

JAANA ALAJOKI – MARITA MÄKINEN

Aineenopettajan uudistuva työ inklusiivisessa yläkoulussa – itseorganisoitumisen näkökulma

Alajoki, Jaana – Mäkinen, Marita. 2023. AINEENOPETTAJAN UUDISTUVA TYÖ INKLUSIIVISESSÄ YLÄKOULUSSA – ITSEORGANISOITUMISEN NÄKÖKULMA. *Kasvatus* 54 (2), 130–144.

Tämä tutkimus tuo esille vähemmän tutkitun näkökulman inklusiosta koulu yhteisön ja opettajien ammatillisen uudistumisen itseorganisoituvana prosessina. Tutkimus selvittää, miten aineenopettajat kuvaavat inklusiota yläkoulussa (perusopetuksen vuosiluokilla 7.–9.) ja millaista opettajan työn muutosta sekä ammatillista uudistumista se heiltä edellyttää. Tutkimus toteutettiin kouluetnografiana suuren suomalaisen kaupungin kahdessa noin 400 oppilaan yläkoulussa, ja siihen osallistui 38 aineenopettajaa. Aineisto koostui opettajahaastatteluista ja etnografisista kenttämuistiinpanoista, ja se analysoitiin aineisto- ja teorialähtöisesti soveltaen itseorganisoitumisen viitekehystä. Tulokseksi kiteytyi kolme itseorganisoitumisen ulottuvuutta inklusiota tavoiteltaessa: 1) hämmennys ja epävarmuus, 2) hyvien käytäntöjen jakaminen ja 3) inklusio valintana yhdessä uusien käytäntöjen kanssa. Tulosten perusteella inklusiivinen koulu edellyttää koulu yhteisöjen sitoutumista vuorovaikutteisiin itseorganisoitumisen prosesseihin, jotka puolestaan tukevat aineenopettajan työnkuvan uudistumista. Muutoksia tarvitaan myös sääöstasoisiin opettajan kelpoisuusehtoihin ja opettajan pedagogisten opintojen sisältöihin.

Asiasanat: aineenopettajat, etnografia, inklusio, itseorganisoituminen, muutos, systeminen, yläkoulu

Johdanto

Inklusio on globaali koulutuspoliittinen tavoite, joka korostaa kaikkien oppilaiden yhdenvertaista oikeutta opiskella omassa lähi-koulussaan yhdessä ikätovereidensa kanssa (ks. esim. UNESCO 2017, 2020). Myös Suomessa opetuksen järjestäjällä on velvoitteena noudattaa inklusiivista periaatetta (Perusopetuslaki 1998). Tällöinkin voidaan kuitenkin joutua tilanteisiin, että opettajien on onnistuttava saavuttamaan opetuksen tavoitteet yhä moninais-tuvissa luokissa, vaikka koulun toiminta-käytänteet eivät tue inklusiota. Opettajia saat-taa hämmäntää muun muassa se, millaisilla eh-doilla erilaisia tukitoimia tarvitsevat oppilaat luokkiin sijoitetaan. Inklusiivinen periaate näyttäytyy usein erityisopetuksen uudelleen-järjestelyinä, jossa huomio kohdistuu kaikkein haavoittuvimpien ja erityistä tukea saavien oppilaiden oikeuteen opiskella yleisopetuksen luokissa yhdessä muiden kanssa (ks. Schwab, Sharma & Loreman 2018).

Laaja-alaisempi tapa lähestyä inklusiota tarjoaisi sen sijaan opettajille laajemmat vaikutus- ja toimintamahdollisuudet. Silloin huomio kohdentuisi erityisen tuen oppilaista koulutyön uudistamisen mahdollisuuksiin ja ehtoihin, joilla kaikille oppilaille sopivaa ja laadukasta koulutusta voidaan toteuttaa (Florian 2019; Kiuppis 2014). Samalla pohditaan keinoja kaikkien oppilaiden osallisuuden varmistamiseksi (ks. Ainscow 2020; Waitoller & Artiles 2016). Tämän toteutuminen edellyttää opetta-jien työn ja kouluyhteisöjen toimintatapojen muutosta. Laaja näkemys inklusiosta on kuitenkin toistaiseksi jäänyt – kenties muutosvaateen vuoksi – varsin hajanaiselle huomiolle paitsi tutkimuskentällä myös Suomen kunnissa, kouluissa ja opettajien keskuudessa, vaikka tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat olleet pohja-vireenä peruskoulu-uudistuksesta lähtien (ks. Rinne & Vuorio-Lehti 1996).

Vuonna 2007 inklusion käytännön toteutus sai uuden sysäyksen, kun reformille laadittiin strategiset linjaukset, joiden mukaan ”yleisopetusta tulee kehittää nykyiseen verrat-

tuna siten, että se ottaa huomioon kaikkien lasten tarpeet” (Opetusministeriö 2007, 55). Lisäksi painotetaan, että inklusio edellyttää järjestelmän, rakenteiden, toimintakulttuurin sekä pedagogisten menetelmien kehittämistä tukemaan kaikkien oppilaiden hyvää kas-vua ja kehitystä sekä onnistumista opinnois-saan (Opetusministeriö 2007). Strategiaa to-teuttamaan laadittiin perusopetuslain muu-tokset (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010), joka puolestaan sääti kolmiportai-sen tuen osaksi edellä kuvattua järjestelmän muutosta. Niin ikään Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 16, 18) todetaan suoraviivaisesti perus-opetusta kehitettävän ”inklusioperiaatteen mukaisesti” ja että kehittämistä ohjaa tasa-arvon tavoite sekä laaja yhdenvertaisuusperiaate. Laajaa inklusiokäsitystä ilmentää lisäksi demokratiakasvatuksen näkökulma: ”Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osal-lisuutta” (Opetushallitus 2014, 24).

Laaja inklusionäkemyks on esillä myös kansainvälisesti, sillä esimerkiksi UNESCO:n (2017, 2020) viimeaikaiset asiakirjat keskittyvät julkilausumien sijaan laatimaan toiminta-ohjeita, jotka tähtäävät inklusion esteiden ylittämiseen ja yhdenvertaisuuden edistämiseen käytännön toteutuksina. Myös Suomessa eriytmistä estävien ja yhdenvertaisuutta tu-kevien käytänteiden kehittäminen on noussut keskiöön (ks. Bernelius & Huilla 2021).

Tässä koulututkimuksessa tarkastellaan laa-jan näkemyksen mukaisesti inklusiota osana opettajien ja koko koulun toimintakulttuuriin liittyvää muutosta (Ainscow 2020; Göransson & Nilholm 2014). Se poikkeaa näin ollen aiemmin vallalla olleesta inklusiotutkimuksesta, jota Haugin (2017) mukaan on leimannut ideologi-nen ja poliittinen tarkastelu käytännön koulu-työn ja visioitujen inklusiivisten opettamis- ja opiskelutapojen sijaan. Viimeaikainen inklu-siotutkimus antaa tosin viitteitä siitä, että huomio on enenevästi kääntynyt inklusion edel-lytyksiin kouluyhteisöissä. Tutkimukset pe-räänkuuluttavat muutoksia koulutyön organi-soimiseen ja oppimisympäristöihin (Florian

2019; Waitoller & Artiles 2016) sekä opetuksen ja tukitoimien toteuttamiseen (Maciver ym. 2018). Tutkimukset tähdentävät myös opettajien inklusiioymmärryksen (Haug 2017), muutoshalukkuuden (Florian 2019), pedagogisen uudistumisen (Mäkinen 2013; Waitoller & Artiles 2016) ja opettajuuden uudelleen ajattelun (Spratt & Florian 2015) merkitystä inklusion etenemisessä. Inklusiivisen koulukulttuurin edellytyksiä on myös tutkittu yläkoulussa aineenopettajien näkökulmasta. Esimerkiksi Saloviita (2020) sekä Savolainen, Malinen ja Schwab (2020) ovat havainneet suomalaisten aineenopettajien kokevan, että vahvempaa tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen sopii heikosti heidän työhönsä ja koulutukseensa.

