



Vaasan yliopisto
UNIVERSITY OF VAASA

Viivi Länsmans

Kunnan rooli osana kouluissa toteutettavaa muutosta

Inklusiivisen kasvatuksen implementoinnin erityispiirteet

Johtamisen akateeminen yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Sosiaali- ja terveyshallintotieteen
maisteriohjelma

Vaasa 2022

VAASAN YLIOPISTO**Johtamisen akateeminen yksikkö**

Tekijä:	Viivi Länsmans	
Tutkielman nimi:	Kunnan rooli osana kouluissa toteutettavaa muutosta	
Tutkinto:	Hallintotieteiden maisteri	
Oppiaine:	Sosiaali- ja terveyshallintotiede	
Työn ohjaaja:	Hanna-Kaisa Pernaa	
Valmistumisvuosi:	2022	Sivumäärä:
		93

TIIVISTELMÄ:

Suomalaiset peruskoulut ovat jatkuvassa muutoksessa. Lisäksi niiden toimintaan vaikuttavat erinäiset tahot. Tässä tutkimuksessa selvitetään kuntien roolia osana kouluissa toteutettavaa muutosta. Tutkittavan muutoksen kohteena käytetään inklusion implementointia, toteuttamista ja kehittämistä. Inklusio nähdään eräänä tapana toteuttaa yhdenvertaisuutta kouluissa. Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää inklusiivisen kasvatuksen lisäämiseen liittyviä erityispiirteitä kouluissa tapahtuvan muutoksen näkökulmasta.

Tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena. Metodina käytetään teemahaastatteluja, joiden avulla pyritään selvittämään rehtorien näkemyksiä ja kokemuksia siitä, minkälainen rooli ja tehtävä kunnilla on inklusiivisen kasvatuksen lisäämisessä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys käsittelee muutosta ja muutosprosessia. Muutosprosessia käsitellään erilaisten muutosmallien ja teorioiden kautta, jotka soveltuvat kouluissa tapahtuvien monimutkaistenkin muutosten tutkimiseen. Viitekehysten keskiössä ovat Lewinin 3-vaiheinen muutosmalli, Kotterin 8-vaiheinen muutosmalli, Hiattin ADKAR-muutosmalli sekä Reinholzin ja Andrewsinkin viisi muutoskomponenttia. Muutosteoriat rajaavat tutkimusta käsittelemään muutosta ja sen toteuttamista sekä implementointia. Teorioiden avulla pystytään tarkastelemaan muutoksen toteutusta ja toteutumista. Teoreettista viitekehystä täydennetään inklusiiviseen kasvatukseen liittyvän tutkimuskirjallisuudella. Tällä tavoin pyritään saavuttamaan tietoa siitä, millaisia erityispiirteitä liittyy inklusiivisen kasvatuksen implementointiin. Teoreettista viitekehystä käytetään aineistoa analysoidessa. Aineistoanalyysi toteutetaan sisällönanalyysinä.

Tutkimusaineiston perusteella selviää, että inklusiivisen kasvatuksen lisääminen on monimutkainen prosessi, joka vaatii kunnilta erilaisia toimenpiteitä, kuten selkeämpää muutosstrategiaa, kuntien johtamaa arvokeskustelua ja resursseja tukitoimien toteuttamiseksi. Teoreettisessa viitekehyksessä ilmenevät muutokseen vaikuttavat tekijät voidaan havaita tutkimusaineistosta. Inklusiivisen kasvatuksen lisäämiseen liittyvinä erityispiirteinä nostetaan esille opettajuuden muutos, tuen tarjoaminen sekä lasten- ja nuorten tukipalvelujen haasteet. Kouluissa toteutettavat rakenteelliset ja periaatteelliset muutokset ovat seurausta yhteiskunnassa tapahtuville muutoksille.

AVAINSANAT: Muutos, muutosprosessi, implementointi, inklusiivinen kasvatusta, integraatio, yhdenvertaisuus

Sisälllys

1	Johdanto	6
1.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	8
1.2	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	9
1.3	Tutkimuksen eteneminen	10
2	Muutoksen implementointi ja muutosprosessi	12
2.1	Teoreettiset muutosmallit	13
2.1.1	Lewinin 3-vaiheinen muutosmalli	13
2.1.2	Kotterin 8-vaiheinen muutosmalli	15
2.1.3	Hiattin ADKAR-malli	17
2.1.4	Reinholzin ja Andrewsian viisi muutoskomponenttia	18
2.1.5	Yhteenvedo muutosmalleista ja -teorioista	21
2.2	Implementoinnin haasteet	23
2.3	Muutosprosessin toimijat	26
2.3.1	Muutosjohtajuus	27
2.3.2	Työyhteisö	29
3	Inklusiivinen kasvatus muutosprosessin kohteena	31
3.1.1	Inklusiivisuus, inklusio ja integraatio	31
3.1.2	Inklusio-eksklusio jatkumo	33
3.2	Lainsäädäntö ja sopimukset	36
3.2.1	Historia	37
3.2.2	Kolmiportainen tuen malli	39
3.3	Muutoksen edistäminen ohjausjärjestelmän eri tasoilla	40
3.3.1	Kunnan rooli	41
3.3.2	Opettajuus ja muutosvalmius	42
3.3.3	Moniammatillisuus ja yhteistyö	45
3.4	Kritiikkiä inklusiivisen kasvatustieteen implementoinnista	46
4	Tutkimuksen toteutus	48
4.1	Teemahaastattelu	49

4.2	Haastattelurunko	51
4.3	Tutkimukseen osallistuneet	54
4.4	Haastatteluaineiston käsittely ja sisällönanalyysi	56
4.4.1	Sisällönanalyysi	57
4.4.2	Analyysin toteutus	58
4.5	Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia	60
5	Tutkimustulokset	64
5.1	Inklusiivisuuden edistäminen ja yhteiskunnalliset muutokset ovat johtaneet muutokseen opettajuudessa	64
5.2	Inklusiivisen kasvatuksen implementoinnin haasteet	68
5.3	Kunnan rooli inklusiivisen kasvatuksen implementoinnissa	71
5.3.1	Strategia ja suunnitelmallisuus	73
5.3.2	Resurssien kohdentaminen	76
5.3.3	Dialogi kuntien ja koulujen välillä	80
5.4	Tutkimustulosten yhteenveto	81
6	Johtopäätökset	84
	Lähteet	86
	Liitteet	93

Kuviot

Kuvio 1. Tutkimuksen rakenne ja eteneminen	11
Kuvio 2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	22
Kuvio 3. Eksklusio ja inkluusio asteittain	34
Kuvio 4. Haastattelurunko	52
Kuvio 5. Tutkimustulokset	82

Taulukot

Taulukko 1. Analyysirunko	59
----------------------------------	----

1 Johdanto

Tutkimustyön alussa tavoitteeksi asetettiin yhdenvertaisuuden edistäminen kouluissa. Tässä tutkimuksessa päämäärää lähestytään muutostutkimuksen ja erään yhdenvertaisuutta lisäävän kasvatusideologian tiimoilta. Kasvatusideologiaksi valikoitui inklusiivinen kasvatus, jonka tehtävänä on toivottaa erilaiset oppijat tervetulleeksi kouluun (Unesco, 2020). Aiheen valintaan vaikutti sen yhteiskunnallinen merkittävyys ja ajan-kohtaisuus. Inklusiivisen opetuksen järjestämisellä, mikäli se on huolellisesti suunniteltu, voidaan parantaa akateemista suoriutumista, sosiaalista ja emotionaalista kehitystä, itsetuntoa ja kokemusta hyväksynnästä (GEM-Raportti, 2020, s. 18). Inklusioajattelu on lisääntynyt viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana ja se näkyy voimakkaasti osana uusinta opetussuunnitelmaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, millaisia erityispiirteitä inklusiivisen kasvatuksen lisäämiseen liittyy kouluissa toteutettavan muutoksen näkökulmasta.

Inklusiivinen kasvatus on kuulunut osaksi kasvatuskeskustelua Ainscown ja Sandhillin (2010) jo vuosikymmenten ajan, mutta sen toteutuminen koetaan yhä epävarmana ja sen edistäminen nähdään yhtenä haastavimmista opetusta koskevista ongelmista. He kirjoittavat, että sen implementointia koskevat vaikeudet käsittelevät muutosprosessien haasteellisuutta sekä byrokratian roolia, jotka molemmat vaikuttavat muun muassa autenttisen yhteistyön muodostumiseen. Armstrongin ja muiden (2011, s. 29) mukaan inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen on yhteiskunnallisesti merkittävä toimi niin sosiaalisen integraation toteutumisessa kuin eriarvoisuuden vähentämisessä. Heidän mukaansa inklusiivisen kasvatuksen tavoitteet näkyvät globaalisti kaikkialla, mutta sen implementointi aiheuttaa ongelmia paikasta riippumatta.

Kuntien rooli osana inklusiivisen kasvatuksen muutosprosessia on melko vähän käsitelty ja tutkittu aihe, vaikka kuntien ja hallinnon rooli koulutusta koskevassa päätöksenteossa on merkittävä. Rajakaltion (2017, s. 75) mukaan välimatka hallinnon ja koulujen välillä on kasvanut organisaatiomuutosten myötä, eikä niiden välinen vuoropuhelu enää näy koulujen arjessa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan välimatkaa hallinnon ja

koulujen välillä rehtorien näkökulmasta ja selvitetään, minkälainen kunnan toiminta tukee kouluja inklusiivisen kasvatuksen juurruttamisessa, kehittämisessä ja toteuttamisessa.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu muutosmallien ja teorioiden pohjalta. Burnesin (2004a) mukaan muutosprosessien tutkiminen paljastaa toimintaan liittyviä heikkouksia ja tukee sitä kautta toiminnan kehittämistä. Tässä tutkimuksessa käsitellään Lewinin 3-vaiheista ja Kotterin 8-vaiheista muutosmallia sekä Hiattin ADKAR-muutosmallia ja Reinholzin ja Andrewsin muutoksen komponentteja. Nämä muutosteoriat on valittu osaksi tätä tutkimusta, sillä ne sopivat kouluissa tapahtuvien kompleksisten muutosten tutkimiseen. Teoreettisista malleista kootaan tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Viitekehystä täydennetään inklusiiviseen kasvatukseen liittyvän tutkimuskirjallisuuden avulla. Teoreettisen viitekehystä hyödynnetään tutkimuksen aineiston keruussa ja sisällönanalyyseissa.

Aineisto kerätään teemahaastatteluilla ja tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena. Tutkimusaineistoa varten haastatellaan yhdeksää tällä hetkellä työssä käyvää rehtoria Länsi-Uudenmaan hyvinvointialueelta. Rehtoreita haastatteleamalla pyritään saavuttamaan tietoa siitä, millaisia erityispiirteitä inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen liittyy, minkälaisia toimia sen edistämiseksi kunnat ovat toteuttaneet ja minkälainen rooli kunnilla on inklusiivisen kasvatusideologian implementoinnissa käytännön opetustyöhön. Tutkimuksessa ei tarkastella inklusiivista kasvatusta ideologiana, koska Vartolan (1984, s. 116) mukaan politiikan tehtävänä on asettaa arvot ja hallinnon tehtävänä on päättää niiden toteuttamisesta mahdollisimman tehokkaasti. Tutkimuksessa keskitytään hallinnon rooliin osana muutosta.

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on yhdenvertaisempi koulu, jossa jokainen saa tarvitsemaansa tukea. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen käytännössä on osoittautunut haasteelliseksi. Tästä syystä tässä tutkimuksessa perehdytään inklusiivisen kasvatustavan juurruttamiseen ja implementointiin. Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää inklusiivisen kasvatuksen lisäämiseen liittyviä erityispiirteitä kouluissa tapahtuvan muutoksen näkökulmasta. Tutkimuksessa keskitytään kunnan rooliin, sillä sen tutkiminen on jäänyt vähäiseksi ja, koska kunnilla on merkittävä rooli koulujen toiminnassa, kuten resurssien jaossa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kunnat pystyisivät tukea kouluja muutoksessa kohti inklusiivisempaa koulua.

Tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteen takia tutkimusongelma muotoutui seuraavaan muotoon: Minkälaisia erityispiirteitä kuntien on otettava huomioon inklusiivisen kasvatuksen lisäämiseen liittyen? Tutkimusongelmaa lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten kautta.

Tutkimuskysymykset

- 1) Minkälaisia näkemyksiä ja kokemuksia rehtoreilla on kunnan taholta toteutetun inklusiivisen toimintatavan implementoinnista ja muutosprosessista?
- 2) Minkälainen kuntien toteuttama muutosprosessi ja implementointi ovat edistäneet tai vaikuttaneet inklusiivisen juurruttamisessa osaksi koulujen toimintakulttuuria?

1.2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu aiemmasta muutosprosessitutkimuksesta, valituista muutosteorioista ja inklusiivisen kasvatusmetodin implementointia käsittelevästä aiemmasta tutkimuksesta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu kahden muutosmallin ja kahden muutosteorian ympärille, jotka soveltuvat kouluissa tapahtuvien monimutkaistenkin muutosten tutkimiseen. Appelbaumin ja muiden (2012, s. 775–777) mukaan muutosta suunniteltaessa ja toteuttaessa on kannattavaa yhdistellä erilaisia malleja tutkittavaan muutokseen sopivalla tavalla, toisiaan täydentäen. Näin saavutetaan enemmän informaatiota muutoksesta. Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehysten keskiössä ovat: Lewinin 3-vaiheinen muutosmalli (*3-step-model*) (1979), Kotterin 8-vaiheinen muutosmalli (1997), yksilön näkökulmaa korostava Hiattin (2006) ADKAR-malli sekä Reinholzin ja Andrewsien (2020) muutoksen elementit.

Alves (2020) kirjoittaa, että Lewinin 3-vaiheinen muutosmalli sopii koulutuksellisten muutosten tutkimiseen, sillä niitä voidaan poliittisten päätösten vuoksi useimmiten kuvailta sykleittäin tapahtuviksi. Inklusiivisen kasvatusideologian juurruttamiseen vaikuttavat voimakkaasti niin muutokset poliittisella kentällä kuin lainsäädäntö ja sopimuksetkin, joten Lewinin 3-vaiheinen muutosmalli sopii tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Lisäksi Burnes (2004b, s. 987–988) ja Galli (2018, s. 129) toteavat, että muutostutkimuksen yhteydessä Lewinin klassiselle mallille on annettava arvoa, koska useat muut mallit ovat sen johdannaisia.

Tutkimukseen valittu Kotterin 8-vaiheinen muutosmalli laajentaa ja tarkentaa Lewinin mallia. Se tarjoaa yksityiskohtaisia esimerkkejä muutokseen liittyen. Mallin mukaan muutosprosessi koostuu kahdeksasta erilaisesta vaiheesta. Näin ollen se laajentaa muutosprosessitutkimuksen mahdollisuuksia saavuttaen syvällisempää tietoa prosessista. Sen avulla muutokseen on mahdollista yhdistää erilaisia vaiheita, jotka eivät välttämättä nousisi esille ainoastaan Lewinin mallia käyttämällä.

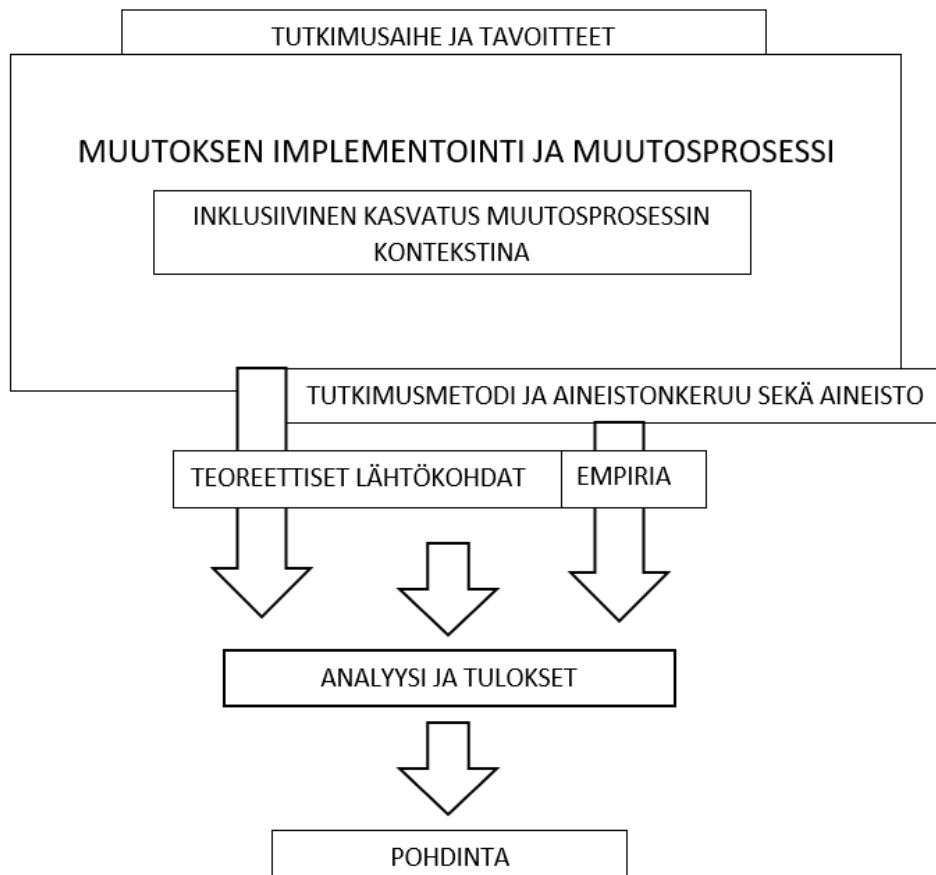
Muutosprosessin ohella muutokseen vaikuttavat muutosprosessin toimijat, kuten yksilöt. Tämän näkökulman esille nostava Hiattin ADKAR-malli valittiin osaksi tätä tutkimusta, sillä tutkimuskohteen luonteen vuoksi on merkittävää huomioida yksilönäkökulma. Inklusiivisen kasvatuksen toteutus tapahtuu viimekädessä luokkahuoneissa opettaja-johtoisesti, joten osana muutosprosessia on merkittävää tarkastella muun muassa sitä, miten muutoksen tarve on heille perusteltu. ADKAR-mallin nimi tulee englanninkielisten käsitteiden Awareness (tietoisuus), Desire (tahto), Knowledge (tieto), Ability (kyky) ja Reinforcement (lujittaminen) alkukirjaimista.

Reinholzin ja Andrewsien (2020, s. 2) muutoksen elementit on suunniteltu ja kehitetty työkaluksi, jonka avulla on mahdollista arvioida ja kirkastaa muutoksen taustalla vaikuttavia tekijöitä sekä syventää ymmärrystä muutoksesta. Muutoksen elementtejä ovat muun muassa muutoksen konteksti, muutokseen vaikuttaminen ja muutoksen arvioiminen. Myös Miettisen (1999, s. 38) mukaan tutkittaessa muutosprosessia, on merkittävää ymmärtää tekijöitä muutoksen taustalla vastaamalla erilaisiin kysymyksiin, kuten: Mitkä tekijät selittävät ja ylläpitävät muutosta. Tästä syystä teoreettisen viitekehyksen toinen osuus käsittelee inklusiivista kasvatusta muutosprosessin kohteena.

1.3 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksen johdantoluvussa on esitelty tutkimuksen aihe ja tavoitteet sekä tutkimuskysymykset ja -ongelma. Johdannon jälkeen käsitellään teoreettista viitekehystä. Tutkimuksen toisessa luvussa käsitellään muutoksen implementointia ja muutosprosessia syventyksen teoreettisen viitekehyksen muutosmalleihin ja -teorioihin sekä implementoinnin haasteisiin. Luvussa kolme perehdytään inklusiiviseen kasvatukseen ja siihen liittyvään implementointiin sekä lainsäädäntöön, koulujen muutosvalmiuteen ja ohjauksen järjestelmän eri toimijoiden rooleihin osana inklusiivisen kasvatuksen edistämistä. Teorialukujen jälkeen siirrytään käsittelemään tutkimuksen toteutusta.

Tutkimuksen neljännessä luvussa esitellään tutkimusmenetelmä, tutkimusjoukko ja tutkimuksen aineisto sekä kuvaillaan, miten tutkimusaineisto jäsenneltiin ja analysoitiin. Luvussa perustellaan tutkimusmenetelmän valintaa ja esitellään tutkimusjoukko. Luvun lopussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimuksen viidennessä luvussa esitellään tutkimustulokset. Tutkimustuloksissa käsitellään koulumaailman ja opettajuuden muuttumista sekä rakenteiden muuttamista ja resurssien kohdentamista. Kuudesluku sisältää johtopäätökset ja pohdintaa. Kuviossa 1. esitellään tutkimuksen eteneminen ja rakenne sekä aiheiden limittyminen toisiinsa.



Kuvio 1. Tutkimuksen rakenne ja eteneminen

2 Muutoksen implementointi ja muutosprosessi

Garvin (1998, s. 40–41) kirjoittaa, että jokainen muutos on ainutlaatuinen tapahtuma, joka etenee pisteestä a pisteeseen b. Sen sijaan tutkittaessa muutosprosessia pyritään hänen mukaansa vastaamaan kysymykseen: ”Miten pisteestä a päästiin pisteeseen b?”. Muutosprosessitutkimuksen keskiöön voidaan näin ollen sijoittaa miten -kysymys. Hän jatkaa, että muutosprosessitutkimuksen tarkoituksena on havainnoida tapahtumaketjuja, jotka ovat johtaneet tai vaikuttaneet muutokseen. Lisäksi muutosprosessia voidaan tutkia tarkastelemalla muutoksen vaikutusta eri toimijoihin, kuten yksilöön, ryhmään tai organisaatioon. Vaikka jokainen muutosprosessi on yksilöllinen ja ainutlaatuinen tapahtuma, on niihin Garvinin mukaan mahdollista liittää yhtäläisiä ominaisuuksia.

Miettisen (1999, s. 37) mukaan muutosprosessit ovat monimuotoisia tapahtumia tai tapahtumaketjuja, joita voidaan kuvailla erilaisilla käsitteillä, kuten lineaarinen, kumulatiivinen, suunnattu, palautumaton ja transformatiivinen. Burnes (2004a, s. 887) jatkaa, että muutosta voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta, mutta kaksi dominoivinta lähestymistapaa ovat suunniteltu- ja emergenttimuutos. Garvinin (1998, s. 40) mukaan muutosprosessi on aina joko autonomista eli tahdosta riippumatonta tai aiheutettua, joista jälkimmäiseen liittyy voimakkaasti suunnitelmallisuus. Tässä tutkimuksessa keskitytään pääosin suunniteltuun ja aiheutettuun muutokseen.

Teoreettisia malleja tarkasteltaessa on lisäksi otettava huomioon muutoksen sekä muutokseen liittyvien mallien herkkyys. Armenakis ja Bedeian (1999, s. 303) kirjoittavat, että erilaiset muutosprosessia kuvaavat teoreettiset mallit sisältävät tyypillisesti erilaisia vaiheita. Tähän tutkimukseen valitut Lewinin ja Kotterin muutosmallit ovat lineaarisesti eri vaiheiden kautta eteneviä malleja. Armenakis ja Bedeian (1999, s. 303) mukaan erilaisten vaiheiden toteuttaminen saattaa viedä paljon aikaa ja johtaa näin ollen vaiheiden ohittamiseen. Heidän mukaansa vaiheiden ohittaminen johtaa useimmiten muutosprosessin epäonnistumiseen. He jatkavat, että virhe missä tahansa muutosprosessin vaiheessa voi hidastaa muutoksen implementointia ja jopa romuttaa saavutetut tulokset.

2.1 Teoreettiset muutosmallit

2.1.1 Lewinin 3-vaiheinen muutosmalli

Useat muutokseen perehtyneet tutkijat ovat todenneet, että Lewinin 3-vaiheinen muutosmalli tarjoaa hyvän perustan tai toisin muotoiltuna olennaiset rakennuspalikat suunniteltua muutosta tai muutosprosessitutkimusta varten (ks. esim. Burnes, 1996, s. 2; Burnes, 2004b, s. 987–988; Levasseur, 2001, s. 71; Schein ja Schein, 2016). Lewinin 3-vaiheinen malli on saanut osakseen paljon arvoa ja arvostusta, mistä kertoo se, että lukuisat muutosteoriat ja -mallit ovat sen johdannaisia. Burnes (2004b, s. 987–988) ja Galli (2018, s. 129) muistuttavat, että malli ei kuitenkaan ole täydellinen ja sitä on kritioisoitu yksinkertaisuudesta ja johtajajohtoisuudestaan.

Galli (2018, s. 129) kuitenkin huomauttaa, että Lewinin mallin yksinkertaisuus on yhtä aikaa mallin vahvuus sekä heikkous. Koska malli on yksinkertainen ja sen avulla muutosta on helppo analysoida, on malli hänen mukaansa houkutteleva valinta organisaatioille. Sen sijaan mallin yksinkertaisuuden heikkoutena voidaan pitää sitä, että malli ei tarjoa yksityiskohtaisia neuvoja, eikä näkökulmia muutoksen toteutukseen liittyen tai esimerkiksi muutosvastarinnan ehkäisyyn. Kurt Lewinin (1947) klassinen 3-vaiheinen muutosmalli kuvaa muutoksen kolmea keskeisintä vaihetta, jotka ovat:

- Sulattaminen tai vapauttaminen vanhasta (Unfreezing)
- Muutos (Change)
- Vakiinnuttaminen (Refreezing)

Burnes (2004b, s. 985–986) kirjoittaa Lewinin 3-vaiheisen muutosmallin ensimmäisestä vaiheesta käytetään käsitteitä sulattaminen ja vapauttaminen vanhasta. Muutosprosessin alussa tarkoituksena on vapautua vanhasta opitusta mallista. Jotta vapautuminen vanhasta mallista onnistuu, on muodostettava käsitys siitä, minkä takia muutosta ylipäänsä tarvitaan, ja millä tavalla muutos aiotaan toteuttaa. Kun irrottaudutaan vanhasta toimintatavasta, on huomio kiinnitettävä muutosvalmiuteen. Muutosvalmius voi-

daan varmistaa minimoimalla muutosvastarintaa esimerkiksi dialogin avulla. (Ks. myös Levasseur, 2001, s. 71–73; Schein ja Schein, 2016, s. 323.). Schein ja Schein (2016, s. 323) toteavat, että todellinen muutos lähtee aina liikkeelle avoimesta dialogista. Keskustelun tarkoituksena on heidän mukaansa käydä läpi sitä, mikä muutoksen myötä todellisuudessa muuttuu, ja minkäläisten toimien kautta muutos on tarkoitus toteuttaa.

