammatillisuus</li> <li>- luottamuksellinen yhteistyö kotien kanssa</li> <li>- toiminnan reflektointi</li> <li>- ratkaisukeskeisyys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- osallistavan, moninaisuutta kunnioittavan ja kaikkia oppijoita arvostavan toimintakulttuurin kehittäminen ja johtaminen</li> <li>- osallistava, demokraattinen päätöksenteko</li> <li>- arvostava asenne kaikkia koulu yhteisön jäseniä kohtaan</li> <li>- eettisyys ja vastuullisuus (standardisointi vrs. professionaalisuus)</li> </ul>
<b>Tutkimusraportti: 4 ulottuvuutta</b>	<b>Kuntatason toimintaympäristön ulottuvuus</b>	<b>Opetuksen järjestämisen rakenteellinen ulottuvuus</b>	<b>Osallistavan asiantuntijuuden ulottuvuus</b>	<b>Osallistavan asiantuntijuuden ulottuvuus</b>	<b>Kehittämisen ja johtamisen ulottuvuus</b>

Lopullisessa raportissa olen yhdistänyt opettaja- ja pedagogiikka ulottuvuuden ja yhteistoiminta-ulottuvuuden osallistavan asiantuntijuuden ulottuvuudeksi, jolloin ulottuvuuksia on neljä.



**LIITE 5 Vuorijoen kunnan opetustoimen ja Koruskantin koulun hallinto- ja johtamisjärjestelmä**