Kyse on pitkälti opettajien työhön liittyvää muutoksesta, ja inklusio nähdään eteneväksi koulujen sekä siellä toimivien opettajien ja muun henkilöstön varassa. Inklusion on näin ollen oltava osa yhteistä koulutusstrategiaa kaikilla tasoilla, jotta kaikille yhteinen koulu voisi edetä kohti inklusiota nykyistä paremmin (Ainscow 2020). Kinsella ja Senior (2008) kannustavat koulukontekstista ponnistavaan, systeemiseen tarkasteluun inklusion edistämiseksi. Systeeminen näkökulma viittaa toimintamallien, rakenteiden ja näiden vuorovaikutusten muutokseen (ks. Sitra 2020). Hargreaves (2005) on esittänyt, että kouluun ja opettajuuteen liittyvät muutokset ovat vaikeita ja monimutkaisia, koska kyse ei ole vain teknisistä uudelleenjärjestelyistä tai johtamisen muutoksista. Koko yhteisön toimintakulttuurin ja työskentelytapojen tulee pikemminkin muuttua, kuten Suomessa 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa peruskoulun syrjäytävässä rinnakkaiskoulujärjestelmän.

Tämä tutkimus yhdistää systeemisen lähestymistavan laajaan inklusionäkemykseen ja keskittyy oppimisyhteisön uudistumiseen itseorganisoituvana prosessina (ks. mm. Bain, Walker & Chan 2011; Ketikidou & Saiti 2022; Stähle 1998, 2004). Tavoitteena on kuvata inklusioprosessia systeemisenä itseorganisoitumisena yläkoulussa aineenopettajien näkökulmasta. Haemme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia itseorganisoitumisen ulottuvuuksia aineenopettajien kuvaukset ilmentävät inklusiota kohti etenevästä yläkoulusta?
2. Millaista ammatillista itseuudistumista inklusiivinen koulutyö vaatii aineenopettajilta?

Koulu itseorganisoituvan inklusion näyttämönä

Systeemisen ajattelun mukaan pienikin muutos kouluyhteisön toiminnassa johtaa dominovaikutuksiin yhteisön sisällä (Kinsella & Senior 2008). Tlale ja Romm (2018) ovat selvittäneet systeemijattelun kautta rakentuvaa inklusiota koko koulun muutoksena. Heidän mukaansa systeeminen lähestymistapa ei tarjoa konkreettisia rakenteita vaan pikemminkin kehityksen tai mallin, jonka avulla voi hahmottaa uuden systeemin rakentumista. Stähle (1998, 2004) nimittää monen toimijan muodostamaa ja systeemin sisällä tapahtuvaa muutosprosessia itseorganisoitumiseksi. Kyse on itseuudistumisen dynamiikasta. Itseorganisoituminen edellyttää yhteisössä systeemistä tietoisuutta, vuorovaikutustaitoja sekä muutosta tukevia rakenteita (Stähle 1998). Itseorganisoitumisen lähestymistapa korostaa sitä, että inklusio ei synny itsestään; koulun organisaationa ja yhteisönä on synnyttävä se itse. Opettajat ovat avainasemassa inklusiivisen yläkoulun toimintakulttuurin toteuttajina. He luovat koulun todellisuutta organisaation sisällä sekä kehittävät yhteisön työtä ja toimintaa sille annettujen arvojen ja normien, lakien ja asetusten pohjalta.

Koulun itseorganisoitumista on aiemmin tutkittu kouluyhteisön vuorovaikutuksen näkökulmasta, esimerkiksi miten rehtorit ovat hyödyntäneet koulun eri toimijoiden ammattitaitoa ja mahdollisuuksia ongelmien ratkaisussa. Kouluyhteisöissä itseorganisoituminen auttoi rehtoreita ymmärtämään koulun uudistamisen sisältöjen ja prosessien monimutkaisia yhteyksiä. (Bain ym. 2011.) Inklusion organisoitumisessa koulusysteemin muutoksen johtamisen keskeinen kysymys on, voiko johtajuus olla kestävää ja järjestelmällistä olematta

osallistavaa. Systeemisen muutoksen onnistumisen kannalta merkityksellistä on se, miten koulusysteemin muutos ymmärretään, miten muutosta johdetaan ja miten koulun sisäinen sekä sidosryhmien keskinäinen vuorovaikutus toimivat. Arvot ja toimintastrategia osana systeemin muutosta korostuvat. (Ketikidou & Saiti 2022.) Rajakaltio (2021) on tehnyt samankaltaisia havaintoja koulureformin toteuttamisesta: hallinnon luomien linjausten ja koulujen ruohonjuuritason (*bottom up*) tiedon yhdistäminen on koulu-uudistusta ja opettajuutta vahvistava tapa toimia.

Kohti inklusiivista aineenopettajuutta

Yläkoulun aineenopettajien koulutus painottaa Valtioneuvoston asetuksen yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista (2004) mukaisesti didaktisia opintoja ja ohjattua harjoittelua (ks. myös Jyrhämä 2021). Koulutuksensa perusteella osa opettajista ei koe olevansa kasvattajia vaan aineensa osaajia. Opetettävien aineiden hallinta ja niihin kytkeytyvä pedagoginen sisältötieto (Shulman 1987) eivät kuitenkaan riitä kannattelemaan opetusta ja oppitunteja inklusiivisessa koulussa. Heterogeeninen oppilasjoukko haastaa opettajansa väistämättä kasvattajuuteen.

Black-Hawkins ja Florian (2012) kuvaavat opettajan pedagogista tietämistä käytännön tieto käsitteellä (*craft knowledge*). Käsite viittaa Schönin (1983) implisiittisuonteiseen, opetuksen aikana tapahtuvaan reflektointiin (*reflection-in-action*). Sen riskinä on turvautuminen vakiintuneisiin toimintatapoihin, vaikka inklusio haastaisi toimimaan toisin. Kokemuksen ja ammattitaidon kautta syntyneiden käytäntöjen tiedostaminen on avain aineenopettajan itseuudistumiseen, sillä se selkiinntyytä työtapoja ja kannustaa reflektiiviseen työotteeseen (ks. Klassen & Chiu 2010; Mälkki, Mäkinen & Forssell 2022). Opettajilta edellytetään lisäksi sensitiivisiä vuorovaikutustaitoja ja kykyä kohdata sekä opettaa moninaisia oppilaita (Jahnukainen 2001). Toimiva vuorovaikutus, yhteistyö ja työpariajattelu ovat niin ikään inklusiivisen opettajuuden lähteitä

(Rytivaara & Frelin 2017; Rytivaara & Kershner 2012).

Inklusiivisen opettajuuden rakentumista on kuvattu koulukulttuurin, opettajan työn orientaation ja inklusiota tavoittelevan opetuksen kehyksessä (Lakkala 2008; Mikola 2011). Kyse on myös inklusiivisen pedagogiikan aktiivisesta kehittämisestä ja samalla opettajan omasta ammatillisesta uudistumisesta. Kutsumusopettajuus, kun siihen liittyy ylittämättä tue inklusiivista opettajuutta. Systeemiseen muutokseen suuntautunutta inklusiivista opettajuutta kannattelee kolme keskeistä piirrettä: Opettajuuden ydin on inklusiivista ja yhdenvertaista koulukulttuuria edistävässä arvopohjassa. Opettajuus kiinnittyy kouluun oppimisyhteisönä, jonka jäsenillä on vahva tahto vahvistaa kollektiivisia ammatillisen pystyvyyden kokemuksia. Lisäksi opettajuuden muutosta ohjaa reflektiivinen työote, joka on kriittistä, avointa, utelias ja herkkää. (Mäkinen 2013; ks. myös Mälkki ym. 2022.) Näin ollen opettajien merkitys muutoksenteijoinä on merkittävä (Spratt & Florian 2015). He toimivat tai voivat toimia inklusion portinvartijoina.

Aineenopettajan itseuudistuminen osa systeemistä muutosta

Tämä tutkimus lähestyy inklusiota kohti etenevää yläkoulua Stählen (1998, 2004) systeemi-teoreettisen itseorganisoitumisen mallinnuksen pohjalta, joka perustuu Prigoginen (1976) itseorganisoitumisen teoriaan. Itseorganisoitumisen teoria toimii teoreettisena viitekehystenä analysoitaessa yläkoulua ja opettajuutta osana sen inklusiota tavoittelevaa prosessia. Itseorganisoituvan systeemin ydin on kaaoksen ja järjestyksen vuorottelussa ennen uudelleen organisoitumista (Stähle 2004). Itseorganisoitumisen prosessia tarkastellaan viiden Stählen (2004) ydinkäsitteen pohjalta: kaukana tasapainosta, entropia, iteraatio, bifurkaatio ja aika. Käsitteille on laadittu suomenkieliset vastineet, jotka ovat käytössä rinnan Stählen käsitteiden kanssa: tasapainottomuus

(kaukana tasapainosta), epäjärjestys (entropia), uutta luova toisto (iteraatio) ja risteyskohta (bifurkaatio).