Lewinin (1947) mukaan, kun muutosvalmius on varmistettu ja ollaan valmiina vapautumaan vanhasta toimintatavasta, siirrytään mallissa seuraavalle tasolle, joka on itse muutoksen toteuttaminen ja implementoiminen. Lewinin toisesta vaiheesta keskustellaan käsitteillä muutos tai liike. Koska mallissa muutoksen implementointiin ja toteuttamiseen ei perehdytä syvällisesti, otettiin tähän tutkimukseen mallin tueksi kolme muuta muutosteoriaa.

Galli (2018, s. 125) kuvailee muutoksen toteuttamisen yhteydessä suunnitelmien merkitystä. Hänen mukaansa erilaisten suunnitelmien käyttöönotto on keskeinen osa muutoksen implementaatiota. Suunnitelmat tarjoavat hänen mukaansa mahdollisuuden irtautua vanhasta toimintatavasta kohti uutta. Hänen mukaansa implementaation yhteydessä ja muutoksen toteuttamisvaiheessa tapahtuu erilaisten suunnitelmien käyttöönottoa. Kun suunnitelmat otetaan käyttöön, on mahdollista siirtyä kohti uutta toimintatapaa. Burnes (2004b, s. 985–986) ja Levasseur (2001, s. 71–73) toteavat, että Lewinin toisen vaiheen keskiössä ovat sujuva tiimityöskentely ja säännöllinen sekä aktiivinen kommunikaatio, joihin perehdytään tarkemmin myös Kotterin 8-vaiheisen muutosmallin yhteydessä.

Kun uusi toimintatapa on otettu käyttöön, voidaan aloittaa uuden toimintatavan juurruttaminen osaksi toimintaympäristöä. Lewinin 3-vaiheisen muutosmallin viimeisestä vaiheesta puhutaan joko käsitteellä vakiinnuttaminen tai juurruttaminen, joista molemmilla viitataan toiminnan normalisointiin osaksi toimintaympäristöä ja sen käytäntöjä. Tämän vaiheen keskiössä on muutoksen arviointi. Arvioinnin yhteydessä voidaan pohtia esimerkiksi sitä, miten muutos onnistui, mitä muutoksen myötä opittiin tai min-

käläisiä etuja muutoksen myötä on saavutettu. Jos muutos koetaan arvioinnin jälkeen hyödylliseksi, vahvistetaan se osaksi toimintaa juurruttamalla tai vakiinnuttamalla. Sen sijaan, jos arvioinnin yhteydessä ilmenee, että uusi toimintamalli ei ole tuottanut tavoiteltuja lopputuloksia, on muutosprosessi aloitettava alusta. (Ks. Burnes, 2004b, s. 985–986; Levasseur, 2001, s. 71–73; Schein, 2016, s. 337.) Jos palataan vielä Gallin aiemmin esiin nostamaan muutoksen toteuttamisen suunnitelmien merkityksellisyyteen, voidaan Gallin (2018, s. 129) mukaan todeta, että huonosti suunniteltu muutos johtaa useimmiten aikaa vievään sekä kalliiseen muutoksen vakiinnuttamiseen. Näin ollen voidaan todeta, että muutosprosessissa eri vaiheilla ja toimilla on merkitystä toisiinsa.

Burnes (1996, s. 3) on todennut, että Lewinin mallin kolme vaihetta ovat sisällöllisesti hyvin laajoja, mikä on johtanut siihen, että Lewinin työtä on useaan otteeseen jatkettu ja kehitetty keskittyen käytännön arvon lisäämiseen. Seuraavaksi tässä työssä käsitellään Kotterin 8-vaiheista muutosmallia. Gallin (2018, s. 126, 129) mukaan malli laajentaa alkuperäistä muutosmallia tarjoamalla esimerkiksi neuvoja muutoksen implementointiin ja muutosvastaisuuden vähentämiseen.

2.1.2 Kotterin 8-vaiheinen muutosmalli

Kotter (1997, s. 19) on tehnyt tutkimustensa pohjalta päätelmän, että monimutkaiset muutokset vaativat onnistuakseen kahdeksan erilaista vaihetta. Hän korostaa jokaisen vaiheen merkitystä prosessille ja toteaa, että yhdenkin vaiheen ohittaminen saattaa johtaa pitkällä aikavälillä ongelmiin. Muutosmallin kolme tai neljä ensimmäistä vaihetta ovat hänen mukaansa merkittäviä, vaikka eivät johda näkyviin muutoksiin. Koska vaiheet eivät tuota välitöntä näkyvää tulosta, saatetaan ne Kotterin mukaan liian herkästi ohittaa. Hän kuitenkin korostaa, että muutoksen huolellinen toteutus johtaa muutoksen sujuvaan juurruttamiseen ja sitä kautta onnistuneeseen lopputulokseen.

Kotterin (1997, s. 23) 8-vaiheinen muutosmalli etenee seuraavien kahdeksan vaiheen kautta, jotka ovat:

- 1) Muutostarpeen ja sen kiireellisyyden luominen – Muutokseen vaikuttavien mahdollisuuksien ja kriisien identifiointi ja niistä keskusteleminen
- 2) Muutosta ohjaavan ryhmän tai tiimin muodostaminen
- 3) Vision ja strategian laatiminen – Selkeän vision luominen ja strategian laatiminen vision saavuttamiseksi
- 4) Muutoksen visiosta ja strategiasta keskusteleminen ja viestiminen
- 5) Henkilöstön osallistaminen osaksi muutosta – Muutosvastarinnan ja muiden esteiden poistaminen sekä henkilöstön rohkaiseminen riskinottoon ja ideointiin
- 6) Lyhyen aikavälin tavoitteiden saavuttaminen – ”Voittojen” luominen palkitsee
- 7) Saavutusten vahvistaminen ja muutosten vakiinnuttaminen – Esimerkiksi sellaisten henkilöiden palkkaaminen, joilla on kyky ja mahdollisuus toteuttaa muutos
- 8) Uusien toimintatapojen juurruttaminen osaksi toimintakulttuuria – Muutoksen ja menestyksen esille tuominen

(Kotter, 1996, s. 23; ks. myös Appelbaum ja muut, 2012, s. 765–766)

Appelbaum ja muut (2012, s. 775–777) ovat toteuttaneet kirjallisuuskatsauksen, jonka tarkoituksena oli Kotterin muutosmallin tarkasteleminen. He toteavat, että muutosmallin vahvuutena ovat yksityiskohtaiset esimerkit muutoksen implementoinnista sekä mallin suunnittelussa hyödynnetyt tosielämän kokemukset. Heidän mukaansa Kotterin asettamat vaatimukset mallin systemaattisesta kahdeksan vaiheen seuraamisesta ovat kuitenkin liian ehdottomia, sillä kaikissa muutoksissa ei ole välttämätöntä käyttää jokaista kahdeksaa vaihetta. He kirjoittavat, että malli tukee muutoksen implementointia, mutta siihen ei kannata suhtautua onnistuneen muutoksen takaajana. Tämän tutkimuksen kannalta keskiöön Kotterin muutosmallista nousevat muutostarve, jota käsitellään sekä luvussa 3 että haastatteluissa, ja strategia sekä keskusteleminen. Myös jokaisesta muuta Kotterin vaihetta sivutaan tutkimuksen aineistonkeruussa.

2.1.3 Hiattin ADKAR-malli

Hiatt (2006, s. 1–2) toteaa, että onnistuneen muutoksen salaisuus on yksinkertainen. Hänen mukaansa se piilee yksilön huomioimisessa, koska yksilön asenne muutosta kohtaan vaikuttaa muutoksen läpiviemiseen sekä onnistumiseen. Mallia voidaan hänen mukaansa kuvailla yksilön muutosjohtajuuden malliksi. Muutosmallia voidaan käyttää esimerkiksi tilanteissa, joissa ryhmä yksilöitä toteuttaa muutosta. Muutos vaikuttaa yksilöihin eri tavoin aiheuttaen muutosvastaisuutta tai jopa ahdistusta muutosta kohtaan (ks. Kotter & Schlesinger, 1979; Schein ja Schein, 2016). Tämän tutkimuksen kannalta Hiattin esille nostamat viisi yksilön näkökulman huomioivaa elementtiä ovat merkittäviä, sillä tutkittava muutos koskettaa ennen kaikkea yksilöitä.

Hiattin (2006, s. 43–44) kehittämä ADKAR-malli sisältää viisi elementtiä, jotka määrittävät onnistuneen muutoksen peruspalikat. Hiattin (2006, s. 2) ADKAR-mallin nimi tulee englanninkielisten käsitteiden Awareness, Desire, Knowledge, Ability ja Reinforcement alkukirjaimista. Suomeksi käsitteet ovat:

- Tietoisuus
- Tahto
- Tieto
- Kyky ja
- Lujittaminen tai vahvistaminen

Hiatt (2006, s. 2–3) kuvailee ADKAR-mallin vaiheita seuraavasti. Tietoisuus käsittelee ihmisen ymmärrystä muutoksen luonteesta vastaamalla esimerkiksi kysymykseen, miksi muutos on tehtävä ja mitä muutos tarkoittaa minulle. Tahto kuvastaa yksilön tahtoa tukea ja sitoutua muutokseen. Lisäksi sillä viitataan ihmisen haluun toteuttaa muutos. Tiedolla hän tarkoittaa osaamista, informaatiota, harjoitusta ja koulutusta sekä erilaisia työkaluja, joiden avulla muutosta implementoidaan. Kyvyllä hän viittaa yksilön taitoon muuttaa tieto toiminnaksi ja käytännöksi. Lujittaminen tai vahvistaminen esittelevät ne tekijät, jotka ylläpitävät muutosta. Yksilön kohdalla lujittaminen voi hänen mukaansa

tarkoittaa ihmisen tyytyväisyyttä omiin saavutuksiinsa sekä tyytyväisyyttä muutoksen tarjoamiin muihin etuihin.

Hiatt (2006, s. 43–44) toteaa, että kun nämä ADKAR-mallin viisi osa-aluetta otetaan huomioon, yksilöt sitoutuvat muutokseen paremmin ja ovat lisäksi energisempiä. Sitoutuneet ja energiset muutoksen toteuttajat saavuttavat hänen mukaansa parempia lopputuloksia. Galli (2018, s. 127–129) kirjoittaa, että ADKAR-malli on hyödyllinen, kun tarkastellaan esimerkiksi työntekijöiden muutosmyönteisyyttä. Hänen mukaansa malli ei kuitenkaan sovi suuressa mittakaavassa toteutettavaan kompleksiseen muutokseen organisaatiossa. Tähän tutkimukseen ADKAR-mallin hyödyntäminen sopii, koska inkluusiivisen kasvatuksen edistäminen kouluissa on muutos, jonka toteuttavat loppuen lopulta opettajat luokkahuoneissaan. ADKAR-mallin avulla voidaan tarkastella, miten yksittäisten opettajien näkökulma on otettu huomioon muutoksen yhteydessä.

Tutkimuksessa huomioidaan ADKAR-mallin avulla muun muassa opettajien tietoisuutta ja tahtoa sekä kykyä toteuttaa muutosta. Reinholz ja Andrews (2020, s. 6) kirjoittavat, että uusien opetusstrategioiden omaksuminen vaatii positiivista asennetta, selkeää strategiaa ja käsitystä sosiaalisista paineista sekä itsevarmuutta uuden toimintatavan ottamisessa osaksi omaa toimintaa. Heidän mukaansa teoria suunnitelmallisesta käyttäytymisestä osana muutosta vaatii edellytysten ja perusteluiden käsittelemistä sekä keskustelua siitä, miksi tietty toiminta johtaa pitkäaikaisiin lopputuloksiin ja uuden toiminnan lopulliseen adoptoitumiseen.

2.1.4 Reinholzin ja Andrewsien viisi muutoskomponenttia

Reinholzin ja Andrewsien tutkimus vuodelta 2020 otettiin osaksi tämän työn teoreettista viitekehystä, sillä siinä yhdistettiin muutoksen teorioita käytäntöön kooten yhteen viisi muutokseen keskeisesti liittyvää komponenttia. Tutkimuksen kontekstina on koulutuksellinen muutos, minkä takia heidän tutkimustyöstään nousseet komponentit sopivat luonnollisesti myös osaksi tätä tutkimusta.

Reinholzin ja Andrews (2020, s. 1) tutkimustavoitteena on muutosteorioiden muuttaminen käytännöksi ja heidän kontekstinaan toimii matemaattisluonnontieteellinen korkeakouluopetus (STEM). Tutkimusaineistonaan he käyttävät tutkimuksia, jotka käsittelevät koulutuksellista muutosta. Reinholz ja Andrews (2020, s. 2–3) toteavat, että yhtenä haasteena muutostutkimuksessa on se, etteivät muutoksen läpiviejät, joita voidaan kutsua esimerkiksi muutosagenteiksi, osaa käsitteellistä muutosta ja muutokseen liittyviä tekijöitä riittävän selkeästi. He tarkastelevat artikkelissaan muutosteoriaa (Change Theory) ja muutoksen teoriaa (Theory of Change), joista ensimmäinen viittaa pääosin muutoksen idearunkoon ja jälkimmäinen korostaa taustaoletusten ja tavoiteltujen lopputulosten roolia sekä niiden hyödyntämistä muutosprosessin suunnittelussa, implementoinnissa ja arvioinnissa.

Tutkimuksessaan Reinholz ja Andrews kokoavat ja tarkentavat muutoksen teorian keskeisimpien komponenttien merkitystä sekä keskustelevat siitä, miten muutosteoria ja tutkimus liittyvät muutoksen teorian komponentteihin. Reinholzin ja Andrews (2020, s. 1, 5) viisi keskeistä komponenttia ovat konteksti, edellytykset tai ennako-oletukset ja perustelut, indikaattorit, interventiot ja olettamukset.

Reinholzin ja Andrews (2020, s. 5) mukaan ensimmäisen komponentin *kontekstin* ymmärtäminen on merkittävää, sillä konteksti vaikuttaa siihen, miten muutos toteutetaan. Kontekstin ymmärtäminen auttaa muutosagentteja tunnistamaan tekijöitä, jotka vaikuttavat muutoksen etenemiseen. He kirjoittavat, että muutosta koskevan kontekstin ymmärtäminen tukee ymmärrystä muutoksen tarkoituksesta, merkityksellisyydestä, muutostekijöistä ja vaikuttajista. Muutokseen liittyvä konteksti on heidän mukaansa usein osa laajempaa kontekstia, johon saattaa liittyä taustalla vaikuttava politiikka, uskomukset sekä historialliset että sosiokulttuuriset vaikuttimet. He toteavat, että muutoksen etujen ja haittojen havainnoiminen ja pohtiminen tukevat kontekstin ymmärtämistä. Kun muutoksen konteksti on selkeä, tukee se muutoksen etenemistä.

Toisen komponentin osat edellytykset tai ennakko-oletukset ja perustelut liittyvät Reinholzin ja Andrews (2020, s. 6–7) mukaan muutosta koskevien lyhyen- sekä pitkäaikavälin tavoitteiden identifioimiseen. Jotta voidaan luoda päteviä edellytyksiä ja oletuksia muutokselle, on niiden taustalla oltava selkeät perustelut. Perustelut selittävät heidän mukaansa sitä, millä tavoin muutoksen toteutukseen käytetyt interventiot johtavat pitkän aikavälin tavoitteiden saavuttamiseen. Heidän mukaansa tähän vaiheeseen liittyy tiiviisti dialogien käyminen ja yhteisen ymmärryksen saavuttaminen.

Myös Schein ja Schein (2016, s. 328–329) toteavat, että muutosprosessin alussa on tarkasteltava muutoksen mahdollisia seurauksia, hyötyjä ja haittoja monipuolisesti. He korostavat avoimen keskustelun merkitystä, koska keskusteleminen muutoksen eduista, haitoista ja seurauksista tukevat positiivisten mielikuvien luomisessa. Keskustelun yhteydessä tulee huomiota kiinnittää myös tapaan ja käsitteisiin, joita keskustelussa käytetään. Schein ja Schein (2016, s. 319) esimerkiksi huomauttavat, ettei muutoksen yhteydessä kannata puhua kulttuurisesta muutoksesta käsitteen abstraktiuden vuoksi.

Reinholz ja Andrews (2020, s. 7) kirjoittavat, että kolmannen komponentin indikaattorien eli mittarien avulla määritetään se, ovatko asetetut tavoitteet täyttyneet ja onko suunniteltu muutos johtanut toivottuihin lopputuloksiin. Heidän mukaansa indikaattorien päättäminen kuuluu osaksi suunnittelua, ja niiden tulisi soveltua asetettujen tavoitteiden mittaamiseen. Reinholz ja Andrews (2020, s. 8–9) kirjoittavat, että neljännessä komponentilla interventiolla viitataan siihen, mitä tavoitteiden saavuttamiseksi tehdään. Usein interventiot ovat lista vaiheista tai stepeistä, joita muutoksen toteuttamiseksi tehdään. Joskus vaiheita seurataan lineaarisesti, toisinaan ei. Yhteen muutokseen saattaa liittyä useita interventioita, jotta sen tavoite saavutetaan. Olemassa ei ole interventiota, jolla on mahdollista saavuttaa kaikki tavoitteet.

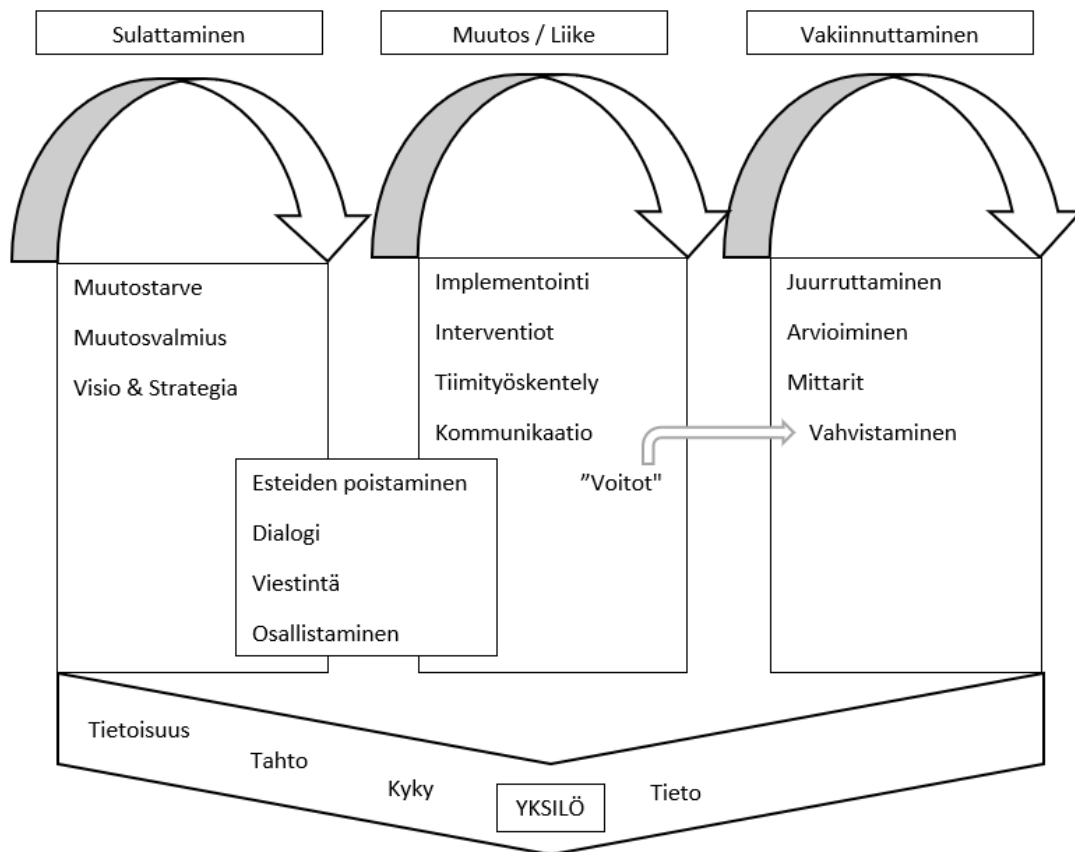
Reinholz ja Andrews (2020, s. 9–10) kirjoittavat, että viides komponentti, josta käytetään käsitettä *olettamukset* ennustavat sitä, miten muutos tapahtuu. Olettamukset ovat keskeisessä osassa muutoksen teoriaa. Niiden avulla tehdään päätelmiä muutok-

sen etenemisestä. Joskus olettamusten löytäminen on haasteellista, sillä ne saattavat ilmetä läpi prosessin ja osa vasta muutosprosessin epäonnistumisen jälkeen. Jokainen muutoksen eteen tehty yritys tai ponnistus on rakennettu jonkin olettamuksen ympärille.

Reinholz ja Andrews (2020) argumentoivat tutkimuksessaan, että muutospyrkimyksessä pitäisi kehittää oma muutoksen teoria, joka perustuu muutosteorioille. Aiemmin tässä työssä ilmeni, että myös Appelbaumin ja muiden (2012, s. 775–777) mukaan on järkevää yhdistellä erilaisia muutosmalleja sopivimman muutosmallin löytämiseksi. Burnes (1996, s. 8) toteaa, että jokainen muutos on omanlaisensa samalla tavoin kuin jokainen muutosmalli on omanlaisensa tapa lähestyä muutosta. Seuraavaksi esitellään yhteenveto tämän tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä.

2.1.5 Yhteenveto muutosmalleista ja -teorioista

Tutkimuksessa on käsitelty neljä erilaista teoriaa, joiden pohjalta on muodostettu tämän tutkimuksen kannalta keskeinen muutosprosessin malli. Kuviossa 2. esitellään tutkimuksen teoreettinen viitekehys, jossa yhdistyvät kaikki neljä muutosmallia ja -teoriaa luontevasti ja tutkimukseen sopivalla tavalla.



Kuvio 2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Lewinin 3-vaiheinen muutosmalli vaikuttaa muutosprosessin taustalla. Malli etenee lineaarisesti vasemmalta oikealle käsitellen sekä Kotterin 8-vaiheisesta mallista esille nostettuja teemoja, että Reinholzin ja Andrewsinkin tutkimuksen elementtejä. Etenkin Kotterin vaiheiden sekä Reinholzin ja Andrewsinkin elementtien välillä oli havaittavissa yhtäläisyyksiä. Tästä syystä kyseisten teorioiden nostamat asiat on tiivistetty ja osittain yhdistetty. Laatikot kuvastavat tehtävien jakautumista muutosprosessin aikana. Koska muutos ei kuitenkaan tapahdu selkeästi vaihe kerrallaan, on osa muutoksen elementteistä ja vaiheita koskevista teemoista nostettu muutoslaatikoiden väliin. Tässä tutkimuksessa onnistuneen muutoksen taustalla vaikuttavat yksilöt, minkä takia yksilön roolin huomioiminen on noussut kuviossa kaiken taustalle. Yksilönäkökulman yhteyteen on

liitetty lisäksi Hiattin esille nostamat teemat, lukuun ottamatta vahvistamista, joka nousee kuviossa muuten vahvasti esille.

Seuraavaksi huomio kiinnitetään yksityiskohtaisemmin muutoksen implementointiin, koska se on keskeinen osa muutosprosessia. Lisäksi muutoksen implementointi on tässä tutkimuksessa keskeisessä osassa, koska muutosprosessi kohti inklusiivisempaa ope-
tusta on kesken. Tästä syystä esimerkiksi muutoksen vakiinnuttamista on haastava tutkia. Seuraavaksi käsitellään implementointia koskevia haasteita ja luvun tavoitteena on nostaa esille konkreettisemmin niitä näkökulmia, joilla muutoksen implementoinnin haasteisiin voidaan vastata. Luvussa käsitellään syvällisemmin jo aiemmin sivuttuja teemoja, kuten muutosvastaisuutta ja muutosvastarintaa.

2.2 Implementoinnin haasteet

Muutoksen implementointiin liittyy erilaisia haasteita, kuten muutosvastaisuutta ja muutosahdistusta. Seuraavaksi tarkastellaan, miten haasteisiin on mahdollista puuttua ja vastata.

Ludema ja Sloyan (2010, s. 235) toteavat, että yhtenä implementoinnin haasteena voidaan pitää muutosvastarintaa, jonka käsitteleminen sai alkunsa, kun Lewin vuonna 1951 huomautti, että ihminen on kompleksinen kokonaisuus, jossa jopa toivottu tai pienikin muutos saattaa aiheuttaa muutosvastarintaa (ks. myös Galli, 2018, s. 125–126). Tässä tutkimuksessa keskitytään muutosvastaisuuden käsittelyyn, koska muutosvastarinta on käsitteenä vanhahko. Muutosvastaisuutta voi esiintyä missä tahansa muutosprosessin vaiheessa, mutta usein se painottuu muutoksen alkuun ja sen implementointiin. Gallin (2018, s. 131) toteaa, että muutosvastaisuus on normaalia, mutta se muuttuu vakavaksi, mikäli yksilö kokee jääneensä kokonaan muutoksen ulkopuolelle tai kokee muutoksen pakotettuna. Tällöin saatetaan hänen mukaansa kohdata haastavia ongelmia muutoksen kannalta.

Muutosvastaisuuden taustalla vaikuttavat useat tekijät, kuten pelko, ahdistus, epäselkeä tai puutteellinen viestintä ja väärinymmärrys. Schein ja Schein (2016, s. 323–324, 330, 340) kirjoittavat muutosprosessin alussa esiintyvistä ahdistuksesta. Heidän mukaansa on luonnollista kokea pelkoa tai ahdistusta liittyen muutokseen. Muutoksen toteuttaminen vaatii usein uusien toimintatapojen sisäistämistä, mikä saattaa aiheuttaa pelkoa esimerkiksi siitä, ettei kykene oppimaan uutta toimintatapaa (ks. myös Kotter & Schlesinger, 1979, s. 107–108). Schein ja Schein (2016, s. 323–324, 330, 340) toteavat, että riippumatta ahdistuksen taustalla vaikuttavasta syystä, sen kokeminen saattaa joutaa muutosvastaisuuteen. Tästä syystä muutosprosessin alussa heidän mielestään olisi merkittävää turvata muutokseen osallistuvien henkilöiden psykologinen turvallisuus. Myös Pahkin ja muut (2012, s. 14) korostavat työntekijöiden hyvinvoinnin turvaamisen roolia osana onnistunutta ja mielekästä muutosta. Heidän mukaansa mielekkään muutosprosessin keskiössä ovat viestintä, osallistuminen ja erilaiset tukitoimet.

Kotter ja Schlesinger (1979, s. 107–108) kirjoittavat, että muutokseen liitetty pelko liittyy usein neljään erilaiseen näkökulmaan. Pelko saattaa heidän mukaansa liittyä siihen, että pelkää menettävänsä jotakin arvokasta. Heidän mukaansa on yleisempää, että työntekijä pelkää itse menettävänsä muutoksen myötä jotakin, jolloin organisaation laajemman näkökulman huomioiminen unohtuu. Toisaalta pelko saattaa olla seurausta epäselkeästä tiedottamisesta koskien muutosta tai sen implementointia. Pelkoa herättää myös uskomus, ettei muutos ole organisaatiolle sopiva. Neljänneksi syyksi he mainitsevat yksilön matalan toleranssin muutokselle.

Scheinin ja Scheinin (2016, s. 332) mukaan muutosvastaisuuteen saattaa vaikuttaa tapa, jolla muutos tuodaan tai on tuotu esille. Muutostutkijat ovat heidän mukaansa argumentoineet kahden vastakkaisen näkökulman puolesta. Osa tutkijoista uskoo, että muutos aloitetaan muuttamalla uskomuksia ja sen jälkeen käytäntöä. Toinen osa tutkijoista uskoo, että muutos aloitetaan muuttamalla käytäntöä ja sen jälkeen uskomuksia. Schein ja Schein (2016, s. 332) uskovat, että vaihtoehdoista ensimmäinen on helpom-

min toteutettavissa, koska muutoksen vaikutusta käytäntöön saattaa olla vaikea hahmottaa ennen muutoksen toteutumista.

Scheinin ja Scheinin (2016, s. 328–329) mukaan konkreettisia käytännön esimerkkejä muutosvastaisuuden vähentämiseksi ovat koulutusten lisääminen, resurssien selkeä kohdentaminen ja erilaisten esteiden poistaminen. Myös Kotter ja Schlesinger (1979, s. 109) korostavat koulutuksen merkitystä muutosvastaisuuden vähentämisessä ja muutokseen liitettyjen pelkojen poistamisessa.

Koulutusten lisäksi Kotterin ja Schlesingerin (1979, s. 109) mukaan tehokkaita keinoja muutosvalmiuden lisäämisessä ja muutosvastaisuuden vähentämisessä ovat avoin ja luottamuksellinen kommunikaatio ja keskustelu. Myös Bordian (2004) mukaan kommunikaatio on kriittinen elementti muutoksessa, sillä sen avulla vähennetään muutokseen liittyvää epävarmuutta (Appelbaum ja muut, 2012, s. 770). Koskimiehen ja muiden (2012, s. 10) mukaan implementoinnin haasteisiin voidaan vaikuttaa hyviä käytänteitä noudattavan dialogin kautta. Keskeisessä osassa ovat riittävä aika keskustelulle sekä turvallinen keskusteluympäristö. Heidän mukaansa keskustelujen avulla on mahdollista konkretisoida niin kutsuttua hiljaista tietoa.

Reinholz ja Andrews (2020, s. 7) toteavat, että dialogit ja keskustelut ovat tehokas keino muutostietoisuuden lisäämisessä, koska yksilöiden ja yhteisön välistä ymmärrystä avaamalla voidaan nostaa esille erilaisia näkökulmia muutokseen liittyen sekä luoda niiden pohjalta yhteisiä tulkintoja, ideoita ja tavoitteita. Tällainen toimintatapa saattaa parantaa organisaation tietoisuutta muutoksesta merkittävästi. Prosessin loppupuolella alussa kehitetyt ideat voidaan jalkauttaa rutiineiksi, säännöiksi, menettelytavoiksi ja infrastruktuureiksi. Myös Galli (2018, s. 126) kannattaa yhdessä toteutettua ideointia ja suunnittelua, koska hän uskoo, että pelkkä keskustelu ei riitä muutosvastaisuuden vähentämisessä, vaan se vaatii kokemusta osallisuudesta. Hänen mukaansa se voimaannuttaa työntekijöitä. Kotter ja Schlesinger (1979, s. 109) ehdottavat ratkaisuksi kokeilemaan dialogia. Jos avoimen keskustelun jälkeen, koetaan yhä muutosvastaisuutta

tulisi kyseinen henkilö sitouttaa muutokseen esimerkiksi osallistamalla hänet sen suunnitteluun tai toteutukseen.

Kotterin ja Schlesingerin (1979, s. 111) mukaan muutokseen sitouttaminen tapahtuu tehokkaasti osallistamalla yksilöt muutoksen toteutukseen. Heidän mukaansa muutosta koskevan henkilöstön sitouttaminen osaksi muutosprosessia osallistamisen keinoin vaikuttaa positiivisesti muutokseen. Heidän mukaansa osallistamisella on pääosin positiivisia vaikutuksia muutosprosessiin, mutta sen kääntöpuolena koetaan usein osallistamisen hitaus ja sen myötä kasvavat resurssit. Lisäksi osallistaminen saattaa epäonnistua, jos se on huonosti johdettua. Myös Galli (2018, s. 125) korostaa muutosjohtajuuden roolia muutosvastarinnan vähentämisessä.

Muutoksen toteutumiseen ja muutosvastaisuuden vähentämiseen vaikuttaa luottamus. Sloyan ja Ludema (2010, s. 248, 250, 265) toteavat, että muutosvastaisuutta voidaan vähentää parantamalla luottamusta organisaatiossa. Heidän tutkimuksestaan ilmenee, että luottamus organisaatioon, luottamus johtoon, luottamus prosessiin ja luottamus lopputulemaan vaikuttavat muutoksen onnistumiseen. Luottamus organisaatioon vaikuttaa muutokseen, sillä epäluottamusta herättävä organisaatio lisää työntekijöissä epäilyjä muutosta kohtaan. Luottamus muutokseen ja prosessiin on seurannaista siitä, että muutos koetaan reiluksi. Heidän mukaansa luottamusta prosessia kohtaan on mahdollista lisätä osallistamalla työntekijöitä muutoksen suunnitteluun ja sen implementointiin (ks. myös Kotter & Schlesinger, 1979, s. 109). Sloyan ja Ludeman (2010, s.252) mukaan, jos organisaatiossa on vahva luotto johtajuuteen, saattaa se vähentää sekä kompensoida epävarmuuden tunnetta organisaatiossa.

2.3 Muutosprosessin toimijat

Muutoksen toteutus koskettaa eri toimijoita ja sen toteuttavat yhdessä eri toimijat. Näihin toimijoihin voidaan laskea lukeutuvan työntekijät, työyhteisö, erilaiset tiimit ja johtaja. Tässä tutkimuksessa muutokseen vaikuttavat lisäksi erilaiset sidosryhmät ja

ohjausjärjestelmät sekä niiden roolit. Gallin (2018, s. 131) mukaan muutosjohtajuus ja työntekijöiden asenne vaikuttavat muutoksen läpiviemiseen. Tästä syystä on merkittävää käsitellä muutosprosessin toimijoita, koska pelkkien muutosmallien ymmärtäminen ei yksinään johda onnistuneeseen muutokseen.

2.3.1 Muutosjohtajuus

Johtajuuden rooli muutosprosessissa vaihtelee. Burnesin (1996, s. 5–6) mukaan johtajan rooli ei välttämättä liity muutoksen suunnitteluun tai implementointiin, vaan johtajan tehtävänä on luoda ja edistää organisaation rakenteita ja ilmapiiriä siten, että ne rohkaisevat muutoksen toteuttamista ja riskinottoa. Buchana ja Macaulay (2014, s. 45–47) kirjoittavat, että johtajan tehtävä muutosprosessissa on keskeisten muutostarpeiden havainnoiminen sekä prosessin kontrolloiminen. Muutosprosessin alussa heidän mukaansa johtajan yksi merkittävimmistä tehtävistä on muutoksen taustasyiden, tarkoituksen ja muutosta seuraavien etujen selkeä esittäminen ja niistä viestiminen.

Burnes (1996, s. 5–6) nostaa esille, että muutosjohtajan keskeisiin tehtäviin kuuluu muutosta suunnittelevan tiimin jäsenten valinta. Johtajan pitää valita tiimiin henkilöitä, joilla on kyky ottaa vastuuta, tunnistaa mahdollisia muutostarpeita sekä toteuttaa haluttu muutos. Hänen mukaansa muutosjohtaja on enemmän fasilitaattori kuin tekijä, mutta muutosjohtajan vastuulla on siitä huolimatta yhteisen muutosvision luominen ja muutoksen tarkoituksen esittäminen työntekijöille ja organisaatiolle.

Koska ihmisillä on luontainen kyky vastustaa muutosta, saattaa muutoksen esittäminen olla haasteellista (Lewin, 1947; Schein, 2016, s. 322). Jotta muutos voi onnistua, on johtajan ymmärrettävä niitä ihmisiä, joihin muutos vaikuttaa sekä huomioitava mahdollinen muutosvastaisuus tai siihen liittyvät muut negatiiviset tunteet. Nykypäivän muutosjohtaja tarvitseekin osakseen monenlaisia taitoja ja ominaisuuksia toteuttaakseen onnistuneen muutoksen (Buchana ja Macaulay, 2014, s. 45). Lisäksi Burnes (1996, s. 6)

toteaa, että oli kyseessä muutosjohtaja tai konsulttoija tarvitsee hän työnsä tueksi muutoksille.

Muutos saattaa olla monitahoinen prosessi, jolla tavoitellaan usein erilaisia asioita. Muutoksen tavoitteet saattavat olla moninaisia ja keskenään erilaisia. Jos muutos sisältää paljon tavoitteita, kuuluu Buchanan ja Macaulayn (2014, s. 45–47) mukaan johtajan keskeisiin tehtäviin tavoitteiden priorisoiminen. He muistuttavat, ettei tavoitteiden priorisoiminen tarkoita suoraan pienimpien tavoitteiden taka-alalle jättämistä, vaan tavoitteiden syvällisempi tarkoitus on huomioitava laaja-alaisesti. Heidän mukaansa pienenkin asian korjaaminen tai muuttaminen saattaa vaikuttaa koko muutoksen läpivientiin.

Luottamuksen rooli osana muutosprosessin toteutumista nousee esille tarkasteltaessa muutosjohtajuutta ja sidosryhmien hallintaa. Buchanan ja Macaulayn (2014, s. 45–47) mukaan johtajan tehtävä saattaa kuulostaa haasteelliselta, minkä takia johtajan kannattaa tukeutua muutosstrategiaan ja toisten osallistamiseen. Muutosprosessia ja johtajan työtä tukevat lisäksi eri sidosryhmien hallinta, koulutuksien järjestäminen sekä resursien suunnitelmallinen ja järkevä kohdentaminen. Sloyan ja Ludeman (2010, s. 264, 268) mukaan muutosta toteuttavien johtajien on suositeltavaa rakentaa luottamusta organisaation eritasoilla, sillä luottamuksen tunne lisää positiivista suhtautumista muutosta kohtaan. Heidän mukaansa luottamusta voidaan rakentaa läpi muutoksen, mutta samalla on muistettava, että luottamuksen voi menettää hetkessä.

Pahkinin ja muiden (2011, s. 12) mukaan pääasiassa erilaiset muutokset lisäävät johdon ja esihenkilöiden työtaakkaa. Samalla on kuitenkin muistettava, ettei muutosten läpivieminen ole ainoastaan johdon velvollisuus, vaan jokaisen organisaation jäsenen on osallistuttava muutokseen. Buchana ja Macaulay (2014, s. 45–47) toteavatkin, että yksittäisen johtajan vastuulle jätetty muutos harvoin onnistuu, sillä onnistuneen muutoksen taustalla vaikuttavat usein eri johtajuudet sekä yhteistyö. Seuraavaksi tarkastellaan työntekijöiden ja yhteistyön merkitystä muutoksen onnistumisessa.

2.3.2 Työyhteisö

Gallin (2018, s. 126) mukaan Lewin on todennut, että muutosjohtajuutta koskevassa teoriassaan, että työntekijät ovat muutoksen sydän. Miettinen (1999, s. 45) korostaa, että jokainen työyhteisössä tapahtuva muutos vaatii huolellista ja koko työyhteisön osallistavaa suunnittelua. Galli (2018, s. 131) kokee työntekijöiden osuuden muutoksen onnistumisen kannalta kaikkein merkittävimpänä. Hänen mukaansa muutosmallien sijasta ihmiset tekevät muutoksen, minkä takia esimerkiksi työntekijöiden käsitykset, näkemykset ja uskomukset muutoksen tarpeesta ovat keskeisessä osassa muutosprosessia.

Pahkinin ja muiden (2012, s. 8–9) mukaan muutoksella saattaa olla vaikutuksia jopa työntekijän terveyteen ja hyvinvointiin. Tästä syystä muutosta toteutettaessa olisi merkittävää kiinnittää huomiota työntekijään hyvinvoinnin ja terveyden näkökulmista. Heidän mukaansa perusteellinen valmistautuminen vähentää muutoksesta aiheutuneita kielteisiä vaikutuksia. Muutoksen keskellä hyvinvointia tukevat heidän mukaansa työyhteisön tuki, työn autonomia, arvostus ja luottamus osaamiseen.

Muutos saattaa rasittaa työntekijöitä, sillä sen toteuttaminen tapahtuu usein työn ohella. Koskimies ja muut (2012, s. 13) kirjoittavat, että työntekijöitä rasittaa muutoksen ja perustyön yhtäaikainen toteuttaminen. He ehdottavat, että muutoksen toteuttamiseksi työntekijöille tarjotaan mahdollisuuksia kokeilla ja testata mahdollisesti käyttöönotettavia käytänteitä. Toisaalta Kykyrin ja Puution (2015, s. 17) mukaan muutosten jalkauttaminen eritasoilla vaatii toimiakseen konsultoivaa työotetta, kollektiivisuutta sekä tiedon jakamista. Heidän mukaansa muutosta, joka tapahtuu ruohonjuuritasolla ei voida toteuttaa yläpuolelta, vaan muutoksessa on otettava huomioon ruohonjuuritasolla työskentelevät henkilöt.

Konsultaatio voidaan nähdä muutosta edistävänä tekijänä. Pahkin ja muut (2011, s. 14) toteavat, että muutosprosessissa on mahdollista hyödyntää organisaation ulkopuolista konsultaatiota. Miettinen (1999, s. 43) kirjoittaa, että toimiva yhteistyö vaikuttaa posi-

tiivisesti sekä muutosprosessiin että mahdollisen konsultaation onnistumiseen. Konsultaatiossa on olennaista hänen mukaansa kiinnittää huomiota yhteistyön rakentamiseen ja ylläpitämiseen. Konsultaation ja organisaation yhteistyön taustalla vaikuttavat avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri. Konsultaatiota toteuttava henkilö onnistuu paremmin, mitä syvällisempi ymmärrys hänellä on organisaatiosta.

Konsultoiva työtapa perustuu Kykyrin ja Puution (2015, s. 17) mukaan ihmisten välisen yhteistyön ja osallisuuden kehittämiseksi. Heidän mukaansa työtapaa kehitetään kannustamalla työntekijöitä keskinäiseen keskusteluun ja ennen kaikkea toistensa kuuntelemiseen. Miettinen (1999, s. 42–43) toteaa, että muutoskonsultin työnkuva saattaa olla kirjava, sillä hänellä saattaa olla useita erilaisia rooleja. Hän saattaa toimia prosessissa helpottajana, keskustelijana, ”sparraajana”, kyseenalaistajana tai konsulttina. Kykyrin ja Puution (2015, s. 17) mukaan konsultoiva työtapa sopii erittäin hyvin tilanteisiin, joissa organisaation kulttuuriin ja muutokseen vaikuttaminen ovat keskeisessä roolissa.

Työntekijöiden roolia osana muutosta käsitellään lisää seuraavassa teoria luvussa, jossa perehdytään syvällisemmin inklusiiviseen kasvatustieteeseen sekä opettajien valmiuteen toteuttaa muutosta kohti inklusiivisempaa kasvatustieteellistä ja opetustyötä.

3 Inklusiivinen kasvatusta muutosprosessin kohteena

Tässä luvussa käsitellään inklusiivista kasvatusta ilmiönä ja muutosprosessin kohteena. Inklusiivisen kasvatuksen yhteydessä esille nousevat käsitteet integraatio ja inklusio. Vaikka kyseisiä käsitteitä käytetään kasvatustieteessä alinomaan, on niiden määrittäminen ja toteuttaminen osoittautunut haasteelliseksi. Inklusiivinen kasvatusta on Malin ja muiden (2010) tekemän huomion pohjalta globaali-ilmiö, joka saa täten erilaisia merkityksiä ja käytännönsovelluksia paikan mukaan.

Honkasillan ja muiden (2019, s. 10–11) mukaan integraation, inklusion ja inklusiivisen kasvatusta käytännöntoteutusta haasteena on käsitteiden määrittämisen lisäksi niiden abstraktius (ks. myös Sirkko ja muut 2020, s. 27). Armstrongin ja muiden (2011, s. 29) mukaan inklusiivinen kasvatusta tarkoittaa tiivistetysti kaikkien yhteistä kasvatusta. Yksinkertaisesta sanomastaan huolimatta inklusio on heidän mukaansa yhä kiistanalainen aihe, mikä johtuu siitä, että niin asiantuntijoilla, poliitikoilla, tutkijoilla kuin opettajillakin on erilaisia näkemyksiä ja käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. (Ks. myös Hakala & Leivo, 2015, s. 19; Mieghe ja muut, 2018).

3.1.1 Inklusiivisuus, inklusio ja integraatio

Unescon (2001) määritelmän mukaan inklusiivinen kasvatusta voidaan nähdä kasvatusta-ideologiana, jonka tarkoituksena on tukea erilaisia oppijoita. Määritelmän mukaan inklusiivisen kasvatusta tavoitteena on toivottaa oppijoiden erilaisuus tervetulleeksi kouluun. Sen sijaan inklusiolla tarkoitetaan Unescon (2020, s. 7, 18) mukaan prosessia, jolla poistetaan esteitä, jotka rajoittavat oppijoiden oppimisen saavutuksia sekä mahdollisuuksia osallistua. Rajakallion (2017, s. 62) määritelmässä inklusion käsite sulautuu osaksi inklusiivisen kasvatusta käsitettä. Hänen määritelmänsä mukaan inklusiivinen kasvatusta tarkoittaa ihmisten osallisuuden ja yhdenvertaisuuden lisäämistä kouluissa. Siihen pyritään etsimällä ratkaisuja tasa-arvoisemman opetuksen toteuttamisesta.

Integraatiolla viitataan niihin toimenpiteisiin, joiden avulla inklusiota ja inklusiivista kasvatusta toteutetaan. Eräänä konkreettisenä esimerkkinä integraatiosta toimii lähikouluintegraatio, jossa pyritään Unescon (1994) mukaan siihen, että jokaiselle opiskelijalle mahdollistetaan opiskelupaikka omasta lähikoulustaan. Lähikoulun on annettava oppilaalle hänen tarvitsemaansa tukea. Useasti lähikouluintegraation seurauksena yhä useampi opiskelija integroidaan yleisopetuksen ryhmään, jossa hänelle on tarjottava tarvittavaa oppimisen tukea. GEM-raportin mukaan (2020, s. 18) erilaisten oppijoiden integroinnilla voidaan ehkäistä muun muassa leimautumista, stereotypioita sekä vieraantumista. Hakala ja Leivo (2015) tarkentavat inklusion tavoitteen olevan lähikouluintegraatiota laajempi. Inklusion tavoitteena on heidän mukaansa lisätä ymmärrystä erilaisuudesta ja opettaa erilaisuuden kunnioittamista. Inklusiolla tavoitellaan sitä, että jokaisella on mahdollisuus oppia tietoja ja taitoja.

Inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen käytännössä saa erilaisia piirteitä paikan mukaan. Hermanforsin (2017, s. 91–92) mukaan inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen on aloitettava kiinnittämällä huomiota erilaisuutta lisääviin tekijöihin ja ympäristöihin. Hänen mukaansa erilaisuutta lisääviä tekijöitä on mahdollista poistaa vasta kun ne on havaittu ja myönnetty. Myös GEM-raportissa (2020, s. 18) todetaan, että inklusiivisten tavoitteiden saavuttamiseksi on poistettava erilaiset sitä haastavat rakenteet. Lisäksi resursseja on pyrittävä hyödyntämään tehokkaammin.

Suomessa inklusion edistämistä on Hakalan ja Leivon (2015, s. 19) mukaan hidastanut se, että kouluissa on yhä mahdollista erottaa jäämiä kaksoisjärjestelmästä. Kaksoisjärjestelmällä viitataan opetuksen toteutuksen järjestelyyn, joka toimi vuoteen 2010 saakka valtaa pitävänä koulutusjärjestelmänä Suomessa. Siinä opetus järjestetään joko yleisopetuksen luokassa tai pienluokassa. Rajakaltio (2017, s. 62) huomauttaa, että kaksoisjärjestelmä on jättänyt jälkensä lisäksi opettajiin. Opettajat suhtautuvat hänen mukaansa ristiriitaisin tuntein integraatioon, koska heidän mieleensä on juurtunut kaksoisjärjestelmän myötä käsitys niin kutsutusta ”poikkeavasta” oppijasta.

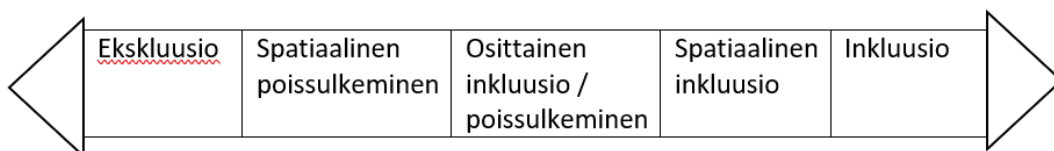
Hermanfors (2017, s. 91–92) alleviivaa, että inklusion tavoitteena on lopettaa poikkeavuuden ja erilaisuuden luominen. Lisäksi inklusion tavoitteena on oppia kunnioittamaan moninaisuutta. Inklusiivinen kasvatus tarkoittaa prosessia, jonka myötä vahvistetaan kasvatusjärjestelmää tavalla, jolla voidaan saavuttaa jokainen oppija. GEM-raportissa (2020, s. 18) todetaan, että tarvittavan tuen takaaminen, opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien kehittäminen sekä muokkaaminen ja opettajien kouluttaminen ovat keskeisessä osassa inklusiivisen kasvatuksen toteuttamista. Honkasillan ja muiden (2019, s. 14) tutkimuksesta ilmenee, että Suomessa opettajat kokevat ideologian tavoiteltavana, mutta kyseenalaistavat inklusiivisen opetuksen toteutettavuuden nykyisten resurssien, kuten ryhmäkokojen, suunnittelun, pedagogisen materiaalin ja opetushenkilöstön vuoksi.

Ideologiaan liittyy kuitenkin yhä kysymyksiä, joita tulisi kriittisesti tarkastella. Armstrong ja muut (2011, s. 30, 33) nostavat esille seuraavanlaisia kysymyksiä. Ensinnäkin heidän mukaansa pitäisi pohtia sitä, kuka määrittää oppilaan, joka on inklusion tarpeessa. Toisekseen pitäisi tarkastella sitä, miksi inklusiota toteutetaan ja millä tavalla. Kolmanneksi tulisi pohtia inklusion kannattamia arvoja sekä pohtia, millä kriteereillä onnistunut inklusio määritellään. Myös Alves (2020, s. 78) toteaa, että on tärkeää pohtia ja reflektoida sitä, mitä tarkoitetaan niin kutsutulla onnistuneella inklusiolla. Hänen mukaansa koulujen on määritettävä selkeä tavoite inklusion toteutukseen liittyen, joka ohjaa koulun toimintaa. Armstrong ja muut (2011, s. 30, 33) toteavat, että inklusion toteuttamista käytännötasolla haastaa se, että sen perimmäinen tavoite vaikuttaa liian ideologiselta. Alvesin (2020, s. 70) mukaan inklusion tavoitteet saattavat vaikuttaa jopa utopistisilta. Tästä syystä arvokeskustelu inklusioon liittyen on erittäin merkityksellistä.

3.1.2 Inklusio-eksklusio jatkumo

Seuraavaksi havainnollistetaan inklusiota tarkastelemalla sitä inklusio ja eksklusio erottelun kautta. Luvussa käsitellään molempien merkityksellistä roolia osana kasvatus-

ja oppimisympäristöä. Inklusiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että jokainen oppija integroidaan osaksi yleisopetuksenryhmää ja eksklusiolla viitataan poissulkemiseen eli pienryhmäjärjestelmään. Sirkko ja muut (2020, s. 28) toteavat artikkelissaan, että inklusiota on mahdollista lähestyä eri näkökulmista. He ehdottavat lähestymistävoiksi jatkuvuuden ja päättymättömyyden näkökulmia. Toisaalta heidän mukaansa inklusio koetaan usein hitaana prosessina. Artikkelissaan he mukailevat Qvortrupin ja Qvortrupin (2014, s. 814) näkemystä siitä, että inklusiota voidaan käsitellä inklusio-eksklusio jatkumona, jossa inklusiolla viitataan mukaanottamiseen ja eksklusiolla tarkoitetaan sen sijaan poissulkemista. Jatkumoa on kuvattu kuviossa 3.



Kuvio 3. Eksklusio ja inklusio jatkumona (Qvortrup & Qvortrup, 2014, s. 814; Sirkko ja muut, 2020, s. 28 mukailten).

Sirkko ja muut (2020, s. 28) nostavat esille, että eksklusion eri muodoilla tarkoitetaan tilanteita, joissa oppija siirretään yleisopetuksen ryhmästä pienryhmämuotoiseen opetukseen, joko osittain eli väliaikaisesti tai spatiaalisesti eli pysyvästi. Tällä hetkellä suomalainen koulutusjärjestelmä tukee ja kannustaa inklusioon, mutta sisältää mahdollisuuden myös pienryhmämuotoiselle opiskelulle. Honkasillan ja muiden (2019, s. 18–21) mukaan on merkittävää ymmärtää, etteivät pienryhmät tai erityisopetuksenryhmät ole inklusiivisen kasvatustieteiden vastaisia. Usein inklusiivista kasvatusta lähestytään juuri oppijoiden sijoittelun näkökulmasta, ja keskustelun keskiössä ovat pienryhmien lakkauttaminen ja oppijoiden integroiminen. Honkasilta ja muut kuitenkin korostavat, että käsitettä inklusio ei pidä liittää tiettyyn paikkaan tai oppijan sijoittamiseen, vaan pedagogiikan tulisi pyrkiä vastaamaan inklusiivisen kasvatuksen ihanteeseen kaikissa

tilanteissa paikasta riippumatta. Heidän mukaansa inklusion pitää olla yksilön huomioivaa toimintaa, ja se on kaikkien oppijoiden oikeus.

Honkasilta ja muut (2019, s. 18–21) muistuttavat, ettei inklusion nojalla pidä siirtää oppijoita pienluokkamutoisesta opetuksesta yleisopetukseen, sillä on oppijoita, jotka hyötyvät enemmän pienluokkaopetuksesta. Ruotsissa tehty tutkimus nostaa esille täydellisen inklusion eli pienryhmäopetuksen lakkauttamisen mahdollisia seuraamuksia ja haittavaikutuksia. Thornbergin (2014, s. 191) tutkimuksessa ilmenee, että opettajat kannattavat pienryhmämutoista opetusta, mikäli oppilas aiheuttaa paljon häiriötä luokassa, vie liian suuren osan opettajan ajasta tai aikaansa toiminnallaan muille oppilaille kärsimystä. Hänen mukaansa haastavissa häiriötilanteissa opettajat kokevat häiriötä aiheuttavan oppilaan siirtämisen pois luokasta helpottavana. Tämä johtaa Thornbergin (2014, s. 201) mukaan eettiseen dilemmaan, jossa yksilön ja ryhmän etu saattavat olla ristiriidassa keskenään.