Tasapainottomuus (kaukana tasapainosta) viittaa Stählen (2004) mukaan systeemin uudelleen organisoitumisesta johtuviin jännitteisiin, jotka aiheutuvat systeemin sisäisistä ristiriidoista. Epälineaarisen dynaamisen järjestelmän perusominaisuuksia ovat sopeutuminen ja muovautuvuus. Yläkoulu voi pitää tällaisena tasapainottomuuden tilassa olevana järjestelmänä, koska se on monen eri toimijan muodostama kokonaisuus. Sillä on myös kyky sietää muutokseen liittyvää epäjärjestystä, jota syntyy esimerkiksi opetussuunnitelmien risteyskohdissa tai heterogeenisen oppilasryhmän järjestäytyessä kaikki mukaan otta- vaksi luokaksi.

Epäjärjestys (entropia) kuvaa Stählen (2004) käsitteistössä kaaoksen ja hämmennyksen määrää tai astetta. Laajamittainen epäjärjestys viittaa systeemin toimintahäiriöön, tuhlattuihin resursseihin, hyödyntämättömään informaatioon ja epävarmuuteen. Epäjärjestyksen määrä näkyy esimerkiksi oppilaan sekä opettajan turhautumisena ja kiukkuna opettajan kokie- sa, ettei ennätä eriyttää opetustaan jokaiselle sopivaksi ja oppilaan jäädessä ilman ohjausta.

Uutta luova toisto (iteraatio) tarkoittaa Stählen (2004) mallinnuksessa uuden toimintatavan käyttöönottoa kokeilujen ja niistä saadun palautteen pohjalta. Tällaista palautteen ja toiminnan vuorottelua voi kutsua myös ongelmanratkaisumenetelmäksi, jossa ratkaisu havaittuun epäkohtaan tarkentuu vähitellen toisto- jen, kokeilujen ja kokemuksen avulla. Yläkoulu- ympäristössä tällaiset kokemuksiin perustu- vat toisteiset kokeilut edellyttävät herkkää palaute- prosessia ja toimintaa, jonka avulla koulu- yhteisön tuottama informaatio ja sen muodostamat mallit välittyvät nopeasti kaikkialle systeemiin. Toimiva sisäinen vuorovaikutus ja tiedonkulku ovat uudistumisen edellytyksiä.

Risteyskohta (bifurkaatio) viittaa Stählen (2004) mukaan uuden ratkaisun ilmenty- mään. Se on itseorganisoitumisen prosessissa vaihe, jolloin vanhoista toimintatavoista luo-

vutaan ja siirrytään uuteen tapaan toimia. Ylä- kouluun sovellettuna uusien ratkaisujen ilmen- tymiä ovat esimerkiksi erilaiset käytänteet, joi- den avulla inklusion periaatteita toteutetaan koulutyön arkipäivässä. Silloin kun systeemi on kaukana tasapainosta, sillä on aikoja tehdä aitoja muutokseen suuntaavia valintoja.

Aika ilmentää itseorganisoitumisen mallis- sa (Stähle 2004) systeemin toimintakulttuurin muutokseen tarvitsemaa aikaa. Se on systeemin kannalta sekä subjektiivinen että objektiivinen. Yläkoulu voi pitää systeeminä, joka luo omaa historiaansa omassa tahdissaan, omien valintojensa kautta. Tulevaisuuteen oppilai- ta valmistava yläkoulu on pakotettu organi- saationa menemään jatkuvasti eteenpäin, kehittymään ja etsimään uusia tapoja toimia.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tämä uudistuvaa aineenopettajuutta inklu- siivisessa yläkoulussa tarkasteleva tutkimus toteutettiin kouluetnografiana. Etnografialle on tunnusomaista tutkimuksen tekeminen kentällä luonnollisessa ympäristössä, osallis- tuva havainnointi, riittävän pitkä aineiston- keruuprosessi sekä monipuolinen tutkimus- aineisto (Hammersley 2018). Ennen tutkimuk- sen aloittamista opetuksen järjestäjä myönsi tutkimukselle tutkimusluvan. Lisäksi tutkimus noudatti ohjeita hyvästä tieteellisestä käytän- nöstä (TENK 2012).

Tutkimus toteutettiin suuren suomalaisen kaupungin kahdessa noin 400 oppilaan ylä- koulussa. Toinen kouluista toimii kaupungin keskustassa, ja toisen toiminta-alueena on suu- rehko asuinlähiö. Molemmissa kouluissa työs- kenteli aineistonkeruun aikaan (2014–2017) noin 30 aineenopettajaa. Kouluissa oli mah- dollisuus saada osa-aikaista erityisopetusta ja S2-opetusta, joiden lisäksi niissä toimi yh- teensä kolme erityisluokkaa. Toisessa kouluista tarjottiin myös valmistavaa opetusta oppilaille, joilla kielitaito ei vielä riittänyt yleisopetukses- sa opiskeluun.

Tutkimukseen osallistui vapaaehtoisesti 38 päätoimisesti kouluissa työskentelevää ai-

neenopettajaa (13 miestä ja 25 naista). Osallistujien sukupuolijako kuvaa verrattain hyvin opettajakunnan keskimääräistä sukupuolijakaumaa peruskoulun opettajainhuoneissa (Opetushallitus 2017). Osallistuminen oli mahdollista keskeyttää milloin tahansa tutkimuksen aikana. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja (Alajoki) työskenteli osana toisen tutkimuskoulun opettajakuntaa laaja-alaisena erityisopettajana. Samalla hän toimi kaikissa tutkimuksen vaiheissa vastuullisena tutkijana tiedostaen roolinsa objektiivisuutta ja totuutta tavoittelevana tutkimusaineiston ja tiedon tallentajana sekä analysoijana. Osallisuus tutkimuskoulun arkeen vaati tietoista toimintaa ja sensitiivistä oman toiminnan ymmärtämistä osana tutkimusta. (ks. Alajoki 2021, 91–92; Kuula 1999).

Aineisto koostui kolmen lukuvuoden aikana tehdyistä opettajien puolistrukturoiduista ryhmä- ja yksilöhaastatteluista. Ennakolta sovitut ryhmähaastattelut, yhteensä 17, olivat kestoltaan keskimäärin 1,2 tuntia. Haastattelu-ryhmien koko vaihteli kahdesta neljään opettajaan. Yksilöhaastattelut kestivät noin tunnin, ja niihin osallistui kahdeksan opettajaa. Ennen haastatteluja osallistujille kerrottiin tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja kertyvän aineiston luottamuksellisuudesta sekä tutkittavien anonymiteetista (ks. Clarkeburn & Mustajoki 2007).

Haastatteluissa kysyttiin integraatiosta ja inklusiosta sekä niiden eroista, ja osallistujia pyydettiin kuvaamaan kokemuksiaan inklusiosta sekä pohtimaan inklusiivisen koulutyön edellytyksiä. Kysymykset olivat kaikille samat, mutta haastattelutilanteet olivat vapaa-omotoisia tarjoten osallistujille myös mahdollisuuden avoimeen keskusteluun. Haastatteluista kertyi litteroituna (calibri 11, riviväli 1,5) yhteensä 208 liuskaa.

Tutkimusta täydentävä lisäaineisto koostui ensimmäisen kirjoittajan etnografisista kenttämuistiinpanoista koko tutkimusprosessin ajalta. Kirjallisia havaintoja kertyi kolmen paksun tutkijapäiväkirjan verran.