Ryhmän ja yksilön etu asettuvat inklusioajattelussa keskiöön myös toisesta näkökulmasta. Haasteena on Crispelin ja Kasperskin (2021) mukaan se, että luokassa kohtaavat eritasoiset oppijat. Yhteentörmäykseen joutuvat yhteiskunnassa vallitsevat korkeat vaatimustasot ja erityisen tuen tarpeiden toteuttaminen. Jokainen yksilö ansaitsee omalle tasolleen sopivaa ja riittävän haastavaa opetusta. Heikoimpien tukeminen ja etevimpien haastaminen samassa luokahuoneessa saattaa työllistää ja haastaa opettaja hyvinkin paljon.

Thornbergin (2014, s. 191) tekemän tutkimuksen mukaan opettajat toivovat, että heidän näkemyksiään inklusiopäätösten yhteydessä otettaisiin enemmän huomioon ja heidän ammattitaitoaan kuunneltaisiin. Hän toteaa tutkimuksensa pohjalta, että koulujen kulttuurissa ja organisaatioissa on havaittavissa yleistä muutosresistanssia ja muutosvastaisuutta inklusiota kohtaan, mutta hän haluaa nostaa esille myös sen, että osa opettajista suhtautuu avoimesti muutokseen ja haluaa käydä dialogia inklusioon liittyen.

GEM-raportin (2020, s. 12) mukaan inklusiivisen koulutuksen kehittämisen tulisi perustua juuri vuoropuhelulle ja osallistumiselle avoimuuden periaatteita kunnioittaen. Sen mukaan esiin nousseita jännitteitä, ongelmia tai haasteita olisi käsiteltävä ja ratkaisuja niiden poistamiseen kehitettävä yhdessä eri sidosryhmien kesken. Kaikkien päätösten pitäisi perustua ihmisarvoon, eikä päätöksillä saisi vaarantaa, väheksyä tai poiketa inklusion pitkän aikavälin ihanteesta. Pitkänaikavälin ihanne säädetään erilaisissa suunnitelmissa, sopimuksissa sekä lainsäädännössä. Boerin ja muiden (2011) mukaan merkittävässä roolissa inklusion juurruttamisessa on kouluttautumisen lisäksi lainsäädäntö.

3.2 Lainsäädäntö ja sopimukset

Inklusiivisen kasvatustieteiden ideologian käyttöönottoon, sen edistämiseen ja kehittämiseen vaikuttavat ja ovat vaikuttaneet niin kansalliset kuin kansainvälisetkin koulutuspoliittiset päätökset ja muutokset. Inklusiivisen kasvatustieteiden kehityskulkua pyritään käsittelemään siihen liittyvän historian, erilaisten sopimusten ja lainsäädännön kautta nostamalla esille mahdollisesti inklusion kannalta merkittävimpiä käännteitä, muutoksia ja arvokeskustelua sekä koulutuspolitiikkaa.

Suomalaista koulua ohjaavat erilaiset sopimukset ja asiakirjat. Suomessa koulut kuuluvat osaksi julkista valtaa, jonka tavoitteena on edistää demokratian toteutumista ja hyvinvoinnin lisääntymistä. Perusopetuksen toteuttamista ja kehittämistä ohjaavat tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusperiaatteet (ks. Yhdenvertaisuuslaki 2014). Suomalaisen koulutuksen ja kasvatustieteiden tehtävänä on lisäksi taloudellisen, sosiaalisen ja alueellisen sekä sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen ja aktiivisen toimijuuden lisääminen (Opetushallitus, 2014, s. 14–15). Inklusiivinen kasvatustiede on tapa edistää näitä opetuksen ja kasvatustieteiden tehtäviä ja tavoitteita sekä edesauttaa pyrkimyksiä toteuttaa Opetushallituksen asettamia arvoja Suomessa (Rajakaltio, 2017, s. 59). Lähtölaukauksena koulu-

jen yhdenvertaisuutta edistäville arvoille toimi hieman yli 100 vuotta sitten allekirjoitettu oppivelvollisuuslaki.

3.2.1 Historia

Ensimmäinen oppivelvollisuuslaki allekirjoitettiin Suomessa vuonna 1921, jonka jälkeen kaikki oppilaat ovat päässeet osallisiksi peruskoulujärjestelmää. Honkasilta ja muut (2019, s. 1) toteavat, että oppivelvollisuuden myötä Suomessa koulutusjärjestelmä on tehty palvelemaan jokaista oppilasta. He jatkavat, että Suomessa on näin ollen jo pitkään toteutettu koulutuspolitiikassa *koulutusta kaikille* -periaatetta, joka sattuu olemaan myös inklusiivisen kasvatuksen ydinajatus. He kirjoittavat, että Suomessa vallitsee vahva yhteinen tahto rakentaa koulutusjärjestelmä, joka palvelee jokaista oppijaa. Oppivelvollisuus toimi lähtölaukauksena sille, että jokainen pääsi ja pääsee yhä kouluun, mutta inklusiiviseen kasvatustieteiden syntyminen tapahtui huomattavasti myöhemmin.

Inklusiivisen kasvatustieteiden on kehittynyt maailmalla ja Suomessa erityisesti kahden viimeisen vuosikymmenen aikana. Kumpuvuori ja Högbacka (2003, s. 15) kirjoittavat, että kasvatustieteiden alkusysäyksenä toimi Yhdistyneiden Kansakuntien (YK:n) julistama päätös YK:n vammaisten vuosikymmenestä 1983–1992 sekä vammaisten henkilöiden yhdenvertaisuutta koskevat yleisohjeet vuodelta 1993. Julistuksessa tavoitteeksi asetettiin vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien, kuten koulumahdollisuuksien parantaminen. Lisäksi vuoden 1993 jälkeen alettiin yhä tiukemmin vaatia vammaisten lasten oikeutta opiskella tavallisella luokalla (YK, 1994). Muutoksen taustalla Scheinin (2016, s. 322) mukaan vaikuttaa kipu tai murhe asian puolesta, joka synnyttää tarpeen muutokselle.

Vuonna 1994 allekirjoitettiin Salamancan sopimus, jota voidaan pitää käännteentekeväenä tekijänä inklusiivisen ajattelun kehityksessä (Unesco, 1994), koska sen myötä inklusiivisen koulun käsite tuli kaikkien ulottuville. Salamancan sopimuksen allekirjoitti 90

maata mukaan lukien Suomi. Siinä määritettiin jokaiselle lapselle mahdollisuus opiskella omassa lähikoulussaan, jossa järjestetään oppijan omia tarpeita vastaavaa opetusta ja tukea (ks. esim. Ainscow & Sandhill, 2010; Hakala & Leivo, 2015; Malinen ja muut, 2010, s. 353.) Näin olle voidaan ajatella, että lähikouluintegraatio on saanut alkunsa Salamancan sopimuksesta.

Vaikka Suomi on allekirjoittanut Salamancan sopimuksen aikoinaan, on inklusiivinen opetus todellisuudessa kehittynyt Hakalan ja Leivon (2015) mukaan Suomessa hitaasti. Tämä ei kuitenkaan ole ainoa vallitseva näkemys, sillä Malisen ja muiden (2010) mukaan inklusiivinen opetus kehittyi Suomessa sen sijaan melko tasaisesti ja 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä jopa menestyksekkäästi. Heidän mukaansa ristiriitaista onkin, että tilastokeskuksen tietojen mukaan erityisoppilaiden määrä moninkertaistui vuosien 1995 ja 2008 välissä. Erityisoppilaiden määrän moninkertaistuminen viittaa nimittäin inklusiivisen kasvatuksen vastaiseen toimintaan. Kirjavainen ja muut (2014, s. 619, 627) selittävät, että erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden osuus kasvoi tasaisesti 2000-luvun alussa, koska siihen aikaan voimassa ollut rahoitusjärjestelmä tuki oppilaiden siirtämistä erityisopetukseen aina vuoteen 2010 saakka, jonka jälkeen tilanne muuttui lakiuudistuksien myötä.

Kirjavaisen ja muiden (2014, s. 619, 627) mukaan vuonna 2011 Suomessa astui voimaan uudistuksia, joiden tavoitteena oli lähikouluperiaatteen ja inklusion korostaminen, esimerkiksi Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010 ja Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1267/2013. Uudessa perusopetuslaissa 624/2010 korostuu tehostetun ja erityisen tuen rooli. Lisäksi siinä vaaditaan, että oppilaalle on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Lakimuutoksen seurauksena vuonna 2014 tehtiin opetussuunnitelma, jossa tuentarve jaettiin kolmeen tasoon: Yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (OPS, 2014). Näiden tasojen pohjalta tarjotaan ja arvioidaan erityisen tuentarvetta. Mallia kutsutaan kolmiportaisen tuen malliksi ja se on Suomessa merkittävä tukimuoto.

3.2.2 Kolmiportainen tuen malli

Vuonna 2014 astui voimaan opetussuunnitelma, jossa tuen tarve jaettiin kolmeen tasoon yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, joiden pohjalta tukimuotoja tarjotaan ja arvioidaan (OPS, 2014). Tästä mallista puhutaan kolmiportaisen tuen mallina, joka liittyy tiiviisti myös inklusioajatteluun. Perusopetuslaissa (1267/2013) määrätään, että jokaisen on saatava tarvitsemaansa tukea heti tuen tarpeen ilmettyä ja tuen muoto on annettava kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti.

Käytännössä malli tarkoittaa Veivon ja Mäntykiven (2021, s. 16) mukaan sitä, että jokaisen opettajan on annettava oppilaille tarvittavat tukitoimet kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti ja annettu tuki on kirjattava asiakirjoihin. Opettajien ammattiliiton OAJ:n (2021) mukaan kolmiportainen tuen malli on riittämätön. Heidän mukaansa tukimuodon kirjaamisen lisäksi sen tulisi näkyä enemmän ja aktiivisemmin käytännöntasolla. Käytännöntasolla toteutettavat tukitoimet kuitenkin koetaan haastavina, sillä luokassa on erilaisia oppijoita erilaisine tarpeineen. Crispelin ja Kasperskin (2021) tutkimuksessa ilmenee, että opettajat kokevat turhautumista etenkin opetusmenetelmien, jotka tukevat erityistarpeiden huomioimista yleisopetuksen luokassa, puutteesta. Opetusmenetelmien puute saattaa olla yksi selittävätekijä kolmiportaisen tuen -mallin riittämättömyydelle, etenkin kun tehostetun ja erityisestuen tarve kasvaa Suomessa koko ajan.

Tilastokeskuksen (2018) tietojen mukaan peruskoululaisten osuus tehostetun tai erityisen tuen piirissä vaihtelee Suomessa alueittain 4–12 prosentin välillä. Malinen ja muut (2010, s. 354) perustelevat vaihtelevuutta sillä, että Suomessa toimii vahva kunnallinen itsehallinto. Heidän mukaansa kuntien itsehallinto ja mahdollisuus päättää erityisoppilaiden opetuksesta johtaa siihen, että eri kuntien opetusjärjestelyissä on eroja. Tilastokeskuksen (2018) koulutustilastojen mukaan lähes joka viides peruskoulun oppilaista sai syksyllä 2018 tehostettua tai erityistä tukea oppimiseensa, mikä tarkoittaa sitä, että 18,8 prosenttia peruskoulun oppilasta sai mainittuja tuen muotoja oppimiseensa vuoden aikana. Tilastokeskuksen (2018) mukaan tuen piiriin kuuluneista peruskoululaisista

55 prosenttia opiskeli yleisopetuksen luokassa jokaisessa oppiaineessa. Heille kaikille tulisi järjestää heidän tarpeitaan vastaava tukea ja opetusta.

Opetukseen vaikuttavat lainsäädäntö, Opetushallituksen ohjeistukset, opetussuunnitelmat, kolmiportaisen tuen malli, kuntien päätökset, opettajuus ja monet muut tekijät. Seuraavaksi tarkastellaan koulutuksellisen ohjausjärjestelmän eri tasoilla tapahtuvaa toimintaa ja niiden vaikutuksia muutosten edistämiseksi painottaen inklusiivisen kasvatuksen näkökulmaa.

3.3 Muutoksen edistäminen ohjausjärjestelmän eri tasoilla

Rajakaltion (2017, s. 78) mukaan lähikouluperiaatteeseen ja inklusiiviseen opetukseen liittyvissä tutkimuksissa on todettu, ettei uudistus kohti inklusiivisempaa toimintaympäristöä toteudu ainoastaan hallinnollisen päätöksen tai yksittäisen toimijan toimesta, vaan muutos vaatii jokaisen tahon sitoutumista prosessiin. Yhteiskunnan taholla koulutuspoliittisista ratkaisuista vastaa Suomessa monitahoinen ohjausjärjestelmä, joka on riippuvainen niin kansainvälisestä kuin paikallisesta politiikasta sekä niiden linjauksista ja tekemistä ratkaisuista. Haegravesin ja Shirleyyn (2009, s. 77–79) mukaan Suomessa koulutusta tukevat lisäksi sosiaalitoimi, terveydenhuolto ja hyvinvointivaltiomalli, jotka ovat erittäin merkittävässä roolissa suomalaisen peruskoulun toteutuksessa.

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi politiikalla on vaikutusta koulun toimintaan. Usein se ohjaa koulun toimintaa ja vastaa koulutuspoliittisista päätöksistä, kuten inklusiivisen kasvatuksen tehostamisesta. GEM-raportissa (2020, s. 14) todetaan, että poliittisten päättäjien sekä kasvattajien ponnistelut eivät saa keskittyä vain inklusiivisen ja osallistavan kasvatuksen ideologiaan ja ihmisoikeuksien puolustamiseen, vaan niiden tulisi perustua eriytetyn ja yksilöllisen tuen tarjoamiseen, mikä vaatii sitkeyttä, joustavuutta sekä pitkän aikavälin tavoitteita. Raportissa nostetaan esille, ettei esimerkiksi oppilaiden siirtäminen ja integroiminen pienluokista yleisopetukseen ole automaattisesti toimivin ratkaisu. Inklusiivisen opetuksen tehokas toteuttaminen vaatii onnistuakseen

tarvittavia inhimillisiä sekä taloudellisia resursseja. Resursseista vastaavat Suomessa valtiot ja kunnat. Honkasillan ja muiden (2017, s. 7) mukaan koulutuksellisten päätösten jakautuminen eri tasoille toimii, kun toiminnasta vastaavat henkilöt ovat riittävän ammattitaitoisia. Lisäksi heillä on oltava kyky ylläpitää koulutuksen tasoa ja kehittää kouluja kyseisillä tasoilla niin valtiotasolla kuin paikallisella tasolla.

3.3.1 Kunnan rooli

Koulutuspoliittisen ohjausjärjestelmän keskiössä toimivat kunnat, joilla on valtaa oman kuntansa koulutuksellisissa kysymyksissä sekä kuntien opetussuunnitelmissa. Suurin osa suomalaisista kouluista on kunnallisia kouluja, ja suomalaiset kunnat ovat pääosin itsenäisiä koulutuksen järjestäjiä. Monet koulutusjärjestelyjä koskevat päätökset tehdäänkin Suomessa juuri kuntatasolla. Tällaisia päätöksiä ovat esimerkiksi oppilaiden tuen järjestäminen ja kouluille osoitettujen resurssien määrän päättäminen (ks. esim. Halinen, 2019, s. 77; Honkasilta ja muut, 2019, s.7). Halinen (2018, s. 77) nostaa esille, että viime vuosien aikana suomalaiset kunnat ovat kohdanneet aiempaan verrattuna erilaisia ja uudenlaisia haasteita, jotka ovat liittyneet oppimistuloksiin ja tasa-arvoon. Haasteiden taustalla vaikuttavat hänen mukaansa ennen kaikkea valtakunnalliset koulutusmäärärahaileikkaukset, joiden seurauksena osassa kunnista on jouduttu säästötoimena leikkaamaan koulutustarjonnasta ja oppituntien lukumääristä. Nämä leikkaukset ovat johtaneet oppilaiden tasoerojen kasvuun ja oppimistulosten laskuun.

Määrärahaileikkausten lisäksi haasteena ovat niukkenevat resurssit, jotka vaikuttavat suoraan luokkakokoihin ja henkilökunnan puutteisiin. Ainscow ja Sandhill (2010) kirjoittavat, että inklusiivisen kasvatuksen suurimpina haasteina ovat opettajien vaihtuvuus ja lyhyet sijaisuudet, suuret luokkakoot sekä resurssien ja henkilökunnan puutteet. Lisäksi inklusiivista haastavat hallinnolliset vastuut ja niiden jakautuminen. Myös Rajakaltion (2017, s. 78) mukaan inklusiivisen kehityksen suurimpana uhkana voidaan nähdä vähäiset ja yhä niukkenevat resurssit sekä kouluista etäännynt hallinto. Myös Ainscown ja Sandhillin (2010) mukaan juuri hallinnon rooli osana inklusion kehitystä on näyttäyty-

nyt negatiivisessa valossa. Inklusion toteuttamiseen liittyviä ongelmia ovat heidän mukaansa inklusioprosessien haastavuus ja byrokratian rooli, jotka vaikuttavat esimerkiksi autenttisen yhteistyön muodostumiseen. Yhteistyön merkitys korostuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa, sillä moninaisten tuentarpeiden kohtaaminen vaatii yhä enemmän moniammatillista osaamista. Moniammatillisella osaamisella viitataan opettajien, erityisopettajien, koulupsykologien ja -lääkärien, kuraattorien, ja sosiaaliryhmien tekemään yhteistyöhön.

Yhteistyön toteuttaminen vaatii dialogia ja arvokeskustelua. Kuntatasolla voitaisiinkin enemmän pohtia sitä, millaista keskustelua kunnassa käydään kasvatuspoliittisten kysymysten suhteen ja millainen koulutuksellinen visio kunnassa on. Rubin ja Linturi (2001, s. 270) painottavat, että muutosten ja päätösten taustalla vaikuttavat aina arvot ja tarpeet. Heidän mukaansa on merkittävää pitää yllä avointa keskustelua esimerkiksi kasvatuksen määritelmästä, kasvatukselliseen päätöksentekoon vaikuttamisesta ja siitä, miten kasvatuspolitiikkaa tehdään. Heidän mukaansa kasvatuksellisten muutosten yhteydessä on tärkeää, että arvot ja tarpeet muutoksen taustalla tehdään yksilöille, kuten opettajille näkyviksi erilaisten visioiden, uskomusten, tavoitteiden ja kasvatustehtävän syvällisen ymmärryksen kautta.

3.3.2 Opettajuus ja muutosvalmius

Opettajien roolin, opettajuuden ja muutosvalmiuden merkitys inklusiivisen kasvatuksen implementoinnissa ja toteuttamisessa on merkittävää, sillä opettajat työskentelevät oppilaiden kanssa. Opettajat toimivat luokkahuoneissa ja toteuttavat siellä inklusiivista kasvatusta ja tarjoavat erilaista oppimisen tukea. Ainscow & Sandhill (2010) sekä Boer ja muut (2011) toteavat, että suurin osa opettajista kokee inklusiivisen kasvatuksen ideologisesti tavoiteltavana, mutta samalla he kokevat, että siihen liittyvä käytännön työ on raskasta, haastavaa ja kuormittavaa. Koska Halisen (2018, s. 76) mukaan motivoitunut ja ammattitaitoinen opettaja takaa laadukkaan kasvatuksen ja opetuksen, on

opettajien motivaation varmistaminen yksi merkittävimmistä tekijöistä myös inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa.

Hargreaves ja Shirley (2009, s. 73) tarkastelevat motivaation merkitystä opettajan työssä. Heidän mukaansa opettajat, jotka ovat motivoituneita kokevat työnsä merkityksellisenä ja liittävät työhönsä muita enemmän positiivisia tunteita, mikä osaltaan lisää työn mielekkyyttä. Heidän mukaansa työtä kohtaan koetun myönteisyyden taustalla vaikuttaa se, että työnkuva ja tavoitteet ovat selkeitä ja saavutettavissa olevia. Näiden lisäksi työn mielekkyyttä lisää työn merkittävyys, ja mahdollisuus vaikuttaa siihen. Haegravesin ja Shirley (2009, s. 73–74, 84) mukaan työn merkityksellisyyttä lisääviä tekijöitä ovat inspiroiva visio, saavutukset, kasvatuksellinen vastuu, opiskelijoiden rooli ja oppimisen ilo sekä mahdollisuus toteuttaa opetustyötä omalla persoonallisella tavalla. He kirjoittavat, että opettajan työssä työnluonne johtaa usein pettymyksen tunteisiin, koska todellisuus ei vastaa opettajien visiota työstään. Tällä saattaa olla heikentävä ja laskeva vaikutus motivaatioon.

Rubin ja Linturi (2001, s. 268) lisäävät, että laskevaan motivaatioon opettajan työssä vaikuttavat negatiiviset, pessimistiset ja sekavat uskomukset tulevaisuuden työhön liittyen. Lisäksi ne saattavat johtaa emotionaalisiin impulsseihin ja pelkoihin, joilla on myös vaikutusta laskevaan motivaatioon opettajan työssä. Haegraves ja Shirley (2009, s. 74) muistuttavat, että yksilön resilienssi ja sietokyky työn vaatimuksille vaikuttavat työssäjaksamiseen. Yksilöt, joilla on vahva sisäinen motivaatio ja selkeä visio pystyvät päihittämään pettymyksen tunteen, kehittymään työssään sekä tuntemaan tyytyväisyyttä omaa toimintaansa kohtaan. Resilienssiä ja sietokykyä tarvitaan toistuvien muutosten edessä. Rubinin ja Linturin (2001, s. 268) mukaan opettajia huolestuttaa toistuvat muutokset opetustyössä ja nopea muutostahti.

Jatkuva muutos kasvatusalalla on Rubinin ja Linturin (2001, s. 268) mukaan johtanut epävarmuuteen ja epäselvyyteen opettajien keskuudessa. Heidän mukaansa opettajat ymmärtävät tarpeen muutoksille sekä sen, miksi uusia poliittisia suuntauksia ja strate-

gisia asiakirjoja kehitetään, mutta ymmärrys ei vähennä muutosten mukana tullutta epävarmuutta työtä kohtaan. Boerin ja muiden (2011) tutkimuksessa ilmenee, että opettajat kokevat oman osaamisensa erilaisten ja uusien tarpeiden edessä riittämättömäksi. Riittämättömyyden tunne laskee työmotivaatiota. Inklusiivisen kasvatuksen edistäminen saattaa aiheuttaa edellä mainittuja negatiivisia tunteita, jopa riittämättömyyden tunnetta. Tämän seurauksena Malinen ja muut (2010, s. 351) haluavat nostaa esille, että opettajan minäpystyvyyttä muutoksen edessä on vahvistettava. Lisäksi opettajien ja työyhteisön on tarkasteltava kriittisesti tunteita, asenteita ja huolenaiheita, jotka koskettavat inklusiota ja oppilaiden integraatiota.

Mieghem ja muut (2018) toteavat, että inklusion implementaatiossa osaksi opetusta keskeisessä roolissa on opettajien ammatillinen kehittyminen. Myös Boer ja muut (2011) korostavat, että koulutus on lainsäädännön ohella merkittävässä roolissa, kun tarkoituksena on juurruttaa inklusio osaksi käytäntöä. He vahvistavat, että opettajat, jotka ovat saaneet koulutusta erilaisista oppijoista ja opetuksen haasteista suhtautuvat positiivisemmin inklusioon sekä yleisopetuksen pariin integroituihin oppilaisiin kuin opettajat, jotka eivät ole saaneet lisäkoulutusta.

Alves (2020, s. 75) toteaa, että inklusion edistäminen on haastava prosessi, jonka yhteydessä syntyy aina uusia haasteita ja ongelmatilanteita. Hänen mukaansa näitä tilanteita voidaan helpottaa lisäämällä opettajankoulutukseen inklusiota käsittelevää opetusta. Lisäksi hänen mukaansa yhteistyötä korostavat toimet ovat merkittävässä roolissa, kun siirretään ja sisällytetään uusi inklusiivisempi toimintamuoto osaksi käytäntöä. Ainscown ja Sandhillin (2010) mukaan organisaatio, jossa opettajat kokevat erityisintuun oppilaat mahdollisuutena kehittyä omassa työssään tukee inklusiivisen kasvatuksen kehittämistä. Opettajien asennoituminen työhön vaikuttaa inklusion toteutumiseen.

3.3.3 Moniammatillisuus ja yhteistyö

Kasvatuksellisten tavoitteiden määrittelyyn ja toteutukseen vaikuttavat eri tasoilla toteutettavat toimet. Haegraves ja Shirley (2009, s. 77–79, 82) haluavat nostaa lisäksi esille vanhempien ja oppijoiden roolin osana yhteisöä, joka määrittää koulutuksen tavoitteet ja tarkoituksen. Heidän mukaansa oppilaiden tulisi osallistua muutoksiin ja heidät tulisi sitouttaa muutosten toteuttamiseen aiempaa tiiviimmin, sillä usein muutokset vaikuttavat juuri heihin. He toteavat, että koulujen tulisi kokonaisuudessaan olla yhteisöllisemmin ohjattuja ja toteutettuja kokonaisuuksia. Yhteisöllisyydellä viitataan myös laajempaan kasvatukselliseen tukeen, kuten moniammatilliseen yhteistyöhön, erityisopettajien rooliin ja yhteisopettajuuteen. Yhteistyön muotoja on monia.

Erilaista moniammatillista yhteistyötä tarvitaan yhä enemmän, sillä inklusion myötä opettajien työkuulttuuri on muuttunut. Sirkko ja muut (2020, s. 26) päättelevät, että muutos kohti inklusiota on johtanut siihen, että kouluissa siirrytään yksin tekemisen kulttuurista kohti yhdessä tekemisen kulttuuria. Kouluissa toteutetaan aiempaa enemmän esimerkiksi yhteisopettajuutta, joka nähdään yhtenä mahdollisuutena toteuttaa inklusiivisempaa opetusta. Yhteis- tai samanaikaisopettajuudella tarkoitetaan sitä, että luokassa opetustyöstä vastaa kaksi opettajaa yhdessä. Veivon ja Mäntykiven (2021, s. 19) mukaan inklusiivinen kasvatusta on johtanut kokonaisuudessa koulujen toimintakulttuurin muuttumiseen aiempaa moniammatillisemmaksi, koska tuen tarpeiden tunnistaminen ja tarjottavien tukitoimien toteuttaminen sekä suunnitteleminen vaativat yhä laajemman moniammatillisen työyhteisön.

Veivo ja Mäntykivi (2021, s. 19) korostavat erityisopettajan roolin vahvistumista ja korostumista toimintakulttuurin muuttuessa kohti inklusiivisempaa koulua. Heidän mukaansa erityisopettajan rooli korostuu, kun oppilaita integroidaan yleisopetuksen luokkiin. Erityisopettajilla on vahvaa asiantuntijuutta, joka tukee tuen tarjoamista ja opettajien työtä inklusiossa. Erityisopettajat jaetaan kahteen ryhmään erityisluokanopettajiin, jotka opettavat pienryhmää tai laaja-alaisiin erityisopettajiin, jotka toimivat kouluissa opetuksen tukena. Honkasilta ja muut (2019, s. 4) kirjoittavat, että erityisopetta-

jilla on tärkeä rooli suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ennen kaikkea neuvonantajina, samanaikaisopettajina ja kasvattajina, koska he ovat erikoistuneet oppimisen ja käyttäytymisen tukemiseen ja oppilaiden hyvinvointiin.

Erityisopettajien tarjoama tuki voidaan kokea ja nähdä konsultaationa. Thornberg (2014) kirjoittaa, että opettajat toivovat saavansa ulkopuolista tukea tai konsultaatiota inklusion yhteydessä kohtaamiensa haasteiden tueksi, mutta kokevat tuen uhkaavana ja suhtautuvat ulkopuoliseen apuun ristiriitaisin tuntein. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajat ottavat tukea tai konsultaatiota helpommin vastaan tahoilta, joilla on oma kohtaista käytännön kokemusta opetustyöstä. Ainscown ja Sandhill (2010) nostavat inklusiosta tarjottavan konsultaation yhteydessä esille rehtorien roolin. Rehtori tarjoaa tukea ja konsultaatiota sekä ohjausta koulun sisällä. Lisäksi rehtori jakaa resursseja suoraan luokkahuoneisiin esimerkiksi koulunkäynninohjaajan tai resurssiopettajan muodossa.

Ainscow ja Sandhill (2010) argumentoivat, että vahvalla johtajuudella on vaikutusta inklusiivisen opetuksen onnistumisessa. Vahva johtaja herättää heidän mukaansa kunnioitusta ja luo syvällistä ymmärrystä kasvatuksellisten tavoitteiden merkityksestä. Rehtori toimiikin kouluissa pedagogisena johtajana, jonka roolia inklusiokeskustelussa ei voi jättää huomioitta. Lisäksi Rajakaltion (2017, s. 75) tutkimuksessa ilmeni, että tehtyjen organisaatiomuutosten myötä hallinnon ja koulujen välinen vuoropuhelu on heikentynyt eikä se enää näy koulujen tasolla. Rehtorin yhtenä tehtävänä on kuroa umpeen hallinnon ja koulujen välistä välimatkaa. Muun ohella rehtori kannustaa koulussa toimivia ammattilaisia tiiviimpään yhteistyöhön.

3.4 Kritiikkiä inklusiivisen kasvatustieteen implementoinnista

Kuten on todettu, on inklusiivisen kasvatustieteen edistäminen ja toteuttaminen haasteellinen prosessi, joka koskettaa monia tahoja. Lisäksi sen ideologiset lähtökohdat koetaan laajasti tavoiteltavina, mutta sen käytännön toteutus saatetaan kokea haasteellisenä.

Tarkasteltaessa inklusiivisen kasvatuksen toteuttamista ja implementointia on pyrittävä kokonaisuuden hahmottamiseen. Kokonaisuuteen liittyy ideologia ja käytäntö. Päätösten taustalla tulisikin vaikuttaa sekä ideologia ja arvot että käytännön toteuttamisen mahdollistaminen. Opetustyön käytäntöön vaikuttavat resurssit, henkilökunnan määrä, luokkakoot ja opetusmenetelmät. Nämä kaikki vaikuttavat inklusiivisen kasvatuksen implementointiin. Inklusion tarkoituksena on taata jokaiselle yksilölle hänen vahvuutensa ja heikkoutensa huomioivaa opetusta. Inklusion toteuttaminen käytännössä on saanut osakseen paljon kritiikkiä, joka on koskettanut yksilön näkökulmaa.

Honkasilta ja muut (2019, s. 16–18) nostavat esille resurssien ja niiden puutteiden vaikutuksen inklusion toteutukseen ja yksilön asemaan. Heidän mukaansa inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen voidaan joissain tilanteissa nähdä jopa oppilaiden oikeuksia loukkaavana toimena. He perustelevat väitettään sillä, että valitettavan usein erityisoppilaan sijoittamiseen vaikuttavat resurssit. Mikäli erityisoppilaan sijoittaminen yleisopetuksen luokkaan tapahtuu enemmän säästötoimena, kuin oppilaan etua ajavana toimenpiteenä, on kyseessä oppilaan, ryhmän ja opettajan oikeuksia ja tarpeita sortava järjestely. Heidän tutkimuksessaan ilmenee, että enemmistö opettajista pitää pienryhmien lakkauttamista uhkana sekä oppimiselle että oppijoille, ja toiminta nähdään ainoastaan kuntien säästötoimena, ei oppilaan etuna.

Inklusiokeskustelun yhteydessä onkin merkittävää pohtia sen vaikutusta oppilaisiin ja yksilöihin. GEM-raportissa (2020, s. 14) ilmenee, että inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen ja oppilaiden integrointiin liittyy haittoja. Inklusio saattaa aiheuttaa integroiduissa oppilaissa erilaisuuden kokemuksia tai tahattomia paineita mukautua osaksi ryhmää. Integroiminen osaksi suurempaa ryhmää on saattanut johtaa ennakkoluulojen vahvistumiseen ja johtanut vähemmistöjen huono-osaisuuden lisääntymiseen ja heidän leimaantumiseensa. Raportissa todetaan lisäksi, että mikäli ryhmässä toimivien yksilöiden identiteettejä, tapoja, kieliä tai uskomuksia väheksytään, saattaa yhteenkuuluvuuden tunne ryhmän sisällä heikentyä. Nämä vaikutukset ovat inklusioideologian vastaisia, mutta merkittävä osa inklusion ympärillä käytävää keskustelua.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Aineiston keräysmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Haastateltavat olivat kasvatustieteen ammattilaisia, pääosin rehtoreita. Heitä oli yhteensä yhdeksän, mutta ensimmäinen haastattelu toteutettiin harjoitushaastatteluna, minkä seurauksena tutkimusjoukko koostui kahdeksasta haastateltavasta. Tämän luvun tavoitteena on kuvailla tutkimusmetodin valintaan johtaneita syitä, itse tutkimusmetodia ja aineiston litterointia. Lisäksi luvussa käsitellään aineiston analyysia ja lopuksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Tutkimuksen toteutuksessa oli huomioitava tutkimuksen tarkoitus eli muutoksen ja inklusiivisen kasvatustieteen implementoinnin erityispiirteiden tutkiminen. Muutosta voidaan tutkia eri lähtökohdista käsin, joten tutkimuksen alussa määriteltiin muutoksen lähtökohdat tässä tutkimuksessa. Reinholzin ja Andrewsien (2020, s. 5) määritelmän mukaan muutoksen tutkiminen tarkoittaa yksinkertaisuudessaan tutkimusta siitä, miten muutos toteutetaan. Muutostutkimus perustuu heidän mukaansa joko hypoteesien varaan tai teoreettiselle tiedolle ja empirialle. Tässä tutkimuksessa muutosta tutkitaan teoreettisen tiedon ja haastatteluaineistosta nousevan empirian kautta. Mahdollisten taustalla vaikuttaneiden hypoteesien vaikutusta ja tutkimuksen toteutusta tarkastellaan luotettavuuden arvioinnin yhteydessä.

Tutkimuksen tavoitteena oli kerätä tietoa koulujen todellisista tarpeista. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 27) mukaan laadullisen tutkimusmenetelmän avulla on mahdollista tuoda esille tutkimuskohteiden havaintoja tutkimusaiheesta. Jotta tutkimusaineistosta tehtyjä havaintoja ja tuloksia on mahdollista erottaa toisistaan, tarvitaan Alasuutarin (2011) mukaan tutkimusmetodia. Metodilla hän tarkoittaa käytäntöjä, toimia ja operaatioita, joiden avulla tuotetaan havaintoja aineistosta sekä muokataan, tulkitaan ja arvioidaan tehtyjä havaintoja. Eskola ja muut (2018) toteavat, että tutkimuksen alussa määritelty tutkimusongelma määrittää sen, millaista tutkimusasetelmaa ongelman ratkaisussa kannattaa käyttää, millainen aineisto ja mitkä menetelmät vastaavat parhaiten

tutkimusongelman ratkaisemiseen. Tämän tutkimuksen alussa määriteltyyn tutkimusongelmaan pyritään vastaamaan hyödyntämällä tutkimusmetodina kvalitatiivista teemahaastattelua.

4.1 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu valittiin tutkimusmetodiksi, sillä sen koettiin palvelevan tutkimusongelmaa parhaiten. Tutkimusongelma kuului seuraavanlaisesti: Minkälaisia erityispiirteitä kuntien on otettava huomioon inklusiivisen kasvatuksen lisäämiseen liittyen? Kun ongelmaa tarkasteltiin, todettiin, että parhaiten siihen osaavat vastata opetusalan ammattilaiset. Heiltä suoraan on mahdollista saada tietoa koulujen todellisista tarpeista ja siitä, miten he ovat kokeneet muutoksen kohti inklusiivista ja minkälaiset toimintatavat ovat osoittautuneet koulujen näkökulmasta hyödylliseksi ja minkälaisia toimenpiteitä kouluissa toivotaan toteutettavan jatkossa. Tutkimuksen päämääränä oli nostaa esille rehtorien näkemykset ja kokemukset sekä asiantuntijuus. Rehtorit toimivat koulujen ja hallinnon välillä, mikä antaa heille erinomaisen käsityksen siitä, miten muutos koulussa toteutuu ja minkälaisia toimia kunta on toteuttanut. Teemahaastattelumetodin tavoitteena onkin Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 47–48) mukaan nostaa esille haastateltavien äänet, kokemukset ja näkemykset. Tästä syystä teemahaastattelu vastaa tämän tutkimuksen tarkoitusperiin.

Kvalen (2007) mukaan metodin etuna on se, että haastattelujen avulla tutkittava voi kertoa eletystä todellisuudesta, unelmista, peloista, toiveista, näkemyksistä ja mielipiteistä, jotka liittyvät tutkittavaan kohteeseen. Puusan (2020) mukaan teemahaastattelua käytetään ilmiöiden tutkimiseen, mikäli tavoitteena on juuri kokemuksien, uskusten ja ajatusrakenteiden tutkiminen. Hänen mukaansa teemahaastattelun lähtökohtana on, että tutkittavat ovat olleet osana tutkittavaa asiaa tai prosessia. Metodi korostaa hänen mukaansa haastateltavien elämismaailmaa ja subjektiivisuutta. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 47–48) mukaan teemahaastattelu nostaa esille haastatelta-

vien äänet ottaen samalla huomioon tutkittavien tulkinnat ja asioille antamat merkitykset.

Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 47–48) toteavat, että teemahaastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijasta ennalta sovittujen ja tutkimuksen kannalta keskeisimpien teemojen mukaisesti. Metodia voidaankin verrata puolistrukturoituun haastattelumenetelmään niiden samankaltaisuksiensa vuoksi. Puusan (2011, s. 76, 82) mukaan molemmat haastattelumenetelmät tarjoavat esimerkiksi mahdollisuuden esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Hänen mukaansa teemahaastattelu kuitenkin eroaa puolistrukturoidusta haastattelumetodista, koska teemat ovat selkeästi laajempia kuin yksittäiset kysymykset. Puusa (2020) toteaaakin, että teemahaastattelu on menetelmänä vapaa- muotoinen ja joustava. Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 3.1) mukaan tutkijalle annettu mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä teeman sisällä tarvittaessa lisää menetelmän joustavuutta ja tarjoaa mahdollisuuden korjata väärinymmärryksiä. Heidän mukaansa teemahaastattelun avulla voidaan saavuttaa mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta.

Eskola ja muut (2018) kirjoittavat, että tutkijan on mietittävä etukäteen haastattelutilannetta ja siihen liittyvää vuorovaikutusta. Lisäksi Puusan (2020) mukaan on merkittävää, että tutkija puhuu haastattelussa yhteistä kieltä haastateltavien kanssa. Tutkimuksen laatimisessa hyödynnettiin tutkijan aiempaa osaamista, kuten kasvatustieteen opintoja sekä työkokemusta kasvatus- ja opetusalailla. Lisäksi tausta-aineistona käytettiin laajasti tutkimuskirjallisuutta muutokseen, muutosprosessiin ja inklusioon liittyen. Oma kohtaisen opiskelu- ja työkokemuksensa ansiosta sekä kirjallisuuden myötä tutkija puhui yhteistä kieltä haastateltavien kanssa, mikä tuki keskustelujen etenemistä, sillä tutkija tunnisti ja ymmärsi haastateltavien käyttämät käsitteet ja tilanteen melko hyvin.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniikka (2006) korostavat, että teemahaastattelutilanteen kuuluu olla keskustelunomainen ja haastattelijan on tunnettava haastateltavien tilanne. Keskustelunomaisuus voidaan nähdä teemahaastattelu -menetelmän haasteena, mikäli

haastattelutilanteessa ajaututaan keskustelemaan muista aiheista. On myös mahdollista, että menetelmän haasteet ilmenevät vasta analysointi vaiheessa, sillä Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan tutkija voi analysoida aineistoa teemojensa mukaisesti, mutta samalla tutkijan pitää olla avoin mahdollisille uusille aineistosta nouseville teemoille. Teemahaastelun valintaan vaikutti lisäksi teoreettinen viitekehys, josta teemat nousivat helposti esille.

Haastatteluun liittyvästä vuorovaikutustilanteesta pyrittiin tekemään mahdollisimman luonteva, vaikka haastattelut toteutettiin etänä. Haastattelut toteutettiin etänä edelleen vuonna 2022 jatkuvan ja vallitsevan Covid-19 tilanteen takia. Etänä toteutettavat haastattelut onnistuivat, koska ne olivat vaivattomia ja toimintatapana haastateltaville arkinen. Yhdeksästä haastattelusta seitsemän toteutettiin yliopiston Zoom -palvelun välityksellä ja kaksi haastattelua toteutettiin haastateltavan pyynnöstä puhelimitse. Haastattelut nauhoitettiin Zoom -palvelun nauhoitusominaisuudella ja puhelinhaastattelut erillisellä ääninauhurilla. Nauhoitteet tallennettiin yliopiston suojattuun pilvipalveluun.

4.2 Haastattelurunko

Haastattelut aloitettiin selvittämällä tutkittavien uraa koskevia taustatietoja, kuten rooleja ja työhistoriaa. Kaikilla haastatteluun osallistuneilla kasvatustieteen ammattilaisilla oli useamman vuoden työura taustallaan. Suurimmalla osalla oli usean vuoden opetustyön lisäksi usean vuoden ajalta kokemusta rehtorina toimimisesta. Lähes kaikki haastateltavat toimivat rehtorin virassa, kun haastattelut toteutettiin. Jokaisen haastattelun alussa haastateltaville kuvailtiin tutkimusaihetta ja muistutettiin siitä, että kaikki haastateltavien tiedot pysyvät tutkimuksessa anonymoineina ja tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Sen jälkeen siirryttiin käsittelemään kuutta eri teemaa.

Tutkimuksen teemahaastattelurungon kokoamisessa tukena käytettiin metodia käsittelevää teoreettista tietoa, ja teemojen muodostamisessa hyödynnettiin tutkimuksen

teoreettista viitekehystä sekä aiempaa tutkimuskirjallisuutta. Koska politiikan tehtävänä on Vartolan (1984, s. 116) mukaan asettaa arvot ja hallinnon tehtävänä on päättää toteutuksesta mahdollisimman tehokkaasti, keskityttiin tämän tutkimuksen aineiston analyysissä kunnan toteuttamaan muutosprosessiin inklusion edistämiseksi, eikä näkemyksiin inklusiosta. Tämä valinta näkyy haastattelujen teemoissa. Haastattelujen kestoja määritteli rehtorien suuren työmäärän huomioiminen. Tavoitteena oli, että haastattelu kestää alle 40 minuuttia. Haastattelurunko osoittautui onnistuneeksi keston, teemojen ja haastateltavilta saadun palautteen suhteen. Teemoja oli yhteensä kuusi, ja niiden tukena tutkija hyödynsi ennakkoon suunnittelemaansa tukikysymyslistaa. Kuviossa 4. esitellään haastattelurunko sekä siihen kuuluvat kuusi erilaista teemaa.



Kuvio 4. Haastattelurunko

Teemahaastattelurungon ensimmäinen teema käsitteli muutosprosessin näyttäytymistä kouluissa. Teeman tavoitteena oli kerätä tietoa siitä, miten haastateltavat ovat kokeneet muutoksen kohti inklusiivisempaa koulua, ja onko se näyttäytynyt haastateltaville muutosprosessina vai kenties jonain muuna. Lisäksi tavoitteena oli saavuttaa tietoa

siitä, millaisia muita asioita nousee esille, kun pohditaan inklusiivista kasvatusta muutosprosessina. Pyrkimyksenä oli, että tutkittavat saavat mahdollisimman vapaasti pohdita teemaa. Osa tutkittavista kuvaili sitä, mitä heidän koulussaan tai kunnassaan on tehty inklusion edistämiseksi ja millainen kyseinen prosessi on ollut.

Tutkimuksen toinen teema käsitteli koulujen ja kuntien välistä vuoropuhelua ja keskusteluyhteyttä keskittyen ennen kaikkea keskusteluun ja dialogiin, jota inklusiivisesta kasvatuksesta on käyty. Rehtorit kuvailivat muun muassa kokemustaan kuulluksi tulemisesta. Idea tähän teemaan nousi voimakkaasti teoriaosuudesta, jossa muutosprosessin yhteydessä korostui avoimen keskustelun ja selkeän viestinnän merkitys muutosprosessin onnistumisen kannalta. Myös inklusioon liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa dialogin merkitys korostui, sillä moniammatillisen yhteistyön tehokas toteuttaminen ja kasvatustieteiden sisäistäminen vaativat avointa keskustelua esimerkiksi arvomaailmasta.

Tutkimuksen kolmas teema käsitteli sitä, miten kunnan strategia ja suunnitelma inklusion ja integraation suhteen on näyttäytynyt rehtoreille. Teema myös tarjosi mahdollisuuden esittää toiveita strategian suhteen. Lisäksi keskustelussa ilmeni, millaiset tekijät ovat edistäneet yhtenäistä strategiaa tai suunnitelmaa. Teeman tavoitteena oli selvittää, miten koulut kokevat kunnan strategian ja millainen käsitys rehtoreilla on siitä, mihin suuntaan kunnissa ollaan inklusion suhteen etenemässä. Teema on merkittävä muutostutkimuksen yhteydessä, sillä strategiat ja suunnitelmat vaikuttavat työntekijöiden motivaatioon ja muutosvalmiuteen sekä vähentää epävarmuuden tunnetta. Käsitteet strategian avoimuudesta tarjosivat tietoa siitä, että selkeä suunnitelma vähentäisi epävarmuutta ja tekisi opetustoiminnasta yhdenvertaisempaa.

Neljännän teeman tavoitteena oli etsiä vastauksia siihen, minkälaisia toimia on käytännössä ja konkreettisesti vuosien aikana toteutettu. Teema käsitti sisäänsä kuntien toteuttamat toimenpiteet muutoksen tukemiseksi. Teeman tavoitteena oli lisäksi nostaa esille toimia, jotka edistävät tai haastavat muutoksen toteutumista. Toisin sanoen teeman tavoitteena oli toimintaa edistävien, konkreettisten ja selkeiden toimien yhteen

kokoaminen. Tähän teemaan vastaaminen osoittautui haastavimmaksi, sillä toimien luetteleminen tuotti haasteita. Lopulta keskustelujen kautta saatiin teemaan vastauksia.

Viidennen teeman tavoitteena oli selvittää koulujen muutosvalmiutta ja muutokseen liittyviä huolia, jotka vaikuttavat muutoksen toteutukseen. Tavoitteena oli keskustella myös asioista, jotka johtavat muutosvastaisuuteen ja muutosmyönteisyyteen. Viimeisen eli kuudennen teeman tavoitteena oli kerätä tietoa tulevaisuusnäkymistä ja niihin liittyvistä toiveista ja mahdollisista peloista. Tulevaisuuden näkymät liittyvät tiiviisti muutosvalmiuteen ja muutokseen liitettyyn epävarmuuteen.

4.3 Tutkimukseen osallistuneet

Tutkimukseen valittiin neljä kuntaa Etelä-Suomesta. Kunnat valittiin satunnaisotoksella Länsi-Uudenmaan hyvinvointialueelta, joka muodostuu Uudenmaan maakuntaan kuuluvista Espoon, Hangon, Inkoon, Karkkilan, Kauniaisten, Kirkkonummen, Lohjan, Raaseporin, Siuntion ja Vihdin kunnista. Hyvinvointialueen vastuulle on siirtynyt alkuvuonna 2022 terveydenhuolto, pelastustoimi ja sosiaalihuolto, kuten lasten, nuorten ja perheiden palvelut ja oppilas- ja opiskelijahuolto. Hyvinvointialueiden mukainen rajaus valikoitui tutkimukseen, jotta jatkossa voidaan hallinnon näkökulmasta hyödyntää tutkimuksesta esiin nousseita tutkimustuloksia kyseisellä hyvinvointialueella.

Valittujen neljän kunnan kouluihin lähetettiin haastattelukutsu. Haastattelukutsut lähetettiin ensimmäisen kerran helmikuussa 2022 sähköpostitse tavoitteena toteuttaa haastattelut viimeistään maaliskuun alussa. Haastattelukutsut lähetettiin valituissa kunnissa työskenteleville rehtoreille. Myöhemmin ilmeni, että haastattelukutsut olivat päätyneet roskapostiin, mikä tarkoitti, että kutsut eivät olleet tavoittaneet rehtoreita. Lopulta haastattelukutsut toteutettiin puhelimitse maaliskuun 2022 puolivälissä. Yhteensä puhelimitse oltiin yhteydessä 25 eri kouluun, joista haastateltavia saatiin kahdeksasta eri koulusta. Haastattelukutsun yhteydessä ei lähetetty tutkittaville haastatte-

lurunkoa, joten heillä ei ollut mahdollisuutta valmistautua haastatteluun. Haastattelukutsussa esiteltiin tutkimusaihe ja kerrottiin anonymiteetista.

Näiden haastattelukutsujen myötä koottiin tutkimusjoukko, joka koostui yhdeksästä kasvatus- ja opetusalan työskentelevästä henkilöstä. Kuulan ja Tiitisen (2010) mukaan tutkimukseen osallistumisen taustalla vaikuttaa useita syitä. Tähän tutkimukseen osallistuvien motivaation taustalla vaikuttivat kiinnostus tutkimusaihetta kohtaan, sen merkityksellisyys, innokkuus edistää tutkimusta sekä kokemus opettajien valtavasta työmäärästä, jota rehtorit eivät halunneet entisestään kasvattaa lähettämällä haastattelukutsuja edelleen heille. Tämä jälkimmäinen syy vaikutti myös siihen, että tutkimus rajautui käsittelemään pääosin rehtorien kokemuksia ja näkemyksiä.

Tutkimusta varten toteutettiin siis yhdeksän haastattelua, joista yksi oli esihaastattelu. Tutkimusaineisto koostui näin ollen yhteensä kahdeksasta haastattelusta. Haastateltavat olivat kasvatus- ja opetusalan ammattilaisia ja toimivat pääosin rehtorin virassa. Haastatteluun osallistui lisäksi yksi vararehtori ja yksi erityisopetuksesta vastaava henkilö. Haastateltavien taustoja, kuten työkokemuksen tarkkaa pituutta tai tehtävänimikkeitä ei kuvata tutkimuksessa tarkemmin, jotta heidän anonymiutensa säilyisi. Jokaisella haastateltavalla oli kuitenkin useamman vuoden ajalta työkokemusta kasvatus- ja opetustehtävistä, ja he osoittautuivat asiantunteviksi ja ammattitaitoisiksi. Lisäksi haastateltavien määrä osoittautui tutkimuksen kannalta riittäväksi. Hakala (2018) korostaa, että laadullisessa tutkimuksessa oleellisempaa on se, mitä haastatteluaineistosta saadaan irti, kuin haastateltavien kokonaismäärä. Aineistoa kertyi yli sata sivua ja aineiston analyysin yhteydessä oli havaittavissa saturaatiota. Aineiston litterointi sekä analysointi aloitettiin välittömästi haastattelujen jälkeen, minkä seurauksena saturaatio ja aineiston riittävyys oli mahdollista havaita hyvissä ajoin.

4.4 Haastatteluaineiston käsittely ja sisällönanalyysi

Haastatteluaineiston käsittely aloitettiin kirjoittamalla aineisto puhtaaksi eli litteroimalla aineisto kirjalliseen muotoon. Koska tutkimuksen aineiston analyysimenetelmäksi on valittu sisällönanalyysi riittää Eskolan ja muiden (2018) mukaan vain haastatteluissa sanottujen asioiden litteroiminen. Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen aineisto tarjoaa monenlaisia analysointimahdollisuuksia tulkintakehyksen äänensävyistä alkaen. Koska aineistosta ei korostunut äänensävyjen ja -painojen merkitys, eikä tarkoituksena ollut tutkia asenteita, päädyttiin käyttämään sisällönanalyysia. Toisaalta analyysimenetelmän valinnassa huomioitiin myös se, että haastattelut toteutettiin etänä, jolloin ilmeiden ja eleiden arvioiminen saattaisi olla haasteellisempaa. Päätyminen sisällönanalyysiin vaikutti osaltaan litterointiin.

Tutkimusaineisto eli haastattelut litteroitiin mahdollisimman sanatarkasti. Litteroinnista jätettiin tutkittavien kaikki tunnistetiedot pois. Myös selkeästi tutkimusaiheen ulkopuolinen keskustelu jätettiin litteroimatta. Kuulan ja Tiitisen (2010) mukaan aineiston purkamisen ja litteroinnin yhteydessä tehdyt valinnat vaikuttavat aina jollakin tavalla aineiston esittämiseen ja saattavat korostaa tiettyjä näkökulmia. Litteroinnissa pyrittiin siihen, että se ei vaikuttaisi aineistoon.

Litterointi itsessään osoittautui melko työlääksi tutkimusvaiheeksi. Yhden haastattelun litteroiminen kesti yhteensä noin viisi tuntia. Haastattelujen litteroinnin kestoissa esiintyi selviä eroja, koska haastateltavien puhenopeus ja täytesanojen määrä vaihtelivat. Lisäksi haastateltavien käyttämät lauserakenteet vaikuttivat litterointiprosessiin. Kahdessa haastattelussa myös etäyhteys vaikutti litterointiprosessin. Koska haastattelut toteutettiin etäyhteydellä, vaikutti heikko Internet-yhteys äänenlaatuun muutaman kerran. Tällä ei kuitenkaan ollut suurta vaikutusta aineiston sisältöön, sillä litterointi toteutettiin välittömästi jokaisen haastattelun jälkeen ja epäselkeät kohdat oli sisällöllisesti mahdollista palauttaa suurin piirtein mieleen. Litteroinnin tukena käytettiin nauhurin ominaisuuksia, kuten pysäyttämisen-, kelaus- ja hidastusominaisuuksia.