Analyysi

Analyysimenetelmäksi valikoitui aineisto- ja teorialähtöisen analyysin yhdistelmä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi (ks. Terry, Hayfield, Clarke, Braun 2017) avasi väylän aineenopettajien kokemuksiin ja niistä kumpuaviin merkityksenantoihin, kun teorialähtöinen analyysi (ks. Hsieh & Shannon 2005) toi esille opettajien puhunnan luonnetta ja vaihtelua yläkoulun inklusioprosessissa. Aineiston analyysi eteni lähiluvusta koodaamiseen, jossa aineisto rajautui. Analyysiyksiköksi nimettiin ajatukselliset ilmaisut, jotka ryhmiteltiin teema-aiheioiksi eli alateemoiksi. Lopulta alateemat tiivistyivät yläkoulun inklusion edellytyksiä kuvaavaksi kolmeksi teemaksi, joita olivat suunnittelu, resursointi sekä täydentävä koulutus (opettajien perehdyttäminen ja koulutus). Aineistolähtöisen analyysin (ks. Taulukko) yksityiskohtaiset tulokset on raportoitu toisaalla (ks. Alajoki 2021).

Teorialähtöisen analyysin analyysikehikoksi (ks. Taulukko) valittiin Stählen (2004) itseorganisoitumisen mallinnus, joka soveltui erittelemään yläkoulu yhteisössä meneillään olevaa inklusioprosessia. Edellisessä vaiheessa teemoiteltu aineisto analysoitiin Stählen (2004) viiden ulottuvuuden: tasapainottomuus, epäjärjestys, uutta luova toisto, risteyskohta ja aika avulla. Tässä analyysivaiheessa huomionarvoista oli, että Stählen mallinnuksen käyttäminen analyysikehikkona ei ollut suoraviivaista, sillä osa opettajien puhunnasta saattoi liittyä moneenkin ulottuvuuteen. Esimerkiksi opettajien puheessa puutteellinen perehdytys ja ajanpuute näyttäytyivät yhtäältä tasapainottomuuden aiheuttajana ja toisaalta epäjärjestyksen lisääntymisenä.

Lopulta analyysin tuloksena tiivistyi Stählen (2004) viiden dynaamisen ulottuvuuden sijaan kolme inklusion itseorganisoitumisen etene- mistä kuvaavaa ulottuvuutta. Ne kuvasivat inklusioprosessia, mutta systeemisen muutoksen luonteen mukaisesti ulottuvuudet eivät jäsen- tyneet lineaarisesti etenevänä jatkumona. Nämä kolme yläkoulun inklusioprosessia kuvaavaa itseorganisoitumisen ulottuvuutta nimettiin 1)

hämmennyksen ja epävarmuuden tilaksi, 2) hyvien käytäntöjen jaoks ja 3) inklusioksi valintana ja uusina käytäntöinä (ks. Taulukko).

Analyyysin luotettavuuden vahvistamiseksi toteutettiin tutkijatriangulaatiota (Wilson 2014) niin, että ensimmäinen kirjoittaja vas-

tasi analyyseistä, mutta molemmat kirjoittajat keskustelivat yhdessä sekä koodien ja teemojen että Stählen mallinnuksen rajatapauksista ja kriittisistä periaatteista analyyysin kuluessa. Oheinen taulukko havainnollistaa analyyysiä kahdessa vaiheessa ensin aineistolähtöisesti ja

TAULUKKO. Inklusioprosessin ulottuvuuksien pelkistyminen aineisto- ja teorialähtöisen analyyysin yhdistelmän pohjalta

ESIMERKKEJÄ ANALYYSIYKSIKÖISTÄ	ANALYYSIVAIHE 1: Teemat (Alajoki 2021)	STÄHLEN (2004) MALLINNUKSEN	ANALYYSIVAIHE 2: Yläkoulun itse-organisoitumisen prosessin ulottuvuudet
<p>”Jos mä tänään huomioin hyvät, niin mä unohdan heikot. Ja jos mä huomioin heikot, niin mä unohdan ne hyvät.”</p> <p>”...tarvitaan pedagogista arviota, selvitystä, palaveria ja nykyään kaikki kirjataan, ja tuntuu, että ”puolella on joku diagnoosi.”</p>	<p>Suunnittelu</p> <ul style="list-style-type: none"> • vaillinaiset opetusjärjestelyt • pedagogisten asiakirjojen laatimisen haasteet • oppilashuollollinen verkostoituminen 	<p>Kaukana tasapainosta</p> <p>systemin uudelleenorganisoinnista johtuva tasapainottomuus ja jännitteisyys</p>	<p>1. Hämmennyksen ja epävarmuuden tila</p> <ul style="list-style-type: none"> • kiirekokemukset • opetus-suunnitelman vaateet • perehdytyksen puute • vakiintuneista työtaivoista luopuminen
<p>”Tunnen riittämättömyyttä ja pelkään, että en pysty toteuttamaan työtäni.”</p> <p>”Enemmän tulee myös sitä, että ei ehdi kaikkea tehdä, ja opetussuunnitelmastakin täytyy jättää jotain pois.”</p>	<p>Resursointi</p> <ul style="list-style-type: none"> • aika oppilasta kohden • työmäärän lisääntyminen 	<p>Entropia</p> <ul style="list-style-type: none"> • kasvava epäjärjestys ja haje 	<p>2. Hyvät käytännöt jakoon</p> <ul style="list-style-type: none"> • palaute- ja kokeiluprosessit • tiedonkulku • yhteistyön tiivistäminen • yhteistyön osaaminen
<p>”Olen huomannut ja sanonut muillekin, että erityisoppilaat vaatii huomiota, että kuuntelee ja katselee, miten he oppii.”</p> <p>”Jos vaikka tunnit olis samaan aikaan, voitais tehdä sitä jakoo, että saatais eriytettyä opetusta, niille jotka tarttee enemmän apua, ja niille, jotka saa tehtyä hommat hetkessä.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kollegiaalinen yhteistyö 	<p>Iteraatio</p> <p>uusien toimintatapojen käyttöönottoa kokeilujen pohjalta</p>	<p>3. Inklusio valintana ja uudet käytännöt</p> <ul style="list-style-type: none"> • inklusio opetuksen lähtökohdana • uusien ratkaisujen ilmentymät • tulevien käytäntöiden visiointi ja kehittäminen
<p>”Jos ne oppilaat tulee mun luokkaan, niin sitten mun tarttis saada siihen koulutusta.”</p> <p>”Pitää panostaa siihen, että lähtee uudistamaan, ja aletaan tekeen enemmän yhdessä.”</p>	<p>Täydentävä koulutus</p> <ul style="list-style-type: none"> • ammattitaidon ylläpitäminen • lisäkoulutuksen tarve • moniammatillinen luokkatyöskentely • inklusion periaatteiden toteutumisen aikataulu 	<p>Bifurkaatio</p> <p>uuden ratkaisun ilmentymä</p>	<p>Alka</p> <p>systemin toimintakulttuurin muutokseen tarvittava aika</p>

sitten teorialähtöisesti. Analyysin ja tulosten kirjoitusprosessin yhteydessä alkuperäiseen aineistoon palattiin varmistamaan tehtyjä johtopäätöksiä ja vertaamaan aineisto- ja teorialähtöisessä analyysissä jäsentyneitä kategorioita.

Itseorganisoitumisen ulottuvuudet yläkoulun inklusioprosessissa

Kolme keskeistä yläkoulun inklusioprosessin keskeistä ulottuvuutta – hämmennyksen ja epävarmuuden tila, hyvät käytännöt jakoon sekä inklusio valintana ja uudet käytännöt – kytkeytyivät niin aineenopettajien työn muutokseen kuin koko kouluyhteisön toiminnan prosesseihin ja niiden väliseen vuorovaikutukseen. Seuraavat alaluvut esittelevät tuloksia peilaten niitä Stählen (2004) mallinnukseen itseorganisoitumisesta ja aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Aineistositaatit esittelevät tulkintoja siten, että opettajien haastattelusitaatteihin on merkitty koulutunniste (N tai V) sekä numeroidut opettajatunnisteet (jälkimmäinen numero viittaa ryhmähaastattelun puhujaan). Tutkijapäiväkirjasitaatit on merkitty lyhenteellä TPK. Lisäksi sitaatteja on tiivistetty luettavuuden helpottamiseksi.

Hämmennyksen ja epävarmuuden tila

Yläkoulun aineenopettajien inklusiota käsittelevässä puheessa kuului huoli ja hämmennys, joka heijasteli epävarmuuden tilaa. Tällaiseen tilaan näytettiin joutuvan silloin, kun kaikille yhteisen inklusiivisen koulun toimintamallia yritetään istuttaa yläkoulun arkeen ilman opetuksen järjestämisen rakenteellisia muutoksia. Lisääntyvä epäjärjestys aiheutti opettajille kiirekokemuksia siitä, että he eivät ennätä ohjata oppilaita riittävästi. Haastetta tuottivat erityisesti oppilaiden moninaiset tarpeet: ”Siinä on ristiriita. Että ne [tukea tarvitsevat oppilaat] ovat isossa ryhmässä ja oppivat isossa ryhmässä olemista, mutta sitten voivat hukkua siihen isoon ryhmään, eikä heidän tarpeet tuu mitenkään kohdatuiksi, kun opetusta ei voi yksilöidä 45 minuutin aikana, kun luokkatilassa on 25 oppilasta.” (N4, 1.)

Aineenopettajat peilasivat epätasapainon ongelmaa myös uusimman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) kautta. Erityisesti kirjausinklusiosta opetuksen kehittämisen lähtökohtana aiheutti tasapainon järkkymistä. Koulun arkipäivässä opetussuunnitelman sisältöjen opetus on jaoteltu lukujärjestykseen ja tuntikehykseen, kuten yksi opettajista (V4, 2) kuvasi: ”Jos ajattelee, miten inklusioon pyrkivä opetus näkyy työssäni, niin osin ainakin siten, että karsin aika kovalla kädellä opetettavaa matskua, siten että siitä voi sitten kaikki saada jotakin. Menään sen verran basic:illa, että siitä kaikki oppii ja pääsee mukaan.”

Opettajat kokivat, että inklusioon liittyvän perehdytyksen ja valmistelun puutteet estivät sen toteuttamisen. He kaipasivat uudenlaisia opetusjärjestelyitä sekä konkreettista perehdytystä ja ohjausta (ks. myös Waitoller & Artiles 2016). Tämä korostui myös opettajien vapaa-ajalla keskusteluissa: ”Eikö joku voisi tulla seuraamaan tunteja ja neuvoa, miten täällä pitäisi oppilaiden kanssa toimia, että saataisi tämä toimimaan. Nyt opetan yksin inklusioryhmää perjantain viimeisellä tunnilla, se tuntuu mahdottomalta.” (TPK 15.11.2019.)

Koulut ovat lähtökohdiltaan oppivia yhteisöjä, ja opettajat ovat tottuneet esimerkiksi opetussuunnitelmien vaihtuessa jalkauttamaan muutokset osaksi kouluarkea. Inklusiivisten opetusjärjestelyiden käyttöönotto ilman riittävästi valmistelua heijastui kuitenkin koko systeemiin ja näkyi konkreettisimmin työssä luokissa: ”Se on äärimmäisen epämäärästä mun näkökulmasta. Sinne tulee oppilaita, joiden taustatiedoista mulla ei oo käsitystä. En tiedä mitä he tarvis, mitä multa odotetaan. Mun näkökulmasta se on täysin levällään.” (N12, 1.) Epävarmuus ja hämmennys opettajien puhunnassa kohdistuivat opetuksen järjestelyihin ja inklusiosuunnitelman puuttumiseen, ei oppilaisiin.

Aineenopettajat kokivat, että koulusysteemi ei toiminut eriyttävää opetusta mahdollistavalla tavalla. Vakiintuneista työ- ja toimintatavoista luopuminen toi mukanaan epä-

varmuutta ja ristiriitaista suhdetta inklusioon. Stählen (2004) mukaan epävakaus on kuitenkin perusehto sille, että toiminnat alkavat organisoitua uudelleen. Uudistuvan systeemin olisi kyettävä sietämään muutokseen liittyvää epäjärjestystä, sillä se tarkoittaa samalla myös sitä, että muutoksen tarve on tunnistettu. Voidaan niin ikään ajatella, että toiveet pehdytyksestä viittasivat opettajien muutoshalukkuuteen (Oswick, Anthony, Keenoy, Mangham & Grant 2000). Opetukseen liittyvät uudistukset jäävät kuitenkin helposti puolitiehen, mikäli opettajille ei anneta konkreettisia mahdollisuuksia niiden toteuttamiseen (ks. Orafi & Borg 2009).

Aineenopettajan työn muuttumista edesauttaa hämmennyksen ja epävarmuuden hälventäminen, joka puolestaan edellyttää irrottautumista aiemmasta opetuksen jakamisesta yleis- ja erityisopetukseen. Lisäksi tarvitaan yhteistä keskustelua siitä, mitä laaja inklusiokäsitys (ks. esim. Ainscow 2020) tarkoittaa. Ammatillinen itseuudistuminen edellyttää myös perheytymistä uuteen toimintatapaan.

Hyvät käytännöt jakoon

Koulun itseorganisoitumiseen liittyvät kokeilut ja uutta toimintaa mallintavat sekä luovat toistot tarkoittivat hyvien opetuskäytänteiden ja -tapojen jakamista. Ne sisälsivät myös toimimattomien kokeilujen hylkäämistä, esimerkiksi oppilaiden itseohjautuvuuteen perustuvan opiskelun määrän vähentämistä silloin, kun se ei toiminut:

Olishan se hienoa, että voitais luottaa oppilaiden oman toiminnan ohjaamiseen ja vastuun ottamiseen omista jutuista, että vaikka valokuvan ottaminen toimisi, mutta tuolla 16-vuotiaat tyypit sit painii. Olis kiva, että voisimme tehdä jotain monipuolisempaa ja itseohjautuvaa, mutta riski, että sattuu jotain on suuri, eikä sitä halua ottaa usein. (V2, 2.)

Tämä aineistositaatti ilmentää jatkuvien ja nopeiden palaute- ja kokeiluprosessien merkitystä koulusysteemin sisällä. Uutta luovan prosessin ytimessä oli tiedonkulku. Onnistunut

tiedonkulku saattoi yksinkertaisimmillaan tarkoittaa toimivan istumajärjestyksen jakamista kollegoiden kesken tai jaettuja havaintoja oppilaiden oman toiminnan ohjaukseen liittyvistä tuen tarpeista tai erityisistä osaamisen alueista. Seuraava esimerkki (V1, 1) kuvaa tällaista tilannetta:

Me aloitettiin joustavat oppimisedellytysten mukaiset ryhmät, nää on ollu jo pitkään. Idea on, et kun ryhmiä muodostetaan, tehdään vähän heikompia oppilaita varten pienempiä ryhmiä ja isompia ryhmiä niille, jotka pärjää paremmin. Me opetetaan sama asia kaikille, mutta syvennetään niille, joilla on [siinä kohdin] edellytyksiä siihen, osaavat työskennellä keskenään ja tarvitsevat open tukea vähemmän. Näissä "heikommissa" ryhmissä korostuu, että osa menee pienryhmään tunniks viikossa, tarpeen mukaan.

Koulujen sisäiseen kehittämiseen liittyi myös opettajien välisen yhteistyön tiivistyminen. Se tuli näkyviin tarpeena reflektoida muutosta: "Opettaja totesi ryhmähaastattelun päätteeksi, että inklusiosta puhuminen oli katharsiskokemus, kun hän huomasi muidenkin painivan samojen asioiden kanssa eli miten saada yksinään iso heterogeeninen ryhmä toimimaan. Näitä keskusteluja tulisi jatkaa." (TPK 2.3.2015.) Tämän kaltainen refleктоiva reagointi, ideointi ja keskinäinen palautteen anto uusista käytän-teistä tulivat esiin paitsi haastatteluissa myös välituntikeskusteluissa, kun opettajat pohtivat inklusiivisen opetuksen haasteita. Opettajilla oli tarve etsiä yhdessä ratkaisuja ongelmakohtiin.

Koko työyhteisön ammattimainen, yhteisön osaamiseen ja keskinäiseen tukeen perustuva työote sekä vuorovaikutus tuntuivat tukevan muutoksen rakentumista, kuten seuraava sitaatti (V4, 2) osoittaa: "Me kollegan kanssa ollaan alettu itseämme suuntaamaan siihen, että saisimme yhteistä, aktiivisempaa tiimiopettajuutta aikaiseksi. Se palvelisi inklusiiosakin, että oltaisiin yks yhteinen kombo, jaettaisiin hommia ja kierrätettäisiin ryhmiä ja oppilaita." Tällainen yhteistyö saattoi olla nopeaa tilanteisiin reagoivaa toimintaa sekä suunnitelmallista yhteisen strategian rakentamista.