4.4.1 Sisällönanalyysi

Aineiston litteroinnin jälkeen ja osittain sen yhteydessä aloitettiin aineiston analyysi. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysilla, koska sen koettiin sopivan tutkimuksen lähtökohtiin ja tavoitteeseen parhaiten. Valintaan vaikutti myös Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) toteamus siitä, että sisällön analysointi on teemahaastattelussa merkittävää. Kolmantena syynä menetelmän valintaan vaikutti se, että teemahaastattelu saattaa aineistona olla hyvinkin hajanainen, ja Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4.4) mukaan sisällönanalyysin perimmäisenä tavoitteena on saavuttaa informaatioarvoa mahdollisesti jopa hajanaisesta aineistosta. He jatkavat, että sisällönanalyysissa hajanainen aineisto pyritään tiivistämällä ja luokittelemalla muokkaamaan selkeään ja yhtenäiseen kokonaisuuteen samalla säilyttäen aineiston informatiivinen sisältö.

Tutkimukseen valittiin teorialähtöinen sisällönanalyysi eli deduktiivinen sisällönanalyysi, jossa Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4.4) mukaan aineiston käsittely lähtee liikkeelle teoriasta ja keskeisistä käsitteistä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys tarjosi pohjan haastattelurungolle ja lopulta aineiston analyysille. Tutkimusongelma pidettiin läsnä analyysivaiheessa, mikä tuki havaintojen ja päätelmien tekemistä. Ruusuvooren ja muiden (2010) mukaan tutkimusongelman ja -kysymysten kuuluukin ohjata aineistosta tehtyjä päätelmiä. Heidän mukaansa on tyypillistä, että kvalitatiivisissa analyysissa aineisto ja tutkimusongelma käyvät vuoropuhelua keskenään.

Toisaalta Tuomi ja Sarajärvi (2018, luku 4.4) kirjoittavat, että sisällönanalyysin tarkoituksena on eteneminen empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä siten, että analyysi perustuu tulkintaan sekä päättelyyn. Vaikka tutkimuksessa pääosin lähestyttiin aineistoa teoria ja tutkimusongelma edellä, on myönnettävä, että myös empiirisestä aineistosta nousi havaintoja, joita sen jälkeen käsitteellistettiin. Kallio ja Palomäki (2020) tukevat tätä, sillä tieteellisen menetelmän, kuten haastattelun, avulla kerättyä tietoa ilmiöstä tai kokemuksesta selitetään tutkimuksessa usein jälkeinpäin teorian avulla. Analyysia tehdessä lähestymistavat soluttautuivat sulavasti keskenään.

4.4.2 Analyysin toteutus

Tutkimusaineiston analysointi aloitettiin tutustumalla huolellisesti aineistoon. Aineistoa luettiin useaan otteeseen ja koodailtiin eri väreillä. Sen jälkeen luotiin analyysirunko, joka on Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4.4) mukaan teorialähtöisen sisällönanalyysin alkupiste, ja rungon sisälle liitetään aineistosta ilmenneet ja eritellyt kategoriat. Tässä tutkimuksessa kategorioiden sijaan käytettiin nimityksiä yläluokka tai alaluokka. Luokkien valintaa ohjasi Ruusuvuoren ja muiden (2010) ohje, jonka mukaan aineiston luokittelun yhteydessä etsitään aineistosta teemoja ja ilmiöitä. Luokittelun tehtävänä on heidän mukaansa aineiston järjestelmällinen läpikäynti, jota ohjaavat tutkimusongelman lisäksi keskeiset käsitteet ja tutkimuksen lähtökohdat.

Havaintoyksikköjen tai luokkien määrittäminen on Ruusuvuoren ja muiden (2010) mukaan yhteydessä tutkimuskysymyksiin. Analysoinnissa pyrittiin seuraavaksi luokittelemaan aineistoa tutkimuskysymysten ja teemojen avulla. Tutkimuskysymykset kannatta Ruusuvuoren ja muiden (2010) mukaan jakaa alakysymyksiin. Ensimmäinen tutkimuskysymys jaettiin ensiksi seuraaviin alaluokkiin, jotka vastaavat haastattelurungon teemoja suurimmaksi osaksi: Muutosprosessin eteneminen, muutokseen vaikuttavat taustatekijät, dialogin merkitys, muutosvastaisuus, lasten hyvinvointi ja haasteet, suunnitelmallisuus ja toteutetut toimet sekä implementointi. Toinen tutkimuskysymys jaettiin sen sijaan seuraaviin alaluokkiin: Muutosta edistävä toiminta, kunnan strategia, tutkittavien huolet ja toiveet sekä muiden tukipalvelujen rooli. Ennen kaikkea teoriasta nousseet luokat olivat muutosprosessin eteneminen, dialogin merkitys, muutosvastaisuus, suunnitelmallisuus, strategia ja implementointi. Näiden luokittelujen pohjalta tehtiin analyysirunko, joka esitellään taulukossa 1.

Alaluokkien ryhmittely	Yläluokat
Muutoksen eteneminen Toteutetut toimet Strategia Dialogi Koulumaailmassa tapahtuneet muutokset	Muutosprosessi
Muutosvastaisuus Strategia Lasten lisääntyneet haasteet Lasten ja perheiden tukipalvelut	Implementoinnin haasteet
Resurssien kohdentaminen Toiveet Huolet Hyvinvointialueiden herättämät näkemykset	Tulevaisuusorientoituneet näkemykset

Taulukko 1. Analyysirunko

Kuten Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) kirjoittavat, voi tutkija analysoidessaan aineistoa seurata tarkasti teemojansa, tai hyödyntää aineistosta esille nousseita muita teemoja. Tämän tutkimuksen analyysivaiheessa osa haastattelurungon teemoista säilyi, mutta niiden rinnalle nousi myös muita teemoja, kuten muutos opettajuudessa. Taulukossa 1. esitettyyn analyysirunkoon sisältyi todellisuudessa kolmas palkki, joka asettui alaluokkien ryhmittelyn ja yläluokkien väliin. Palkin otsikkona toimi sana *tiivistys*, ja sen tarkoituksena oli selkiyttää alaluokkien kommenttiviidakkoa. Kun tutkimuskysymyksistä ja alakysymyksistä oli muodostettu alaluokkien ryhmittely, alettiin aineistosta nostamaan haastateltavien kommentteja suorina lainauksina alaluokkiin, joihin ne parhaiten sopivat. Näitä suorina lainauksia tiivistettiin, jonka jälkeen niistä alkoi hahmottumaan yläluokat, jotka lopulta nimettiin muutosprosessiksi, implementoinnin haasteiksi sekä tulevaisuusorientoituneiksi näkökulmiksi.

Tämän vaiheen jälkeen alettiin yläluokkien alle kokoamaan niihin sopivia teemoja ja havaintoja. Kuvailtaan prosessia taulukossa näkyvän kohdan ”muutoksen eteneminen” kautta. Alaluokkien ryhmittely palkin ensimmäisen kohdan ”muutoksen eteneminen” alle kirjattiin kaikki suorat lainaukset, joissa haastateltavat puhuivat rakenteellisesta ja periaatteellisesta muutoksista, järjestelmä muutoksista sekä muutoksesta prosessina ja

kokeiluista, joita on toteutettu kouluissa tai kunnissa. Sen jälkeen suorat lainaukset tiivistettiin siten, että kommenttien ydinsanoma kirjoitettiin palkille näkyviin. Samalla tarkasteltiin sitä, kuinka monessa haastattelussa, kukin yksittäinen näkemys ilmeni. Tiivistyksiä tehtäessä ilmeni, että suurin muutos tulisi tapahtua opettajuudessa, minkä myötä seuraavassa vaiheessa havainto kirjattiin yläluokka -palkin ensimmäiseen kohtaan muutosprosessi alle. Palkkiin kirjattiin huomio esimerkiksi havainto, että ”Muutos lähtee liikkeelle siitä, että opettajilla on siihen valmius”. Aineisto luokiteltiin esimerkin mukaisesti kokonaan. Yläluokkien alle kootuista havainnoista ja huomioista muodostui vähitellen aineiston havainnot, joista muodostettiin päätelmät ja niiden pohjalta kirjattiin ylös tutkimuksen tulokset, jotka on esitelty luvussa 5. Tutkimustulokset.

4.5 Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista tarkastella eri näkökulmista. Tutkimuksen validiteetti on Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan usein merkittävämpi laadullisessa tutkimuksessa, kuin reliabiliteetti. Heidän mukaansa validiteetilla arvioidaan tutkimuksen pätevyyttä, kuten sitä, onko tutkimus toteutettu huolellisesti ja perusteellisesti sekä ovatko tutkimuksen tulokset ”oikeita”. Reliabiliteetilla puolestaan viitataan tutkimuksen toistettavuuteen. Analyysin validiteettia ja reliabiliteettia arvioiessa korostuvat Ruusuvooren ja muiden (2010) mukaan analyysin systemaattisuus ja tulkintojen luotettavuuskriteerit.

Jotta tämän tutkimuksen pätevyyttä, validiteettia ja luotettavuutta on mahdollista arvioida, on tutkimusprosessin vaiheet ja tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat pyrittävä kuvaamaan mahdollisimman selkeästi ja läpinäkyvästi tutkimusraportissa. Tutkimuksen toistettavuus on selkeän kuvauksen avulla todennäköisesti mahdollista, mutta siihen saattavat vaikuttaa esimerkiksi haastateltavilta saadut vastaukset. Toisaalta litteroidusta aineistosta on mahdollista tehdä myös erilaisia ala- ja yläluokkia ja luokitella aineistoa erilähtökohdista käsin. Alaluokkien ryhmittelyä kuitenkin ohjasi vahvasti tutkimuksen teoreettinen viitekehys, mikä lisää tutkimuksen toistettavuutta. Analyysivaiheita on

pyritytty tutkimuksessa kuvaamaan siten, että sen toistettavuus olisi mahdollista. Aineiston luokittelu on toteutettu mahdollisimman systemaattisesti. Myös tarkalla aineiston litteroinnilla ja suorien lainausten avulla pyrittiin lisäämään tutkimuksen läpinäkyvyyttä.

Ruusuvuori ja muut (2010) kirjoittavat, että tulosten ja päätelmien luotettavuuden arviointia saattaa tukea niiden kvalifointi, mikä viittaa määrään. Tässä tutkimuksessa nostettiin esille havaintoja, joita nousi esille kaikissa tai useimmissa haastatteluisissa. Lopullinen aineisto koostui kahdeksasta haastattelusta, mikä vähentää tutkimuksen yleistettävyyttä. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyden tavoitteena, vaan tutkimukset ovat pääosin tapaustutkimuksia. Siitä huolimatta tutkimusta tehdessä oli mahdollista havaita saturaatiota ja teemat, jotka nousivat jokaisessa haastattelussa esille, ovat todennäköisesti yleistettäviä näkökulmia koulumaailman muutosten yhteydessä, kuten resurssien vähäisyys ja niiden tehokkaampi käyttäminen.

Tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien kokemusta ja heidän tarjoamaansa informaatiota ei asetettu kyseenalaiseksi. Haastateltavat sopivat tutkimusjoukoksi, sillä heillä oli omakohtaisia kokemuksia tutkimusaiheeseen liittyen. Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat olivat informatiivisia, ratkaisukeskeisiä ja pystyivät refleктоimaan toimintaansa sekä arvioimaan kunnan toimintaa omalta näkökannaltaan. Jotta tutkimus ei keskittyisi liiaksi yhteen kuntaan ja asettaisi tätä kautta haastateltaville paineita, päätettiin jo tutkimuksen alussa, että tutkimuksessa haastatellaan useammassa eri kunnassa työskenteleviä. Tämä lisäsi tutkittavien anonymiteettiä ja tarjosivat mahdollisuuden avoimuuteen.

Valinnassa ottaa tutkimukseen useampi kunta mukaan vaikutti mahdollisen ammatillisuusmuurin olemassaolo. Alastalo ja Åkerman (2010) viittaavat käsitteellä siihen, että haastateltavien saattaa olla vaikeaa ylittää niin kutsuttu ammatillisuusmuuri, jolloin he vastaavat haastattelukysymyksiin ammattiinsa sopivalla tavalla. Tämä on saattanut vaikuttaa tässä tutkimuksessa vastauksiin, mutta sitä on haasteellista arvioida. Vastauksiin saattoi lisäksi vaikuttaa myös inhimillisuus, millä viitataan ihmisen muistiin. Eräissä

haastattelussa tämä ilmeni jo haastattelun aikana, kun haastateltava korjasi haastattelun lopussa aiemmin toteamaansa asiaa.

Kun tutkimusmenetelmänä käytetään haastattelua, on tutkijan lisäksi reflektoitava omaa käyttäytymistään ja mahdollista vaikutusta haastateltaviin. Puusan (2020) mukaan tutkijan pitää huomioida mahdollinen vaikutuksensa haastateltaviin suunnitellun kokonaisuutta sekä kysymyksenasettelua. Tämän tutkimuksen haastattelurunkoa suunniteltaessa pyrittiin siihen, että kysymykset ovat mahdollisimman neutraaleja. Eri-tyisesti muutoskohteena toimivan inklusiivisen kasvatustutkimuksen kohdalla pyrittiin neutraaliuteen, sillä aiheen huomattiin jo haastattelukutsuvaiheessa herättävän mielenkiinnon lisäksi tunteita ja ajatuksia.

Luotettavuuden arvioinnin lisäksi on merkittävää pohtia tutkimuksen eettisyyttä. Ennen haastatteluaineiston keräämistä keskusteltiin haastateltavien kanssa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, mahdollisuudesta olla vastaamatta sekä anonymiteetistä. Kaikki tunnistetiedot jätettiin anonymiteetin vuoksi pois tutkimuksesta ja anonymiteettisuuden kunnioittaminen vaikutti valinnassa ottaa tutkimukseen mukaan yhden kunnan sijasta useampia. Myös haastatteluaineiston litteroinnissa huomioitiin kuntien anonymiteetti jättämällä haastateltavien nimet, koulun nimet ja kunnan nimi litteroinnista pois. Kuulan ja Tiitisen (2010) mukaan tunnistetietojen poisjättämisen yhteydessä kannattaa arvioida, mitkä tunnistetiedot eivät ole tutkimukselle välttämättömiä ja jättää ne pois. Tässä tutkimuksessa työuran pituus säilytettiin osittain tunnistetietona, mutta tarkkaa urapolkua ei kirjattu ylös. Tutkimusaineisto säilytettiin Vaasan yliopiston suojatussa tietokannassa (ownCloud), johon vain tutkimuksen laatijalla ja tarvittaessa ohjaajalla oli pääsy. Sen lisäksi aineisto hävitetään pysyvästi tietokannasta pro gradu -tutkielman valmistuttua tai viimeistään kuuden kuukauden kuluttua aineiston keräämisestä.

Tutkimus on toteutettu hyväksikäyttäen muiden tekemiä tutkimuksia ja tieteellistä kirjallisuutta. Viittauksissa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä ja etiikkaa. Lähteitä

on käytetty monipuolisesti yhdistellen ja uudelleen muotoillen. Jokainen käytetty lähde löytyy kirjailtuna lähdeluettelosta. Tutkimus on alusta loppuun saakka pyritty toteuttamaan siten, että se on mahdollisimman luotettava, läpinäkyvä ja noudattaa tutkimuseettisiä ohjeita.

5 Tutkimustulokset

Tutkimusaineistosta voidaan päätellä, että muutos kohti inklusiota ja integraatiota on tapahtumassa parhaillaan. Aineistosta päätellen muutos on hiipinyt osaksi kouluja useamman vuoden ajan, ja juuri tällä hetkellä ollaan murroksen kynnyksellä. Osassa Suomen kuntia on jo toteutettu rakenteellisia muutoksia. Näistä esimerkkeinä voidaan mainita Espoo ja Vantaa, jotka nousivat esille myös haastatteluissa, kun oman kunnan toimintaa verrattiin lähikunnissa toteutettuihin toimiin. Tutkimusaineiston pohjalta tehtyjen havaintojen perusteella on saatu tämän tutkimuksen tulokset, jotka liittyvät inklusiivisen kasvatuksen implementoinnin erityispiirteisiin, kuten muutokseen opettajuudessa, muutoksen implementointiin ja kuntien rooliin, jossa korostuivat strategia ja suunnitelmallisuus sekä dialogin merkitys ja resurssien kohdentaminen.

5.1 Inklusiivisuuden edistäminen ja yhteiskunnalliset muutokset ovat johtaneet muutokseen opettajuudessa

Ensimmäinen haastatteluteema käsitteli sitä, miten muutosprosessi on näyttäytynyt haastateltaville. Teeman tavoitteena oli ylipäätään selvittää, näyttäytyykö muutos prosessina vai jonakin muuna sekä millaisia muita asioita nousee esille haastateltavien pohtiessa inklusioajattelun kehittymistä muutosprosessina.

Muutos kohti inklusiivisempaa koulua on osa suurempaa muutosta; ajallista ja yhteiskunnallista muutosta, eikä sitä ole syytä niistä irrottaa, vaan tarkastella osana tätä suurempaa muutosta. Muutosta ei koeta lineaarisena prosessina, vaan enemmän sykleittäin tapahtuvana muutoksena. Alves (2020) kuvaileekin, että koulutukselliset muutokset ovat usein sykleittäin tapahtuvia niiden poliittisen ulottuvuutensa seurauksena. Burnesin (2004a, s. 887) mukaan muutosprosessi on usein joko autonominen tai aiheutettu. Muutos kohti inklusiivisempaa koulua on muutos, joka toteutuu näiden välimaastossa, osin suunniteltuna ja osin osana laajempaa yhteiskunnallista ja ajallista muutosta.

Muutos kohti inklusiota voi olla niin periaatteellista kuin rakenteellistakin muutosta. Muutoksen yhteydessä keskustellaan järjestelmämuutoksista, rakenteellisista muutoksista ja opetussuunnitelmien muutoksista, vaikka aineiston perusteella suurimman muutoksen pitäisi tapahtua opettajan työnkuvassa. Inklusiivinen kasvatus liittyy osaltaan tapahtuneeseen muutokseen opettajan työnkuvassa, jonka haastateltava 2. toteaa olevan ”täysin eri ammatti, mihin aikoinaan olen kouluttautunut”. Koulutuksen tulisi haastateltavien mukaan vastata opetustyön todellisuutta paremmin. Inklusioajattelun juurruttamisessa kaikkein suurimman muutoksen on tapahduttava opettajuudessa, kuten haastateltava 6. toteaa, että ”se on paljon suurempi, kuin mitkään rakenteet ja se liittyy opettajuuteen ja siihen, miten opettajat näkevät lapset ja millaisia menetelmiä ja keinoja opettajilla on. Mä oon sitä mieltä, että se isoin muutos on osin tabu.”

Yhtenä suurimmista muutoksissa opettajuudessa koskien myös inklusiivisen kasvatuksen lisäämistä on opettajien suhtautuminen työnkuvaan. Opettajan työnkuvana ei ole enää pelkkä opettaminen, vaan työ on yhä enenevässä määrin vuorovaikutus- ja kasvatustyötä. Opettajilta vaaditaan uudenlaista, inklusiivisempaa työtettä. Heidän tulisi huomioida erilaisten oppijoiden tuen tarve luokissa. Lisäksi nykyaikana inklusioajattelun tai yhteiskunnallisten ja ajallisten muutosten myötä luokkahuoneissa pitää yhä enemmän puuttua työrauhan ylläpitoon. Aineiston perusteella opettajien valmiuteen vaikuttaa työkokemus. Tuoreiden opettajien on helpompi hyväksyä nykyinen tilanne, sillä heillä ei ole vertailupintaa. Kokeneiden opettajien, erityisesti aineenopettajien, jotka ovat kouluttautuneet opettamaan tiettyä ainetta saattaa olla haastavampi asettua uusiin opettajuuden saappaisiin.

Opettajien työssä vaaditaan vahvoja vuorovaikutustaitoja. Tämä näkyy oppilaskohtaamisten lisäksi siinä, että yhteistyö lisääntyy. Aineiston ja tämänhetkisen tutkimuskirjallisuuden perusteella opettajuus on muuttunut ja on muuttumassa yhä enemmän kohti samanaikaisopettajuutta tai tiimiopettajuutta, joissa korostuvat yhteistyön sekä moniammatillisuuden merkitys. Koulusta on toimintaympäristönä muuttunut yhä moninaisempi kenttä, minkä lisäksi oppilaiden haasteet ja hyvinvointi asettavat uudenlaisia

tarpeita. Niihin vastataan parhaiten hyödyntämällä erilaista asiantuntijuutta. Moniammatillisella yhteistyöllä viitataan koulujen ja muiden toimialojen, kuten sosiaalitoimen väliseen yhteistyöhön.

Suomalaiset koulut ovat perinteisiä instituutioita, joissa vaikuttavat tietyltä osin yhä vanhat perinteet, kuten yksintekemisen kulttuuri, johon viitataan opetustoimen vanhana ytimenä. Yksintekemisen kulttuuri saattaa näyttäytyä kouluissa jopa siinä mielessä, että yhden koulun sisällä toimii useita erilaisia kouluja. Yksintekemisen vahvuus on autonomiassa, joka tukee Pahkinin ja muiden (2012, s. 8–9) mukaan jopa työntekijöiden terveyttä ja hyvinvointia. Yksintekemisen kulttuuri ja yhteistyön sekä moniammatillisuuden lisääntymiseen liittyvät ristiriidat on otettava huomioon, kun suunnitellaan yhteistyökuvioiden lisäämistä ja toteuttamista. Pahkinin ja muiden (2012, s. 8–9) mukaan on merkittävää, että muutoksenkin keskellä koetaan arvostusta ja luottamusta opettajien osaamiseen.

Tukea pitää olla tarjolla niin opettajille kuin oppilaillekin. Ja haasteiden kasvaessa ja muuttuessa yhä moninaisemmiksi ei niihin vastaamista voida jättää vain yhden opettajan harteille. Haastateltavan 2. sanoin: ”Yksintekemisen aika on nyt auttamattomasti ohi!”. Tämä on yksi suurimmista muutoksista opettajuudessa, ja liittyy läheisesti inklusioajattelun lisääntymiseen, koska luokassa saattaa olla yhtäaikaisesti erilaista tuen tarvetta, johon parhaiten vastataan hyödyntämällä erilaista asiantuntijuutta ja moniammatillista työtettä. Kun tuen tarve on suuri, tarvitsee opettaja tuekseen koulunkäynninohjaajan tai laaja-alaisen erityisopettajan tukea. Näin varmistetaan se, että opettaja pystyy tukemaan jokaista oppilasta luokassaan.

Jotta erilaisille oppijoille pystytään tarjoamaan hänen tarvitsemaansa tukea, tarvitsevat opettajat työnsä tueksi yhä laajempaa osaamista. Erityisen tuen tarve on kasvanut. Se on seuraus siitä, että nykyään lasten hyvinvointiin ja haasteisiin liittyviä kysymyksiä ymmärretään yhä paremmin. Lisäksi diagnoosien määrä on kasvanut. Tämä koettiin yksilön kannalta merkityksellisenä, sillä tiedon lisääntyessä oikeanlaista tukea on hel-

pompi tarjota. Toisaalta tämä lisää opettajien työmäärää, sillä kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti on yksilöille kirjattava henkilökohtainen opetussuunnitelma. Tavoitteena on, että ylös kirjaamisen lisäksi tuki toteutuu käytännössä. Myös tämä lisää opettajien työmäärää, sillä heidän on löydettävä erilaisia opetusmenetelmiä erilaisille oppijoille. Haastattelujen pohjalta voidaan päätellä, että opettajat suhtautuvat yhä avoimemmin inklusioon ja integraatioon, mikä on hyvä, sillä Halisen (2018, s. 76) mukaan motivoitunut opettaja takaa laadukkaan opetuksen ja edistää inklusiivisen kasvatuksen toteutusta.

Toiminnalla pitää vastata kasvavaan tuen tarpeeseen. Opettajien työhön vaikuttaa myös yhteiskunnallisen väestörakenteen muutokset. Suurimmassa osassa suomalaisia kuntia lapsimäärät ovat laskussa. Koska tuen tarve kasvaa, mutta lapsimäärät vähenevät, on pohdittava ja tarkasteltava kouluja ja opettajien roolia uudesta näkökulmasta, esimerkiksi opettajien virkojen uudelleenorganisoinnin näkökulmasta. Haastateltava 6. pohtii luokanopettajan roolin muuttamista seuraavasti:

”(...) yksilöllisen tuen tarve ja opetus kasvaa, niin sitten, miten me muutetaan, et jos me ei tarvita niin montaa luokanopee niin muutetaanko me sitä, miten ne luokanopettajat toimii et toimiiko ne niinku tiimimäisesti enemmän yhdessä vai jae-taanko ne tehtävät pois (...) et voiko olla enemmän yhteisopettajuutta (...) et tä-lasta uudelleenorganisointia sitten niinku niitten virkojen lisäksi.” (Haastateltava 6.)

Ratkaisuna tarpeiden vastaamiseen kokeillaan yhteisopettajuutta. Merkittävää tukea saadaan myös erityisopettajilta, psykologeilta tai muun muassa kiertäviltä erikoissairaanhoitajilta. Thornbergin (2014) tutkimuksesta ilmenee, että opettajat tarvitsevat ulkopuolista konsultaatiota sekä tukea, mutta toivovat saavansa sitä henkilöiltä, joilla on kokemusta opetustyöstä. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat havaintoa, mutta lisäksi nostaa esille, että täysin erilainen apu, kuten erikoissairaanhoitajan apu haasteellisissa tapauksissa on tervetullutta. Tässä yhteydessä keskusteltiin paljon myös

NEPSY (neuropsykiatrinen) valmennuksesta ja sen tarjoamasta tuesta. Ainscow ja Sandhill (2010) korostivat rehtorien roolia konsultaatiossa ja opettajien työn tukemisessa, mutta sen arvioiminen oli haastavaa tämän aineiston pohjalta, sillä haastateltavat toimivat itse rehtorin roolissa. Rehtorit kuitenkin käyvät aktiivista keskustelua inklusiivisuuden suhteen opettajien kanssa ja pyrkivät tukemaan opettajia, mikäli opettajilla herää huolia. Opettajien työmäärän kasvaessa, työnkuvan muuttuessa sekä lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntyessä, on merkittävää tarkastella ongelmia ja haasteita niihin liittyen ja tehdä aktiivisesti työtä niiden korjaamisen ja esteiden poistamisen eteen.

5.2 Inklusiivisen kasvatuksen implementoinnin haasteet

Tutkimusaineistosta pyrittiin löytämään muutoksen implementoinnin haasteita sekä toimivia implementoinnin keinoja. Muutoksen implementoinnin haasteina opettajan työssä ovat kuormittuminen, lasten lisääntyneet hyvinvoinnin haasteet sekä se, ettei tieteellistä tietoa tällä hetkellä pystytä valjastamaan koulujen tarpeisiin. Muutamassa haastattelussa nousi esille, että epäselkeä työnjako johtaa kuormittumiseen. Osassa haastatteluista ilmeni, että dialogin puuttuminen haastaa muutoksen implementointia ja edistämistä. Inklusiivisen kasvatuksen muutoksen implementoinnin keskiöön nousivat haastatteluissa pätevät erityisopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat sekä koulupsykologit. Näiden ammattien puuttuminen koettiin erittäin suurena inklusiivisen kasvatuksen toteutuksen ja implementoinnin haasteena. Integraatiossa implementointia tukevia toimintatapoja ovat dialogi, kouluttautuminen ja yhteistyö.

Haastatteluissa suhtauduttiin eri tavoin opettajien kokemaan muutosahdistukseen. Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että muutosahdistusta on, mutta se on vähentynyt viime vuosien aikana. Muutosahdistuksen koettiin liittyvän enenevään työmäärään. Inklusiivisuuden yhteydessä opettajissa huolta herätti pelko siitä, etteivät he kykene tarjoamaan oppilaille riittävää tukea. Haastateltava 5. tiivistä opettajien yleisimmät perustelut inklusiivisuutta ja integrointia vastaan seuraavasti samalla korostaen, että inklusiivivastainen asenne ei enää sovi koulumaailmaan:

”et yleisin peruste on se, että minut on koulutettu massojen opettajaksi eli siis perus yleisopettajaksi ja ei minulla ole koulutusta tämmöiseen ja en minä tiedä mitä niiden oppilaiden kanssa pitää tehdä, mutta eihän se nykyään enää päde tällainen perustelu eikä se mene nykyään läpi enää missään nimessä.” (Haastateltava 5.)

Muutosahdistuksen lisäksi haastatteluissa keskusteltiin opettajien kuormittumisesta ja jopa uupumisesta. Oppilaiden integraation yhteydessä työn kuormittavuutta lisää haastateltavien mukaan ryhmien moninaisuus, jolla viitattiin siihen, että ryhmässä saattaa olla erilaisia tuentarpeita sekä oppilaita, jotka menestyvät oppinoissa ja tarvitsevat haasteita. Inklusio ja integraatio ovat tavoiteltavia asioita rehtorien mukaan, mutta he korostivat käytännön järjestelyjen uudelleen suunnittelua ja tuen tuomista luokkaan, niin, että jokainen saa tarvitsemansa tuen niin oppilaat kuin opettajat sekä muu henkilökunta.

”Opettajat tekevät, kouluohjaajat tekevät, kaikki täällä koulussa tekevät aivan voimiensa takaa töitä pystyäkseen palvelemaan oppilaita ja heidän perheitänsä, että uupuminen on niin kun päivän pelottava sana. Meiltä uupuu sekä opettajia että kouluohjaajia ja se on hyvin pelottavaa.” (Haastateltava 1.)

Tutkimusaineistosta voidaan päätellä, että haasteet liittyvät useimmiten koulun ulkopuoliseen tukeen ja niiden riittämättömyyteen. Oppilaiden lisääntyneeseen pahoinvointiin on rehtorien mukaan kyettävä vastaamaan. Jokaisessa haastattelussa korostui koulupsykologien, varhaiskasvatuksen ja muiden lasten ja perhepalvelujen rooli lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukena. Koulupsykologien rooli korostui muita voimakkaammin tutkimuksen aineistossa. Täyttämättömät koulupsykologin virat koettiin harmillisena. Haastateltava 1. totesi, että *”[me] halutaan ne psykologin tutkimukset, jotta me saadaan enemmän niin ku sitä spesifiä tietoa siitä, että miten sitä oppilasta voidaan tukea”*. Moniammatillisuus koettiin merkityksellisenä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Inklusion yhteydessä keskustellaan usein luokkamuotoisuudes-

ta, vaikka aineistosta ilmenee, että keskiöön tulisi luokkamuotoisuuden sijasta nostaa lapsi ja lapsen tuentarpeen arviointi. Tutkimusaineistosta ilmenee, että suurimmat huolet inklusioon ja tuen tarpeiden lisääntymisen yhteydessä liittyvät koulujen ulkopuoliseen tukeen. Ne koetaan riittämättöminä vastaamaan oppilaiden lisääntyneeseen pahoinvointiin. Erityisesti koulupsykologien täyttämättömät virat huolestuttivat jokaista. Moniammatillinen tuki tarjoaa paremmat lähtökohdat puuttua moninaiisiin haasteisiin.

”Tää on sellane kokonaisuus, et se ei välttämättä tarkota sitä et luokka muotoon oo se juttu, vaan se tuki, miten se tuki on mietitty sen oppilaan ympärille. Se moniammatillinentuki on niin kun sen kaiken a ja o.” (Haastateltava 2.)

Haastateltava 2. viittaa luokkamuodolla pienluokkaopetukseen tai yleisopetukseen ja toteaa, että inklusioajattelussa ja keskustelussa merkittävämpää olisi pohtia tukea lapsen ympärillä, ei lapsen sijoituspaikkaa. Myös muun aineiston perusteella keskustelu inklusiosta pyörii liikaa luokkamuodon ympärillä. Moniammatillinentuki koetaan kaikkein merkityksellisimpänä, sillä oppilailta saattaa olla erilaisia haasteita eri elämän osa-alueilla. Tällöin lasten ja nuorten sekä perheiden tukipalvelut ovat merkittävässä roolissa. Aineiston perusteella niiden saatavuus koetaan heikoksi. Haastateltavien mukaan koulujen pitää osittain jopa paikata ja korvata ulkopuolisen tuen tarpeita.

”Yhä enemmän sieltä tukipalveluista ilmaistaan, että kuntoutus kuuluu esimerkiksi erityisopetukselle elikkä me ollaan saatu kovasti arvonnousua siinä mielessä, että pystytään korvaamaan toimintaterapeutti tai puheterapeutti tai psykoterapeutti aika kevyesti tai perheterapeutti. Et sen tyyppisiä viestejä tuolta hoitavilta tahoilta tulee...” (Haastateltava 1.)

Moniammatillisuuden merkitys osana inklusiivisen kasvatuksen toteuttamista nousee vahvasti esille aineistosta. Moniammatillisuudella viitattiin sekä ulkopuolisiin lasten ja nuorten tukipalveluihin kuten myös koulun sisäiseen toimintaan, kuten yhteisopettajuuteen. Opettajuutta voidaan haastateltavien mukaan tukea tuomalla kouluihin erilais-

ta asiantuntijuutta, kuten NEPSY valmennusta eli valmennusta neuropsykiatrisista oireista. Koulujen ulkopuolisen tuen rooli koettiin merkittävänä integraation ja inklusion kannalta, koska lasten haasteet ovat usein moninaisia. Haastatteluissa ilmeni, että varhaiskasvatuksen haasteet näkyvät kouluissa ja osa rehtoreista toivoi, että resursseja kohdennettaisiin toimivaan ja laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja muihin tukipalveluihin.

”Meidän pitää ajatella, että kukaan ei enää pärjää yksin, ei oppilaat pärjää yksin mutta ei opettajatkaan eikä ammattilaisetkaan pärjää yksin. Haasteet on todella moninaisia, perheiden, yhteiskunnan haasteet tulee tosi voimakkaina. Otetaan puskurina vastaan sellaista mikä ei meille kuulu. (...) koulu ei voi kaikkea...” (Haastateltava 2.)

Inklusiivisen kasvatuksen ja integraation implementoinnin haasteet ovat moninaiset, jolloin niihin pitää vastata moniammatillisella yhteistyöllä ja laajalla osaamisella. Seuraavaksi perehdytään siihen, miten kunnat voivat aineiston pohjalta vaikuttaa näihin haasteisiin.

5.3 Kunnan rooli inklusiivisen kasvatuksen implementoinnissa

Kuntien roolissa korostuu auttamattomasti resurssien merkitys. Kuitenkaan pelkillä resursseilla ei toteuteta muutosta tai ratkaista haasteita haastatteluun osallistuneiden rehtorien ja kasvattajien mukaan. Muutoksen keskellä tavoitteena on pyrkiä tehokkaaseen resurssien käyttöön ja toimintaan, joka edistää toimintaa ja muutosta. Haastattelut nostivat esille keskustelua toiminnan uudelleen organisoinnista, jonka koettiin sisältävän valtavasti erilaisia mahdollisuuksia. Tässä yhteydessä korostettiin kunnan keskeistä roolia ja johtajuuden merkitystä sekä asiantuntijoiden tiedon yhteen kokoamisen tärkeyttä. Haastattelujen pohjalta voidaan päätellä, että koulujen johto odottaa sitä, että kunnat avaisivat keskustelua, kuten arvokeskustelua inklusioon liittyen sekä tarkastelisivat kriittisesti yhteiskunnallisia muutoksia, jotka liittyvät koulumaailmaan,

kuten lapsimäärän vähenemistä, joka on arkipäivää monessa suomalaisessa kunnassa. Haastatteluissa asetettiin kysymyksen muotoon erilaisia ehdotuksia siitä, miten kunnissa voitaisiin jatkossa toimia. Keskusteluissa nousi esille ehdotuksia yhteisopettajuuden lisäämisestä ja luokanopettajien virkojen muuttamisesta.

Muutostutkimukseen pohjautuen voidaan päätellä, että yhteinen selkeä tavoite, avoimuus ja arvokeskustelu ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat myönteisesti onnistuneen muutoksen taustalla. Nämä ilmiöt nousivat haastatteluissa esille. Aineiston perusteella voidaan päätellä, että yhteinen arvokeskustelu ja pitkántähtäimen visio, strategia tai suunnitelma puuttuvat kunnilta. Opettajuus itsessään on haastatteluaineiston pohjalta voimakkaassa muutoksessa, minkä seurauksena raameihin toivotaan jatkuvuutta ja läpinäkyvyyttä. Aineistosta päätellen voidaan todeta, että keskeisen kasvatuksesta vastaavan koordinaattorin työ on merkittävässä roolissa rehtorien näkökulmasta. Päätelmää tukee muutoksen tutkimuksessa esiin noussut johdon tai muutostiimin merkittävyys muutoksen onnistumisen kannalta. Kokonaisuuden ymmärtäminen muutosta edistettäessä vaikuttaa koko muutoksen onnistumiseen.

Kasvatus- ja opetustyössä haitallisena koettiin kouluissa niin kutsuttu pärjäämisen kulttuuri, ja selviytyminen päivästä toiseen. Työn ei pitäisi olla selviytymistä tai pärjäämistä. Tämän takia on merkittävää, että integrointipäätökset ja päätökset pienryhmien lakauttamiseen liittyen toteutetaan huolella, jotta luokkiin ei muodostu pärjäämisen kulttuuria. Aineistosta ilmenee, että suuri osa tukirakennetta on muunlainen tuki, johon liittyy opettajan tukemisen lisäksi rakenteet ja kokonaisuuden koordinoiminen. Kokonaisuuden koordinoiminen ja hahmottaminen koetaan merkittävänä, sillä sen avulla on mahdollista saavuttaa tietoa siitä, kuinka paljon pienryhmiä tarvitaan ja millaisia pienryhmiä kunnassa tarvitaan sekä miten niitä aiotaan tukea. Kunnassa työskentelevät koordinaattorit koettiin tärkeinä.

Kunnassa toimivan keskeisen opetustoimen koordinaattorin toiminta koettiin merkittävänä strategian, suunnitelmallisuuden ja kunnalta saadun tuen suhteen. Koordinaattori

sanaa käytetään tässä yleisnimityksenä, koska eri kunnissa rooliin viitattiin eri tavoin. Koordinaattorilla on mahdollisuus saavuttaa kokonaiskäsitys kunnan opetustoimesta ja sen tarpeista. Kokonaiskäsityksen avulla on mahdollista löytää kehitettäviä kohteita ja edistää toimintaa. Koordinaattorin koettiin lisäksi lisäävään yhdenvertaisuutta, koska keskeinen toiminta lisää koulujen yhdenmukaisuutta.

Kun kunnilla on käsitystä siitä, millaista tukea ja millaista toiminnan uudelleenorganisointia kouluihin tarvitaan, on kunnalla perustellumpi lähtökohta vastata tarpeeseen. Tutkimuksessa nousi esille osaavan henkilökunnan tarve. Tarve ei kuitenkaan ollut aineiston perusteella suoraviivainen. Rehtorit olivat kokeneet erittäin hyödyllisinä esimerkiksi kiertävien erityissairaanhoidtajien tuen sekä sen, että selkeällä tehtävän jaolla voitaisiin valjastaa paremmin osaamista. Tutkimusaineistosta ilmeni, että koulujen tukiverkoston vahvistaminen on yksi kunnan merkittävimmistä rooleista oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin näkökulmasta inklusiivisen kasvatuksen lisäämisen yhteydessä. Tukiverkolla viitataan lasten- ja perheiden tukipalveluihin, kuraattoritoimintaan, koulu-psykologiaan ja sairaalakoulujen tukeen vaativissa tilanteissa.

5.3.1 Strategia ja suunnitelmallisuus

Aineistosta päätellen rehtorit kokevat, että kunnilta puuttuu selkeä strategia tai visio siitä, mihin suuntaan kunnassa aiotaan inklusion suhteen liikkua. Haastattelujen pohjalta ilmeni, että haastateltavat toivovat vakautta koulumaailmaan ja pitkän linjan suunnitelmallisuutta. Haastateltavat pohtivat paljon toisissa kunnissa toteutettuja rakennemuutoksia, kuten pienryhmätoiminnan vähentämistä. Vastauksissa ilmeni epävarmuutta sen suhteen, onko oma kunta siirtymässä pienryhmätoiminnan vähentämiseen vai ei.

Aineistosta ilmeni, että kouluilla on tarvetta pidemmän tähtäimen suunnitelmallisuuteen, joka lisäisi vakautta ja ennustettavuutta toiminnalle. On mahdollista, että kunnilla on suunnitelmia ja visioita koulutoimen kehittämiseen liittyen, mutta aineiston perus-

teella tämänkaltainen suunnitelmallisuus ei välity rehtoreille ja kouluille. Eräessä haastattelussa nousi esille, että kunnassa on ollut keskustelua siitä, että tavoitteena olisi vähentää pienluokkatoimintaa, mutta samanaikaisesti pienluokkien määrä kunnassa on lisääntynyt ei vähentynyt. Ristiriitainen informaatio lisää epävarmuuden kokemusta.

Pienluokkatoiminta koetaan merkittävänä tietyille oppilaille, mutta suurena huolena koetaan pätevien erityisopettajien puuttuminen. Muutamassa haastattelussa uskallettiin varovaisesti pohtia sitä, onko inklusiomuotoisessa yleisopetuksenluokassa tietyissä tilanteissa tukea jopa paremmin tarjolla. Kouluhallinnon näkökulmasta ei ole järkevää kasvattaa pienluokkien määriä, mikäli päteviä erityisopettajia ei ole saatavilla. Kuntien olisi aineiston perusteella toivottavaa kehittää erilaisia houkuttimia, joiden avulla päteviä erityisopettajia olisi mahdollista saada kuntiin.

Aineiston perusteella koulut toimivat hyvin itsenäisesti ja kouluilla on vapaus toteuttaa inklusiota ja integraatiota. Kouluista käytettiin vertauskuvaa, että ”koulu on kunta”. Tämä kuitenkin herätti huolta yhdenvertaisuuden toteutumisesta koulujen välillä. Kouluverkon laajuus ja koulujen koko erot koettiin haasteena yhdenvertaisen inklusion toteuttamisessa. Koordinaattorin tehtävä koettiin merkityksellisenä, koska hän oli onnistunut yhteismitallistamaan eroja koulujen välillä. Yhtenäisen linjan löytyminen koettiin erittäin hyvänä asiana, koska kouluissa tehdään erityisentuen päätöksiä yhtenäisten kriteerien kautta.

Haastateltava 4. kertoi haastattelussa, että pienemmissä kouluissa erityisentuen tarve saattaa näyttäytyä hyvin eri tavalla, kuin suuressa satojen oppilaiden koulussa. Suunnitelmallisuutta kaivattiinkin juuri yksilötasolla tehtäviin päätöksiin, kuten yksilön integrointipäätöksen yhteydessä. Haastateltava 2. nosti esille, että toivoisi kunnassa olevan yhtenäinen linja integraation suhteen, joka olisi selkeästi kuvailtu ja oppilassiirtoon liittyvää prosessia olisi avattu kunnassa tarkemmin. Pyrkimys tasalaatuisen toimintaan kunnassa toimivien koulujen välillä koettiin tärkeänä yhdenvertaisuutta lisäävänä tekijänä, johon kunnalla on mahdollisuus vaikuttaa.

Aineiston perusteella kuntien tulisi tarkastella lapsiluvun muutoksen vaikutusta oman kunnan opetustoimeen. Suuressa osassa suomalaisia kuntia lapsimäärät ovat laskussa. Toisaalta samanaikaisesti yksilöllisen tuen tarve kasvaa. Haastateltavat pohtivat sitä, miten kunnat aikovat vastata tähän haasteeseen. Jos oppilasmäärä vähenee, on opettajien työnkuvaa ja virkaa pohdittava haastateltavien mukaan uudelleen siten, että se vastaa tarpeeseen. Aineistosta voidaan päätellä, että pelkkä henkilöstön lisääminen ei tue toimintaa, mikäli tehtävät ovat heikosti suunniteltuja, eivätkä vastaa tarkoitukseen. Aineistosta ilmeni, että kuntien tulisi harkita uudenlaista aikuisrakennetta kouluun ja uusia virkoja tarpeen mukaan. Haastateltavat keskustelivat paljon järkevästä ja tehokkaasta resurssoinnista. Haastateltava 6. tiivistää ajatusta seuraavasti:

”(...) muutetaanko me sitä, miten ne luokanopettajat toimii, et toimiiko ne niin kun tiimimäisesti yhdessä vai jaetaanko ne tehtävät pois siitä, että jokaisella ei enää olis sitä omaa luokkaa ja luokahuonetta, et voiko olla enemmän yhteisopettajuutta ja voiko olla niin, että tarvitaan enemmän erityisopettajuutta ja meillä vois vapautua luokanopevirkoja, koska ei tarvita niin paljon, niin muutetaan sitten niitä virkoja siihen, mitä tarvitaan, et tällasta uudelleenorganisointia.”
(Haastateltava 6.)

Yksilöllisen tuen lisääntyminen ja lasten edun huomioiminen on merkityksellisimpiä asioita koulussa. Suurinta huolta haastateltavien keskuudessa herätti lasten lisääntyvä tuen tarve. Haastateltavat toivoivat lisäresurssia ennen kaikkea varhaiskasvatukseen, sillä varhaisempi puuttuminen haasteisiin saattaisi helpottaa oppilaan saapumista ensimmäiselle luokalle. Haastateltavat kokivat, että on haastavaa vähentää pienryhmiä samalla, kun erityisen tuen tarve kasvaa. Kunnalta kaivataan näin ollen strategiaa ja suunnitelmaa tähän, sillä rehtoreiden vaikutusvalta on rajallinen. Haastateltavilla rehtoreilla oli innovatiivisia tapoja tukea opettajien työtä ja toimintaa. Eräs haastateltavista pyrki saamaan työharjoittelijoita ja TET-opiskelijoita tueksi koululle mahdollisimman

paljon, koska tarve lisääkuisille on valtava. Jos kunnan tuki on riittämätön, pakottaa se innovatiivisiin ratkaisuihin.

Lopuksi onkin nostettava esille, että aina on lapsia, jotka hyötyvät enemmän pienluokkamuotoisesta opetuksesta kuin yleisopetuksesta. Integraatiossa ja inklusiiossa tavoitteena on, että jokainen saa tarvitsemaansa tukea opetukseen parhaimmillaan yleisopetuksen luokassa omassa lähikoulussaan. Haastateltavat ovat olleet paljon osallisina oppilassiirtoihin. Jokainen siirto toteutetaan suunnitelmallisesti moniammatillisessa yhteistyössä lapsen edun mukaisesti. Oppilassiirroissa huomion arvoista on, että tuki siirtyy lapsen mukana. Aineiston perusteella näin ei välttämättä jokaisessa tilanteessa kuitenkaan tapahdu, mikä saattaa aiheuttaa huolta ja työmäärän lisääntyessä uupumusta opettajien keskuudessa. Uupumisella viitattiin sekä opettajien ja oppilaiden uupumiseen, ja se herätti suurta huolta vastaajissa. Työssä uupumiseen olisi mahdollista vastata toiminnan uudelleenorganisoinnin ja resurssien järkevän kohdentamisen avulla. Myös lasten uupumisen ehkäisyyn tarvitaan lisäresursseja.

5.3.2 Resurssien kohdentaminen

Resurssien rooli osana kasvatustoimea on merkittävä. Tästä syystä se nousi esille kaikissa haastatteluissa. Tutkimusaineiston pohjalta voidaan päätellä, että resurssien kohdentaminen on yksi merkittävimmistä tehtävistä inklusiivisen kasvatuksen toteutuksen kannalta, koska se vaikuttaa henkilöstöön, opetusmateriaaleihin ja tarjottavan tuen määrään. Resurssien järkevällä kohdentamisella voidaan poistaa inklusion esteitä. Esteiden poistaminen on osa muutosprosessin etenemistä. Yhtenä suurimmista esteistä integraation toteutuksessa eli oppilaan siirtämisessä pienluokasta yleisopetukseen, on tuen siirtyminen oppilaan mukana.

Kunnissa on tapana kohdentaa tietty rahasumma kouluille, jotka päättävät itse sen käytöstä. Muutamassa haastattelussa viitattiin siihen, että koulu on kunta, joka tekee omat päätöksensä ja pärjää budjetillaan. Haastateltava 5. kuvasi tilannetta seuraavasti:

”(...) niin mulle vastattiin, että koulu on kunta, sinä olet kunta sinä ostat omilla rahoillais, (...) mä sen tiedän et jos mä laitan siihen kaks tonnia, nii sitten se on jostain muusta pois, et ku koulu saa sen budjetin, mitä meil on käyttöbudjettina, et siitä menee kaikki koulun menot, eikä siinä ole esim. eriytettyä erityisope rahaa, mikä olis aivan loistava. Mut ei ole.” (Haastateltava 5.)

Aineiston perusteella resurssien kohdentamisessa kunnan vastuulle jää kuitenkin vielä moni tekijä. Resurssien lisäksi koulu tarvitsee muutosten yhteydessä tukea kunnalta. Resurssit heijastuvat monella tapaa muutosprosessiin, jolla tähdätään inklusion ja integraation lisäämiseen. Keskiössä on riittävän tuen tarjoaminen, jonka haastateltava 1. tiivistä seuraavasti:

”Aivan ehdottomasti, jotta voidaan hyvällä omalla tunnolla viedä erityisen tuen oppilas yleisopetuksen ryhmään niin siinä ryhmässä täytyy olla riittävä tuki tälle oppilaalle. Eikä häntä voi jättää niin sanotusti heitteille eikä opettajaa, eikä voida edellyttää, että opettaja ryhtyy taikuriksi, joka pystyy ilman mitään lisäresurssia tai lisäkoulutusta toimimaan erityisoppilaiden tarpeet huomioiden. Ja opettajat ois tarvinnut myös huomattavasti enemmän osa-aikaisen erityisopettajan tukea.” (Haastateltava 1.)

Haastatteluissa keskustelua herättivät suurien kuntien kattavat rakenteelliset muutokset. Espoossa ja Vantaalla on tehty mittavia muutoksia koskien integraatiota. Haastateltavat eivät uskoneet, että heidän kunnissaan oltaisiin siirtymässä yhtä kattaviin muutoksiin. Vastauksista kuului läpi epävarmuus. Yleinen näkökanta haastatteluissa oli se, että osa lapsista tarvitsee pienluokkia ja koulut eivät ole vielä osoittaneet valmiutta luopua niistä. Kahdessa haastattelussa kuitenkin keskusteltiin pienluokkien vähentämisestä ja aikomuksesta toteuttaa muutos kunnan tuella. Syy tämän taustalla oli pätevien erityisopettajien puute ja tuen kohdentaminen yleisopetuksen luokkaan, jolloin siitä hyötyisi useampi oppilas.

Jatkuvan muutoksen seurauksena kunnissa ja kouluissa tarvitaan jatkuvaa lisäkoulutautumista, lisäresurssia ja tiiviimpää yhteistyötä. Resurssoinnin yhteydessä keskusteltiin lasten ja nuorten tukipalveluista, kuten sosiaali- ja terveystoimesta sekä perheneuvolasta, ja niiden merkityksestä inklusioon ja integraatioon. Tukipalveluissa nähtiin paljon haasteita, samoin kuin varhaiskasvatuksessa, ja niihin kaivattiin erityisesti lisäresurssia. Haastateltava 1. totesi, että haasteet ovat nimenomaan koulun ulkopuolisessa tuessa:

”(...) nyt ehdottomasti pitäis kiinnittää huomiota todella suurennuslasilla ja kiikareilla huomiota pieniin kasvaviin lapsiin ja lapsiperheisiin ja myöskin henkilökunnan riittävään resurssointiin ja lisäkoulutukseen. Lisäkoulutusta pitäis saada ihan kaikille kasvatustyössä oleville ihmisille, mut sitten sen lisäksi pitäis aivan ehdottomasti olla yhteydessä näihin tuleviin sotepalveluihin et sotepalvelujen pitäis tehdä todella tiivistä yhteistyötä, et meidän ei pitäis todellakaan eriytyä, vaan meidän pitäis olla tiiviissä yhteistyössä ja kuulla toinen toisiamme. Ja soten tulisi resursoida niin kun näiden kaikkein heikompien osalta, näiden pienten lasten ja näiden perheiden palveluita.” (Haastateltava 1.)

Lasten ja nuorten uupuminen ja lisääntynyt pahoinvointi herättää suurta huolta kaikissa haastateltavissa. Haastateltava 1. tiivistä asian seuraavasti: ”Meille tulee koko ajan varhaiskasvatuksesta entistä huonommin voivia lapsia ja sitä varhaiseen tukeen pitäis ehdottomasti satsata todella paljon lisää resursseja”. Lasten hyvinvoinnissa tapahtuvat muutokset saattavat olla lisäksi yllättäviä. Tästä syystä muutamassa haastattelussa nousi esille budjetti, jossa olisi pelivaraa yllättävien tilanteiden vuoksi. Haastateltavat ymmärtävät laajasti kuntien kokonaistalouden heikon tilanteen ja tilanteen kompleksisuuden. Haastateltava 2. kuitenkin pohti, että mahdollinen pelivara budjetissa tarjoaisi helpotusta vuoden aikana tapahtuvien yllättävien tilanteiden edessä:

”Henkilöstö ei jaksa, oppilaat ei jaksa, perheet ei jaksa vaan aina pitää olla sellai tietty reservi varattuna et jos tulee tiukka tilanne niin sitten voidaan miettiä tätä

kuviota uusiks et meil on tähän mahdollisuus et semmoista pelivaraa on oltava et me ei voida niinku aina olla siellä ihan ääri rajoilla esim. jaksamisen suhteen, koska se on erittäin kuluttavaa. Et tää on se viesti et resurssit pitää olla sillä tavoin mitotettu, että niissä on pelivaraa näitä yllättäviä ja muuttuvia tilanteita varten, koska ne muuttuu ja se ei koskaan näytä siltä miltä se näyttää silloin syksyllä paperilla.” (Haastateltava 2.)