Edellisen aineistositaatin kaltaista toimintaa on esimerkiksi Rantavuori (2019) kuvannut ammattilaisten yhteisenä käytännön ongelmien ratkaisemiseen tähtäävänä asian-
tuntijuuden rakentumisen prosessina. Tällöin ammatillisuus laajenee relationaaliseksi asian-
tuntijuudeksi, joka viittaa myös ammatilliset rajat ylittävään yhteistyöhön. Muutos on siirtymistä yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen (esim. Maciver ym. 2018), mikä edellyttää kollegiaalista reflektointia työtöitä (ks. Mäkinen 2013) ja laajenevaa moniammatillisuutta. Lisäksi tietojen, taitojen, tehtävien ja kokemusten jakaminen lisää yhteistä ymmärrystä kohti uudenlaisia käytäntöjä. Yhteistyömuodot luovat tilaa inklusiivisen opettajuuden kehittymiselle (ks. Lakkala 2008; Mikola 2011).

Inklusio valintana ja uudet käytännöt

Aineistossa oli myös mainintoja siitä, että toteutetut uudet ratkaisut johtivat inklusiivisen tekemiseen. Inklusio alkoi näin ollen ajan kuluessa jäsentyä opetuksen järjestämisen lähtökohdaksi, vaikka puitteet sen toteuttamiselle rakentuivat hitaasti ja osin kokeilujen, esimerkiksi yhteisopettajuuden, kautta: ”Inklusion ituja näkyvissä. Opettajat pääsivät pilotoimaan yhteisopettajuutta. Tuen oppilailta tuli hyvää palautetta. He saivat enemmän apua vaativien harjoitusten tekemiseen.” (TPK 26.5.2015.) Kokemukset yhteisopettajuudesta osoittivat, että inklusiivinen työskentely luokissa oli toimivaa silloin, kun opetus oli suunniteltu inklusiivisen oppilasryhmän tarpeisiin.

Vaikka monet kokeilut eivät vakiintuneet pysyviksi käytänteiksi, opettajat saivat kokemusta yhteisopettajuuden toimivuudesta. Myös ideoita inklusiivisen opetuksen järjestämisestä alkoi syntyä. Inklusio yläkoulun prosessina alkoi siirtyä vaiheeseen, jonka voi määrittellä inklusiiviseksi:

Hyvä esimerkki hitaasta lämpiämisestä on poika, joka tuli just. Ensin hän makas pulpetilla. Sanoin hänelle, että en odota hänen tekevän mitään, mutta älä makaa pulpetilla. Kun me päästiin eteenpäin, kertomus edellisestä koulusta oli, että hän ei tehnyt siellä läksy-

jä, eikä osannu mitään. Nyt hän on tehnyt läksyt ja yks kaks saattaa nostaa käden. Olen antanut hänen olla rauhassa, hänellä on AS-piirteitä. Olen oppinut, että en väkisin yritä mitään. Tarvitaan aikaa ja luottamusta. Nyt pojan mielenkiinto on herännyt ja sillä aivot toimii. Kävi erikseen sanomassa, että on kaks viikkoa poissa. Sanoin kaiken menevän ok. Koin, että hänellä oli ekan kerran sellanen vastuun tunne oppimisestaan. Opettajan tarttee venyä kauheesti näiden oppilaiden kohdalla, että näkee kaiken. (N5, 1.)

Edellä opettaja kuvailee oppilaan tuloa ryhmään tavalla, joka ilmentää sekä oppilaan että opettajan muutokseen sopeutumiseen tarvitsemää aikaa. Oppilaan sijoittaminen osaksi tätä ryhmää voidaan nähdä kuvaavan inklusiivisen rakentumisen luonnetta. Se toimi sekä opettajalle että oppilaalle innovaation lähteenä, ja opettajan inklusiivisyys alkoi rakentua osana koulusysteemin muutosprosessia.

Toinen uusien ratkaisujen ilmentymä tulee esille seuraavassa aineistoesimerkissä (N13, 1): ”Se oli luksusta, kun meitä oli kaksi opettajaa fyysikan ja kemian tunneilla 27 oppilaan luokan kanssa, jossa oli tuen oppilaita. Tämä on monelle vaikea aine, ja kun teemme kokeita, siinä ei yksin ennätä ohjata oppilaita riittävästi.” Kuvauksessa esiin ajan merkityksen osana onnistunutta opetus- ja oppimiskokemusta. Työrauhaa ja oppimista edisti se, että opettajalla oli aikaa ohjata oppilaita riittävästi.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat visioivat myös tulevaa ja näkivät esimerkiksi vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ja inklusiivisen samaan suuntaan kulkevana kehityksenä. Tällöin hitaammin edistyvä oppilas saisi mahdollisuuden opiskella omaan tahtiinsa ilman luokalle jäämisen pelkoa ja vastaavasti nopeammin oppiva edetä omissa opinnoissaan ripeämmin. Opetusta voisi näin eriyttää pienin muutoksin oppilaiden tarpeita vastaaviksi, kuten opettaja (V4, 1) pohti: ”Tota jos miettii, että onko inklusiivista tarkoitus viedä lopulta niin pitkälle, että täähän on ihan turhaa tämä luokka-asteittainen opetus. Miksi mennään niin, että luokassa kaikkien pitää olla samanikäisiä?”

Opettajat ideoivat myös ala- ja yläkoulun siirtymävaiheeseen vahvempaa tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa yhteisiä tutustumistunteja, jotta he voisivat suunnitella paremmin oppilaille sopivaa opetusta. Lisäksi aineistossa oli pohdintoja siitä, että alakoulun pienluokalta tavalliseen yläkoulun yleisopetukseen ryhmään siirtyville oppilaille olisi yksilöllistä ohjausta tunteilla toimimiseen ja opiskelun tekniikoihin. Ideat kohdistuivat sekä oppilaiden tukemiseen että oman työn jäsentämiseen.

Dialoginen oppiminen ja vuorovaikutus koettiin toimivina keinoina valmistaa työyhteisöjä muutokseen (ks. Oswick ym. 2000), mikä myös edesauttaa aineenopettajan työn muutosta. Käytännön tasolla tämä tarkoitti opettajien yhteistoiminnan mahdollistavien työjärjestysten tekemistä, yhteiskehittelyä, reflektointia ja työskentelyn ulkoisten puitteiden järjestämistä. Inklusion ymmärtäminen koko koulun muutosprosessina ja opettajien työnkuvan muutoksena mahdollistaa sen organisoitumisen toimiviksi käytänteiksi.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut kuvata inklusioprosessia systeemisellä itseorganisoidumisena yläkoulussa aineenopettajan näkökulmasta: millaisia itseorganisoidumisen ulottuvuuksia aineenopettajien kuvaukset ilmensivät inklusiota tavoittelevasta koulusta, ja millaista ammatillista itseuudistumista inklusiivinen koulutyö vaatii aineenopettajilta. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin muun muassa Hargreavesin (2005) ja Waitoller & Artilesin (2016) tutkimuksissa: yhteistyön ja yhteisopettajuuden vahvistuminen koulujen arjessa ovat esimerkkejä inklusioon liittyvistä systeemisistä muutoksista. Epäjärjestys on väistämätön osa systeemisistä muutosprosessia, mutta epätasapainon tuottamis- ja poistamiskyky määrittävät systeemin mahdollisuuden itseorganisoidumiseen. Kouluyhteisössä tämä viittaa organisaation kykyyn tarttua koettuihin epäkohtiin, kuten ohjauksen määrään oppitunneilla. Muutoksen onnistumiselle on

tärkeää aito pyrkimys ammatilliseen oppimiseen ja kasvuun sekä halu reflektoida muutosta. Kriittinen tarkastelu on osa prosessia.

Inklusioprosessissa näkyi kolme itseorganisoidumisen ulottuvuutta, jotka kytkeytyivät niin opettajien ammatilliseen uudistumiseen kuin koko kouluyhteisön toiminnan prosesseihin ja niiden väliseen vuorovaikutukseen. Prosessi näytti kulkevan samansuuntaisesti kuin Ståhlen (2004) mallinnuksessa. Hämmennyksen ja epäjärjestyksen tilan merkitys korostui; se oli systeemistä muutosta eteen päin työntävä voima. Kouluilla yhteisöinä oli kyky rakentaa epäjärjestyksestä järjestystä, mikä viittasi itseorganisoidumisen mahdollisuuteen. Asiantuntijayhteisöissä toimintakulttuurin muutokset vaikuttavat alkavan organisoidua alhaalta ylöspäin (*bottom up*), mikäli siihen annetaan mahdollisuus. Aineenopettajilla olikin varteenotettavia ajatuksia ja käytännön ehdotuksia inklusion edistämiseksi.

Tulos on yhdenmukainen Rajakaltion (2021) tutkimuksen kanssa: muutokset koulussa onnistuvat harvoin, jos uudistuksia yritetään toteuttaa pelkän ylhäältä annetun ohjeistuksen (*top down*) varassa. Opettajien työn kannalta on tärkeää mallintaa ja suunnitella pedagogisia käytäntöjä kaikille sopiviksi sekä tarjota sisältöjä, jotka laajentavat ymmärrystä inklusiosta. Käytännössä koulujen vakiintuneet toimintatavat ja olosuhteet voivat kuitenkin hidastaa muutoksia, joiden tiedetään olevan välttämättömiä ja tarpeellisia. Myös Waitoller ja Artiles (2016) ovat korostaneet, että uutta toimintakulttuuria ei synny ulkopuolelta, vaan kouluyhteisön oman toiminnan kautta osana yhteisön dialogia.

Systeeminen tarkastelu auttoi näkemään inklusion laajassa kehityksessä. Tulokset inklusioprosessien eri vaiheista tuottivat tietoa, jotka lisäsivät ymmärrystä yhteisötasoisesta inklusiosta ja sen vaiheittaisesta rakentumisesta. Muutokseen liittyvä epäjärjestys sai aineenopettajat tiivistämään yhteistoimintaa ja etsimään uusia tapoja järjestää opetusta. Systeeminen tarkastelu rakensi myös kuvaa muutos-

prosessin eri vaiheista ja toimintakulttuurin uudelleen organisoitumisesta (Stähle 1998). Epäselvät tilanteet, jolloin selkeää valintaa inklusiivisen koulun kehittämisestä ei ollut tehty, lisäsivät opettajien inklusioon liittyvää hämmennystä. Epäselvä näkemys inklusiosta johdi tilanteisiin, jossa opettajat joutuivat hankalaan välikäteen opettaessaan yksinään heterogeenista oppilasryhmää ja ratkoessaan ajan sekä ohjauksen riittämistä jokaiselle. Muutokseen valmistautuminen ja perehdytys oli ollut vähäistä, ja yhteinen keskustelu inklusiosta oli jäänyt kouluissa paljolti käymättä. Tulosten mukaan tarve toimintakulttuurin uudistamiseen lisäsi systeemistä tietoisuutta ja sai opettajat pohtimaan muutoksia. Kun inklusio oli valittu opetuksen järjestämisen lähtökohdaksi, se alkoi rakentua kouluyhteisöjen sisältäpäin opetuksen ja yhteistyön käytänteiksi.

Opettajien ammatillisuuden jatkuvaan kehittymiseen kuuluu tämän tutkimuksen tuloksien mukaan myös inklusion edellyttämä pedagogisen osaamisen täydentäminen. Sitä voidaan pitää osana opettajaprofession itseuudistumisen dynamiikkaa, johon sisältyy lisäksi olennaisesti esimerkiksi innovatiivisuus, työhön sitoutuminen, kollektiivinen vastuu, monimuotoisuuden arvostaminen ja ongelmanratkaisuo-rientaatio (ks. Mitchell & Sackney 2007). Tulos mukailee aiempaa tutkimusta siitä, että reflektiivinen työote, ongelmanratkaisuo-rientaatio sekä yhdenvertaisuutta arvostava arvopohja auttavat opettajia kiinnittymään osaksi inklusiivista oppimisyhteisöä (ks. Mitchell & Sackney 2007; Mäkinen 2013; Mälkki ym. 2022) ja inklusiivista opettajuutta (Lakkala 2008; Mikola 2011; Spratt & Florian 2015).

Inklusioon keskeisesti kuuluva työpari- ja tiimijattelu (ks. Rytivaara & Kershner 2012) tukee opettajien ammatillista uudistumisprosessia ja mahdollistaa inklusioymmärryksen syvenemisen. Lisäksi yhdessä tehty suunnittelu ja valmistelutyö vähentävät kokemuksia kiireestä. Yhdessä työskentely ja reflektointi edistävät yksittäisen opettajan ja koko yhteisön työssä oppimista (Oswick ym. 2000).

Käytännön toimina tämä tarkoittaa työjärjestysten yhteensovittamista ja ulkoisten puitteiden järjestämistä. Kun inklusio aletaan ymmärtää koko koulun muutosprosessina ja ammatilliset rajat ylittävänä yhteistyönä sekä osana relationaalista asiantuntijuutta (Rantavuori 2019), sen on mahdollista alkaa organisoitua toimiviksi käytänteiksi.

Tuloksista on nähtävissä se, että inklusiivinen koulu on vähin erin vakiinnuttamassa paikkaansa suomalaisessa yhteiskunnassa (ks. mm. Bernelius & Huilla 2021). Tämä tuli esille siinä, että tutkimusprosessin aikana opettajien työote alkoi kehittyä yksin tekemisestä yhdessä tekemisen suuntaan. Opettajien perehdytys, erilaiset kokeilut, työparijattelu ja vakiintuneista työtavoista luopuminen näyttäytyivät ammatillisen muutoksen vaiheina kohti inklusiota. Tutkimus vahvisti näkemystä siitä, että aineenopettajan näkökulmasta inklusion vakiintumiseen tarvitaan rakenteiden ja työskentelytapojen muutosta, keskustelua, koulutusta sekä ammatillista uudistumista. Tämä haastaa nyky- muotoista aineenopettajajärjestelmää.

Tällä tutkimuksella on rajoitteensa. Stählen (2004) analyysikehikon soveltaminen analyysissä ei ollut yksiselitteistä, sillä osa opettajien puhunnasta saattoi liittyä moneenkin kategoriaan niin aineisto- kuin teorialähtöisessä analyysissä. Esimerkiksi verkostoitumisen nähtiin yhtäältä suunnittelun perustana ja toisaalta lisäkoulutuksen edellytyksenä. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikutti myös käsitteiden päällekkäisyys opettajien puheessa. Esimerkiksi inklusio ja integraatio mieltäytyivät paikoin synonyymeiksi samoin kuin erityinen tuki ja erityisopetus.

Lisäksi etnografia metodina asetti aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulosten siirrettävyydelle rajoitteita, koska koulujen toimintakulttuureissa oli eroavaisuuksia. Samalla se kuitenkin vahvisti ajatusta siitä, että inklusion rakentuminen voidaan nähdä sekä yhteisön että yksilön ammatillisen uudistumisen prosesseina. Tutkimuksen luotettavuutta on omiaan lisäämään myös tulos uutta luovan toiston (iteraation) merkityksestä itseorganisoi-

tuvan systeemin rakentumisessa. Opettajien muutokseen liittyvät keskustelut ja kriittisetkin keskinäiset palautteet ohjasivat systeemiä pysymään oikealla tiellä (ks. Stähle 2004).

Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että laaja inklusiokäsitys (Ainscow 2020; Florian 2019) luo pohjaa aineenopettajan työn muutokselle ja uusien toimintatapojen kehitylle. Se edustaa kerroksellisuutta, joka voi näkyä opettajien inklusiioymmärryksen vaihteellisena rakentumisena. Tällöin huomio kiinnittyy ensin luokkatyön toimintoihin ja yksilöön, toiseksi rakenteisiin ja kolmanneksi laajentuu yhteisöön ja yhteiskuntaan liittyviin arvoihin: osallisuuteen, ihmisoikeuksiin, demokratiaan ja kestävään elämäntapaan, jotka mainitaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus 2014). Jatkossa olisi kuitenkin tarpeen tutkia opettajien ammatillista kehitystä ja sen muutumista pidemmällä aikavälillä: miten ajassa elävä opettajaprofessio organisoituu osana muuttuvaa koulua, ja miten muutosta eteenpäin vievät itseorganisoitumisen syklit syventävät kuvaa inklusiosta ja opettajuudesta laajan inklusiokäsityksen valossa.