Haastateltavat korostivat ja jopa vetosivat kunnan roolin merkitykseen koulupsykologien palkkaukseen liittyen. Useampi haastateltava toivoi, että kunta asettaisi jonkinlaisia houkuttimia, jotta päteviä koulupsykologeja onnistuttaisiin palkkaamaan. Esimerkiksi haastateltava 4. sanoi, että ”(...) jos jotain haluis resursoida niin vähän niinku siihen suuntaan kannattais miettii et oisko joku pieni porkkana, jolla niitä päteviä erityisopettajia sais.” Samaa totesivat myös muut haastateltavat, joista kolme totesi, että koulupsykologit ottavat virat mieluummin suuremmista naapurikunnista, jotka tarjoavat heille paremmat edut.

Resursoinnin yhteydessä on keskusteltava yhteisopettajuudesta resursointi kysymyksenä samalla tavalla kuin koko inklusion yhteydessä. Aineistosta päätellen kuntien tekemät muutokset kohti inklusiivisempaa kasvatusta vaikuttavat säästötoimilta, mikä se ei saisi missään nimessä olla. Haastateltava 2. nosti esille pelon integraation toteuttamisesta säästötoimena ja tuen siirtymisestä yleisopetuksen luokkaan esimerkiksi yhteisopettajuutena:

”ehdottomasti oon ton (samanaikaisopettajuus) kannalla, mutta tää integrointi aiheuttaa monenlaista haastetta, että se on ensinnäkin resursointi, tää ei oo mikään säästökohde (...) meillä on erilaisia oppijoita ja meillä on erilasia tarpeita ja meidän pitää pystyä vastaamaan parhaalla mahdollisella tavalla ja silloin se yleensä tarkoittaa henkilöstö resursointia, eli toista aikuista siinä luokassa ainakin osan tunneista. Se ei voi mennä niin että luokan opettaja pystyy itse hallitsemaan kaiken. Yksin tekemisen aika on auttamattomasti ohi.” (Haastateltava 2.)

5.3.3 Dialogi kuntien ja koulujen välillä

Muutosprosessin toteutumisen kannalta on todettu, että avoin keskustelu ja viestintä ovat merkittävässä roolissa. Nämä teemat nousivat esille aineistossa. Keskustelu koulujen ja kuntien välillä tapahtuu pääosin kunnissa rehtorin ja työskentelevän koordinaattorin, opetuspäällikön tai muun vastaavan kanssa. Tutkimusaineiston perusteella voidaan päätellä, että pienessä kunnassa keskusteluyhteyden muodostaminen on helpompaa. Pienemmistä kunnista olevat haastateltavat olivat kiitollisia siitä, että heillä on puhelinyhteys kuntien opetuksesta vastaaviin henkilöihin. Pieniä kuntia ja niiden toimintaa kuvailtiin haastatteluissa ketteriksi. Haastateltavat kokivat pääosin myös keskusteluyhteyden toisten kunnan koulujen kanssa hyväksi, esimerkiksi haastateltavan 6. mukaan kunnassa on hyvä foorumi, jossa koulut voivat jakaa ideoita ja toteutustapoja keskenään. Foorumin etuna hän koki kunnan koon ja ketteryyden.

Yhteinen arvokeskustelu kuntien ja koulujen väliltä inklusion suhteen kuitenkin puuttui. Haastateltava 3. tiivistä arvokeskustelun merkitystä muutosprosessin alkuunpanijana seuraavasti:

”Mä nään et me tarvittais ensin sielt semmosta arvokeskustelua ihan, niinku mikään idea on ja miksi. Se ois ihan ensimmäinen et sit ruvetaan kertomaan et näin ja näin niin se ei sitten auttaa. Vaan se prosessi on tietyllä tavalla aloitettava ihan kokonaan alusta. Et alussa ihan vaan keskustelun kautta. Ja siitä niinku et meidän kunnassa on tällöinen ja me pyritään tämän tyyppiseen asiaan ja siitä sitten jatkoa ja miten se voitais tehdä ja mitä siihen vaaditaan et pitää niin ku huomoida et nämä ja nämä ja sen pitäis lähteä ihan siitä alusta.” (Haastateltava 3.)

Vastauksesta voidaan päätellä, että yhteistä muutosprosessia kyseisessä kunnassa ei ole aloitettu suunnitelmallisen ja avoimen keskustelun kautta. Aineistosta voidaan päätellä, että muutos tulee aloittaa yhteisellä suunnittelulla ylhäältä tulevien käskyjen sijasta. Tähän tutkimukseen osallistuneet rehtorit osoittivat haastatteluissa ratkaisukeisyyttä ja halua osallistua yhteiseen toiminnan kehittämiseen.

Keskusteluyhteys koulujen ja kuntien välillä tapahtuu pääosin rehtorin välityksellä. Haastateltavat puhuivatkin päätöksistä kertoessaan usein oman roolinsa merkityksestä. Haastateltavat korostivat sitä, että heidän pitää argumentoida toiveensa ja tahtonsa kunnalle, jotta voivat saavuttaa haluamansa asiat. Haastateltava 4. totesi, että ”Et se oli siinä et mä pystyin sen niin kauheen hyvin perustelemaan et miks se tänne tarvitaan ja sit se meni poliitikoillekin läpi.” Toisaalta haastatteluissa ilmeni, että rehtorit toimivat paljon henkilökuntansa puolustajina. Esimerkiksi rehtorit kokivat inklusionkin kannalta koulunkäynninohjaajien roolin merkittävänä, mutta pohtivat samalla ammatin kääntöpuolta heikkoa palkkausta. Haastateltava 5. totesi, että ”Mä oon aina mankunu sielt, et sais sen verra tunteja niille ohjaajille et sais ihmiset pysymään täällä töissä, et ihmisten toimeentulosta on myös kyse.”

Haastateltava 1. totesi, ettei hänen koulussaan ole esiintynyt integraatioon liittyvää muutosvastaisuutta, koska opettajat luottavat siihen, ettei koulun sisällä tehdä siirtoja, jotka aiheuttaisivat haasteita. Luottamuksen merkitys muutoksessa ilmeni jo teoriaosuudessa. Tästä syystä olisi merkityksellistä, että kunnat kävisivät avointa keskustelua suunnitelmista ja visioista koulujen välillä, jotta muutokset eivät tapahtuisi koulujen näkökulmasta yhtäkkiä, jolloin se vaikuttaisi luottamukseen ja saattaisi lisätä epävarmuutta. Epävarmuutta herätti naapurikunnissa toteutetut muutokset, jotka herättävät kysymyksiä siitä, mihin suuntaan oma kunta on matkalla inklusion ja integraation suhteen.

5.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Muutosprosessi kohti inklusiivisempaa opetusta ja kasvatusta on moninainen ja kompleksinen kokonaisuus, johon vaikuttaa useat eri tekijät: Opettajuus ja siinä tapahtuneet muutokset, yhteiskunnalliset muutokset, lasten ja perheiden hyvinvointi ja tukipalvelut, muutoksen tarve ja muutosvalmius sekä järkevä resursointi. Aineistosta nousi esille, että toimintaan liittyviä käytännönjärjestelyä pitäisi tarkastella myös uudelleenorganisoinnin näkökulmasta. Yhteenveto tutkimustuloksista on kuvattu kuviossa 5.

<u>Yhteiskunnalliset muutokset</u>	<u>Kunnan rooli</u>	<u>Muutos opettajuudessa</u>
Arvot	Arvokeskustelu	Osaaminen
Tuen tarve	Resurssit	Moniammatillinen yhteistyö
Tiedon lisääntyminen	Toiminnan koordinointi	
	Strategia	
	- Tiedon hyödyntäminen	
	- Opetussuunnitelmat ja kolmiportaisen tuen malli	

Kuvio 5. Tutkimustulokset

Tarve muutokselle on aineiston pohjalta olemassa. Sitä tukevat myös kansalliset sekä kansainväliset päätökset. Lisäksi muutosvastaisuus on selkeästi vähentynyt ja koulut ovat valmiina muutokselle. Muutoksen tueksi tarvitaan kuntien tukea. Kunnilta toivotaan selkeää visiota ja strategiaa siitä, mihin suuntaan kunta on integraation ja inklusion suhteen liikkumassa. Muutokset naapurikunnissa aiheuttavat epävarmuutta, vaikka rehtorit kokivat, että heillä on hyvä keskusteluyhteys kunnassa toimivien keskeisten opetustoimen ammattilaisten kanssa. Koulujen yhdenvertaista toimintaa lisää kunnissa toimiva koordinaattori, joka hahmottaa kokonaisvaltaisen tilanteen.

Muutoksen juurruttaminen tapahtuu muun koulun toiminnan ohella. Aineistosta päätellen kouluissa on vahvaa ammattitaitoista osaamista, joka kannattaa valjastaa muutoksen implementointiin. Kuntien tehtävänä on kohdentaa resursseja, muodostaa kokonaiskuva, strategia ja tarjota niin kutsutut ”suuremmat hartiat” koulun toiminnalle ja kouluissa tehtäville muutoksille. Lisäksi koulut voivat järjestää lisäkoulutusta ja tarjo-

ta ”porkkanoita” esimerkiksi päteville erityisopettajille ja koulupsykologeille. Kuviossa 5. kuvataan muutoksen etenemistä ja tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet muutokseen sekä tekijöitä, joiden avulla muutoksen toteuttamista voidaan jatkossa kehittää. Kuvio kuvaa muutoksen etenemistä yhteiskunnallisista muutoksista muutokseen opettajuuteen ja välissä näkyy kunnan rooli muutoksessa kohti inklusiivisempaa opetusta ja kasvatusta.

6 Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena on edistää ja kehittää yhdenvertaisuutta suomalaisissa kouluissa sekä saavuttaa syvempää ymmärrystä siitä, minkälaista roolia kunnat näyttelevät inklusiivisen kasvatuksen lisäämisessä ja muutoksissa kouluissa. Tutkimuksen muutoskohteena on suunnitellusti toteutettuna yhdenvertaisuutta edistävä inklusiivinen kasvatustilanne. Aiheena inklusiivisen kasvatuksen edistämisen tutkiminen on ajankohtainen, sillä olemme muutoksen kynnyksellä. Tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Koulujen ja kunnan välisen toiminnan tutkimisella pyrittiin löytämään tapoja, joilla kunnat voivat edistää inklusiivisen kasvatuksen juurruttamista kouluissa.

Tutkimuksessa nostettiin esille rehtorien näkemyksiä inklusiivisen kasvatuksen muutosprosessista ja siitä, millaista toimintaa koulut tarvitsevat kunnan taholta sekä minkälaisia erityispiirteitä inklusiivisen kasvatuksen lisäämiseen liittyy. Tutkimuksessa nousi voimakkaasti esille tutkimuskohteeseen vaikuttava muutos opettajuudessa, yhteiskunnalliset muutokset sekä niihin vastaaminen. Kuntien merkittävin tehtävä inklusiivisen kasvatuksen edistämässä on tämän tutkimuksen perusteella opettajuuden ja siinä tapahtuvan sekä tapahtuneen muutoksen ymmärtäminen ja tukeminen arvokeskustelun, strategioiden ja resurssien avulla. Lisäksi kunnan tehtävänä on vastata ja ohjata resursseja sekä laatia opetussuunnitelma.

Tutkimustulosten perusteella kunnissa olisi ajankohtaista aloittaa strategian laatiminen, jossa pohditaan mihin suuntaan kunta on inklusiivisuuden suhteen liikkumassa, miten muutoksen juurruttamista tuetaan aiempaa paremmin sekä miettiä, miten opettajien verkkoja voisi uudelleen organisoida, etenkin nyt kun lapsimäärät vähenevät suurimmassa osassa suomalaisia kuntia. Tutkimuksessa ilmeni myös, että kunnan tulisi lisäksi luoda mahdollisuuksia, jossa tieteellisen tiedon ja asiantuntijuuden hyödyntäminen otetaan osaksi suunnittelua ja toiminnan uudelleenorganisointia. Inklusiivisen kasvatustilanteen juurruttaminen ja edistäminen vaativat koulujen toiminnan ja roolien uudelleenorganisointia sekä työnjaon selkeyttämistä.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälainen on kuntien rooli muutosprosessissa ja muutoksen implementoinnissa kohti inklusiivisempaa opetusta ja kasvatusta sekä minkälainen kuntien toiminta edistää kyseistä muutosta. Tutkimustulosten mukaan kunnan merkittävin rooli on resurssien reilu jakaminen kasvatusta- ja opetuslalle sekä lapsi- ja perhepalveluihin. Lisäksi kunnan roolina muutoksessa kohti inklusiivisempaa koulua on arvokeskustelun avaaminen ja sen ylläpitäminen sekä selkeän yhteisen tavoitteen ja vision luominen sekä toimiminen koulujen tukena muutoksen keskellä. Aiemmissa tutkimuksissa laajan kunnallisen arvokeskustelun merkitys ei ole noussut esille. Suomessa kunnat tekevät päätöksen pienluokkamutoisesta opetuksesta ja sen toteuttamisesta, minkä takia olisi merkittävää, että kunnassa käytäisiin avointa keskustelua aiheeseen liittyen.

Tutkimuksen pohjalta voidaan päätellä, että koulut ovat keskellä muutosta erilaisten yhteiskunnallisten syiden seurauksena. Ristiriitaa herättääkin koulujen asema ja autonomia, koska tämän tutkimuksen perusteella kouluihin viitataan yhä pieninä kuntina, jotka tekevät omat päätökset toimintansa suhteen. Tästä huolimatta tämän tutkimuksen perusteella koulut haluavat, että kunta toimii niiden tukena ennen kaikkea muutosten yhteydessä. Lisäksi koulut haluavat, että kuntaa ohjaa ja ylläpitää yhteistä keskustelua ja koordinoi keskeisesti toiminnan yhteneväisyyttä. Tutkimuksen perusteella kunnilla on mahdollistaa yhtenäistää toimintaa keskustelun ja tiedon jakamisen sekä vision kautta. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia hallinnon roolia osana koulujen muutoksia laajemmin perehtymällä esimerkiksi tapauskohtaisesti siihen, miten kunnat ohjaavat ja käyvät kasvatuksellista arvokeskustelua kunnassa.

Yhdenmukainen toimintaa lisää tutkimusaineiston perusteella yhdenvertaisuutta suomalaisissa kouluissa. Haastatteluihin osallistuvat kasvatusalan ammattilaiset suhtautuvat työhönsä kunnioittavasti ja osoittivat olevansa alan ammattilaisia. Olisi merkityksellistä aloittaa mahdollisimman pian kunnissa suunnitelmallinen kehitystoiminta inklusion suhteen, sillä sen suuntaan ollaan kaikesta päätellen kallistumassa.

Lähteet

- Ainscow, M. & Sandhill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14 (4), 401–416. DOI: 10.1080/13603110802504903
- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntija haastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa Ruusuvoori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.): *Haastattelun analyysi*. Vastapaino. Tampere, 372–394.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Alves, I. (2020). Enacting education policy reform in Portugal – the process of change and the role of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, vol. 43 (1), 64–82. DOI: 10.1080/02619768.2019.1693995
- Armenakis, A. A. & Bedeian, A. G. (1999). Organizational Change: A Review of Theory and Research in the 1990s. *Journal of Management*, vol. 25 (3), 293–315. DOI: 10.1177/014920639902500303
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, vol. 15 (1), 29–39. DOI: 10.1080/13603116.2010.496192
- Appelbaum, S., Habashy, S., Malo J-L. & Shafiq, H. (2012). Back to the future: revisiting Kotter's 1996 change model. *Journal of Management Development*, vol. 31 (8), 764–782. DOI: 10.1108/02621711211253231
- Boer, A. de., Pijl S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 15 (3), 331–353. DOI: 10.1080/13603110903030089
- Burnes, B. (1996). No such thing as ... a "one best way" to manage organizational change. *Management Decision*, vol. 34 (10), 11–18. Lontoo. DOI: 10.1108/00251749610150649
- Burnes, B. (2004a). Emergent change and planned change – competitors or allies? The case of XYZ construction. *International Journal of Operations & Production Management*, vol. 24 (9), 886–902. DOI:10.1108/01443570410552108

- Burnes, B. (2004b). Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal. *Journal of Management Studies*, vol. 41 (6), 977–1002. DOI: 10.1111/j.1467-6486.2004.00463.x
- Crispel, O. & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 25 (9). 1079–1090. DOI: 10.1080/13603116.2019.1600590
- Eskola, J., Lätti, j. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: Valli, R. (toim.) (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Verkkojulkaisu. PS: Kustannus 2018. Jyväskylä.
- Galli, B, J. (2018) Change Management Models: A Comparative Analysis and Concerns. *IEEE Engineering Management Review*, vol. 46 (3) 124–132. DOI 10.1109/EMR.2018.2866860
- Garvin, D. A. (1998, 1. kesäkuuta). The Processes of organization and management. *Sloan Management Review*, vol. 39 (4), 33–50. Noudettu 18.01.2022 osoitteesta: <https://search-ebshost-com.proxy.uwasa.fi/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=887815&site=ehost-live>
- GEM (2020). Inclusion and education: all means all. Global Education Monitoring Report. YK (toim.). UNESCO 2020. 3.painos. Ranska 2020. ISBN: 978-92-3-100388-2
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, vol. 9 (4). 8–23.
- Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. Teoksessa: Mattheas, M., Pulkkinen, L., Clouder, C. & Heys, B. (toim.) (2018). *Improving the Quality of Childhood in Europe*, vol. (7), 75-89. ISBN: 978-90-8229-092-9
- Hargraeves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. SAGE Publications. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.uwasa.fi/lib/tritonia-ebooks/detail.action?docID=1077673>.

- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, vol. 11 (3), 91–95.
- Hiatt, J. (2006). *ADKAR: A Model for Change in Business, Government and Our Community*. Julkaisija: Prosci Learning Center Publications Loveland, Colorado.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus, 2008.
- Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N. & Jahnukainen, M. (2019). Inclusive and Special Education and the Question of Equity in Education: The Case of Finland. Teoksessa: Schuelka, M., Thomas, G., Johnstone, C. & Artiles, A. (Eds.) *SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. 481–495. Noudettu 16.04.2022 osoitteesta:
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/334792/Honkasilta_ym._2019._Inclusive_Spec.Ed._EquityFinland_Chp35_FinalDraft.pdf?sequence=1
- Kallio, T. & Palomäki, J. (2020). Teoria, empiria ja käytäntö. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014). Erityisoppilaiden osuuksien kuntakohtaiseen vaihteluun vaikuttaneet tekijät vuosina 2001–2010. *Yhteiskuntapolitiikka* -lehti 79 (6), 619–630. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504152687>
- Koskimies, M., Pyhäjoki, J. & Arnkil, T. E. (2012) *Hyvien käytäntöjen dialogit. Opas dialogisen kehittämisen ja kulttuurisen muutoksen tueksi*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy. Tampere 2012.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-638-0>.
- Kotter, J. (1996). *Leading Change*. Harvard Business Review Press. Boston, Massachusetts.
- Kotter, J. P. & Schlesinger, L. A. (1979) Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, vol. 57 (2), 106–114. Noudettu 24.01.2022 osoitteesta:
<https://search-ebshost-com.proxy.uwasa.fi/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=3867670&site=ehost-live>.

- Kumpuvuori, J. & Högbacka, M. (2003). *Vammaisten henkilöiden ihmisoikeudet Suomessa*. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki 2003. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä, ISSN 1236-2115; 2003:10. ISBN 952-00-1357-1. Noudettu 27.11.2021 osoitteesta: <https://core.ac.uk/download/pdf/198188963.pdf>
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010) Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.): *Haastattelun analyysi*. Vastapaino. Tampere.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. SAGE Publications, Ltd
<https://dx.doi.org/10.4135/9781849208963>
- Levasseur, R. (2001). *People Skills: Change Management Tools—Lewin’s Change Model*. *Interfaces* 31 (4), 71–73. DOI:10.1287/inte.31.5.71.9674
- Mieghem, A., Vershueren, K., Petry, K. Sturf E. (2018). *An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review*. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 24, 2020- Issue 6. 675–689. Noudettu 27.11.2021 osoitteesta <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Miettinen, A. (1999). Organisaatioiden muutos- ja kehittämisprosessit – luonne ja dynamiikka. *Aikuiskasvatus*, 19(1), 37–47. Noudettu 18.01.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.33336/aik.93201>
- Malinen, O-P., Savolainen H., Engelbrecht, P. & Jiacheng, X. (2010) *Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus*. *Kasvatus* 4/10. Katsauksia. 351–362. Noudettu 27.11.2021 osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/256492556_Inklusiivisen_opetuksen_kansainvalinen_ja_vertaileva_tutkimus
- OAJ (2021). *Oppimisen tuen korjaaminen on maan hallituksen käsissä – OAJ:n malli takaisi todelliset tukitoimet*. Noudettu 28.11.2021 osoitteesta: https://www.oaj.fi/ajan_kohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/oppimisen-tuen-korjaaminen-on-maan-hallituksen-kasissa--oajn-malli-takaisi-todelliset-tukitoimet/
- On leading change: A conversation with John P. Kotter (1997, tammikuu/helmikuu). *Strategy & Leadership*, vol 25 (1), 18-23.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/eb054576>

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Next Print Oy, Helsinki 2016.

Pahkin, K., Mattila-Holappa, P., Nielsen, K., Wiezer, N., Widerszal-Bazyl, M., De Jong, T. & Mockało, Z. (2012). *Mielekäs muutos – Kuinka tukea työntekijöiden hyvinvointia organisaatiomuutoksen aikana?* Työterveyslaitos, Helsinki 2011. Alkuperäinen teos: Steps towards sound change - initiatives for ensuring employee well-being during restructuring. Julkaisija: CIOP-PIB, Varsova, Puola 2011.

Perusopetuslaki 642/2010 (2010). *Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.*

Noudettu 26.11.2021 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Perusopetuslaki 30.12.2013/1287 (2013). *Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki.*

Noudettu 27.11.2021 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>.

Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa

Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) (2011). Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. JTO. 73–87.

Puutio, R., & Kykyri, V.-L. (2015) *Johdanto konsultointiin ja konsultatiiviseen työtöteeseen.* Teoksessa Konsultointi keskusteluna: vuorovaikutuksen vivahteita ja tilanherkkää tasapainoilua. (s. 16–29). Oulu: Metanoia Instituutti.

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2014). *Inclusion: Dimensions of inclusion in education.* *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22 (7). 803–817.

DOI:10.1080/13603116.2017.1412506

Rajakaltio, H. (2017). *Kohti yhteisöllistä koulua – kolme esimerkkitapausta onnistuneesta inklusiivisen koulun kehittämisestä.* Teoksessa: Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Korhonen, V., Annala, J. & Kulju, P. (toim.) ISBN 978-952-03-0500-0 (pdf). (s. 59–84). Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print Tampere 2017.

- Reinholz, D. & Andrews, T. (2020) *Change theory and theory of change: what's the difference anyway?* International Journal of STEM Education (2020) 7:2. Noudettu 26.01.2022 osoitteesta: <https://doi.org/10.1186/s40594-020-0202-3>
- Rubin, A. & Linturi, H. (2001). *Transition in the making. The images of the future in education and decision-making.* Futures vol. 33 (2001). 267–305.
[https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(00\)00071-9](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(00)00071-9).
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010). *Haastattelun analyysi.* Verkkojulkaisu. Tampere, 2010. Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto, teemahaastattelu.* Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Noudettu 04.07.2022 osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto, validiteetti.* Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Noudettu 03.08.2022 osoitteesta:
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_1.html
- Schein, E. H. & Schein, P. (2016). *Organizational Culture and Leadership, 5th Edition.* John Wiley & Sons, Incorporated. Hoboken. ProQuest Ebook Central. Viides painos. ISBN 9781119212133 (pdf)
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). *Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena.* Kasvatus & Aika, 14(1), 26–43. DOI: <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Sloyan, R. & Ludema, J. (2010). That`s not how I see it: How trust in the organization, leadership, process, and outcome influence individual responses to organizational change. Teoksessa: Pasmore, W., Shani, A. & Woodman, R. (2010). *Research in Organizational Change and Development*, vol 18, 233-277. Julkaisija: Emerald Books. ISSN: 0897-3016/doi:10.1108/S0897-3016(2010)0000018011
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2018). *Erityisopetus.* Helsinki: Tilastokeskus. ISSN1799-1595. 2018. Noudettu 27.11.2021 osoitteesta https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_fi.pdf

- Thornberg, R. (2014). *Consultation Barriers Between Teachers and External Consultants: A Grounded Theory of Change Resistance in School Consultation*. Journal of Educational and Psychological Consultation, 24:183–210. Taylor & Francis Group, LLC. ISSN: 1047-4412 print/1532-768X. DOI: 10.1080/10474412.2013.846188
- Tilastokeskus. Reliabiliteetti. Noudettu 03.08.2022
osoitteesta: <https://www.stat.fi/meta/kas/reliabiliteetti.html>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Uudistettu Laitos. ISBN: 978-952-04-0011-8 EPUB
- Vartola, J. (1984). *Hallintotieteellisestä hallinnon tutkimuksesta Suomessa*. Hallinnon tutkimus 1 /1984. Noudettu 14.09.2021 osoitteesta: https://journal.fi/hallinnon_tutkimus/article/view/107498/62868
- Valtioneuvoston kanslia. (2020) Valtioneuvoston selonteko kestävän kehityksen globaalista toimintaohjelmasta agenda2030:sta: Kohti hiilineutraalia hyvinvointiyhteiskuntaa. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 2020:7. Helsinki 2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-942-4>
- Veivo, L. & Mäntykivi, K. (2021). *Pedagoginen konsultaatio osana erityisopettajan työtä*. Julkaistu verkkolehdessä: e-Erika. Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia (Sivut 16–22). Numero 1/ 2021. Noudettu 8.10.2021
osoitteesta: <https://journals.helsinki.fi/e-erika/issue/view/148/80>
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 (2014). *Finlex: Yhdenvertaisuuslaki*. Noudettu 06.01.2022 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- YK. Department of Economic and Social Affairs. Sustainable Development. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Noudettu 16.04.2022 osoitteesta: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Unesco (2020). *Inclusion and education: ALL MEANS ALL. Global Education Monitoring Report*. ISBN: 978-92-3-100388-2.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Liitteet