Yläkoulun aineenopettajan työnkuvan uudistuminen edellyttää tämän tutkimuksen perusteella myös asetustasoista muutosta opettajan kelpoisuusehtoihin (ks. Jyrhämä 2021; Valtioneuvoston asetus 2004) ja opettajan pedagogisiin opintoihin. Muutosta kaipaavia seikkoja on useita: Millaista osaamista inklusiivisen yläkoulun aineenopettajan työ edellyttää? Millaisia valmiuksia aineenopettajien pedagogiset opinnot antavat työelämän tarpeisiin? Tarjoavatko opinnot valmiuksia heterogeenisen oppilasjoukon ohjaamiseen, moniammatilliseen yhteistyöhön ja yhteisopettajuuteen?

Lähteet

- Ainscow, M. 2020. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6 (1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alajoki, J. 2021. "Miks tää systeemi ei toimi?" Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. Tampereen yliopiston väitöskirjat 504. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>
- Bain, A., Walker, A. & Chan, A. 2011. Self-organization and capacity building: Sustaining the change. *Journal of Educational Administration* 49 (6), 701–719. <https://doi.org/10.1108/09578231111174839>
- Black-Hawkins, K. & Florian, L. 2012. Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 18 (5), 567–584. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.
- Florian, L. 2019. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 23 (7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Göransson, K. & Nilholm, C. 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29 (3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hammersley, M. 2018. What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education* 13 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hargreaves, A. 2005. Introduction. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) *Extending educational change*. Dordrecht: Springer, 1–14.
- Haug, P. 2017. Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19 (3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jahnukainen, M. 2001. Hyvä paha opettaja, eli postmodernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/jahnukainen_markku.pdf. (Luettu 29.4.2020.)
- Jyrhämä, R. 2021. Opettajan pedagogiset opinnot 60 op: Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:41. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3>
- Ketikidou, G. & Saiti, A. 2022. The promotion of inclusive education through sustainable and systemic leadership. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2032368>
- Kinsella, W. & Senior, J. 2008. Developing inclusive schools: A systemic approach. *International Journal of Inclusive Education* 12 (5–6), 651–665. <https://doi.org/10.1080/13603110802377698>
- Kiuppis, F. 2014. Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International Journal*

- of Inclusive Education 18 (7), 746–761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. 2010. Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology* 102 (3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus: Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Lakiperusopetuslain muuttamisesta 2010.642/24.6.2010. Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 91. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201202281016>
- Maciver, D., Hunter, C., Adamson, A., Grayson, Z., Forsyth, K. & McLeod, I. 2018. Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: A multisite, mixed method collective case study. *Disability and Rehabilitation* 40 (14), 1708–1717. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1306586>
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4348-6>
- Mitchell, C. & Sackney, L. 2007. Extending the learning community: A broader perspective embedded policy. *Teoksessa L. Stoll & K. S. Luis (toim.) Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press, 30–44.
- Mäkinen, M. 2013. Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education* 35, 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.005>
- Mälkki, K., Mäkinen, M. & Forsell, J. 2022. Revitalizing reflection in teacher education: A digital tool for reflection as a gentle trigger for transformation. *Teoksessa A. Nicolaides, S. Eschenbacher, P.T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch & M. Misawa (toim.) The Palgrave handbook of learning for transformation*. Cham: Palgrave Macmillan, 301–331.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 15.6.2022.)
- Opetushallitus. 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Raportit ja selvitykset 2017:2. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf. (Luettu 15.6.2022.)
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-444-3>
- Orafi, S. M. S. & Borg, S. 2009. Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform. *System* 37 (2), 243–253. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.11.004>
- Oswick, C., Anthony, P., Keenoy, T., Mangham, I. L. & Grant, D. 2000. A dialogic analysis of organizational learning. *Journal of Management Studies* 37 (6), 887–902. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00209>
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Prigogine, I. 1976. Order through fluctuation: Self-organization and social system. *Teoksessa E. Jantsch & C. H. Waddington (toim.) Evolution and consciousness: Human systems in transition*. Reading, MA: Addison-Wesley, 93–130.
- Rajakaltio, H. 2021. Ledarskap som läroplansutveckling. *Teoksessa M. Uljens & A.-S. Smeds-Nylund (toim.) Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur, 141–168.
- Rantavuori, L. 2019. Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. *Tampereen yliopiston väitöskirjat* 95. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Helsinki: Opetushallitus.
- Rytivaara, A. & Frelin, A. 2017. Committed to trouble. Learning from teachers' stories of challenging yet rewarding teacher-student relationships. *Teaching and teacher education* 68, 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.004>
- Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education* 28 (7), 999–1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>
- Saloviita, T. 2020. Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64 (2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Savolainen, H., Malinen, O.-P. & Schwab, S. 2020. Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education* 26 (9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schwab, S., Sharma, U. & Loreman, T. 2018. Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education* 75, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–22.
- Sitra. 2020. Tulevaisuussanasto. <https://www.sitra.fi/tulevaisuussanasto/>. (Luettu 6.3.2021.)
- Spratt, J. & Florian, L. 2015. Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education* 49, 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Stähle, P. 1998. Supporting a system's capacity for self-renewal. *Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 190. Helsingin yliopisto.

- Stähle, P. 2004. Itseuudistumisen dynamiikka: Systemiajattelu kehitysprosessien ymmärtämisen perustana. Teoksessa M. Sotara & K.-J. Kosonen (toim.) Yksilö, kulttuuri, innovaatioympäristö: Avauksia aluekehityksen näkymättömään dynamiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 222–255. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6124-x>
- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 16.3.2015.)
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. 2017. Thematic analysis. Teoksessa C. Willig & W. Stainton Rogers (toim.) The SAGE handbook of qualitative research in psychology. 2. painos. Lontoo: SAGE, 17–37.
- Tlale, L. D. N. & Romm, N. R. A. 2018. Systemic thinking and practice toward facilitating inclusive education: Reflections on a case of co-generated knowledge and action in South Africa. *Systemic Practice and Action Research* 31, 105–120. <https://doi.org/10.1007/s11213-017-9437-4>
- UNESCO. 2017. Guide for ensuring inclusion and equity in education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>. (Luettu 17.2.2021.)
- UNESCO. 2020. Final report of the international forum on inclusion and equity in education – every learner matters. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651>. (Luettu 17.2.2021.)
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista 2004. 794/19.8.2004.
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. 2016. Teacher learning as curating: Becoming inclusive educators in school/university partnerships. *Teaching and Teacher Education* 59, 360–371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.007>
- Wilson, V. 2014. Research methods: Triangulation. *Evidence Based Library and Information Practice* 9 (1), 74–75. <https://doi.org/10.18438/B8WW3X>

Saapunut toimitukseen: 18.6.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 9.12.2022

Tutkittua tietoa kasvatuksesta

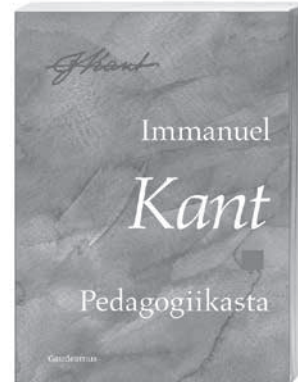
Tilaa kirjat kätevästi | kauppa.gaudeamus.fi



TAINIO, KARVONEN & HEINONEN (toim.)
Koskettava koulu
Uutuusteos tarjoaa tuoretta tutkimustietoa erityisesti peruskoulun kosketuskulttuurista ja koskettamisen normeista.



ANTTI MALINEN & TUOMO TAMMINEN
Leikitäänkö?
Vuoden tiedekirjaksi valittu teos sukeltaa 1900-luvun lasten elämään ja kaverisuhteisiin.



IMMANUEL KANT
Pedagogiikasta
Teos tarjoaa merkittävän lisän kasvatustieteen käytäntöön ja tutkimukseen.