

*”Onko joku niin erityinen, että sen pitää esimerkiksi syödä yksinään?”*

Rehtoreiden käsityksiä inklusiosta ja koulun johtamisesta

Johanna Ojama  
Pro gradu -tutkielma  
Erityispedagogiikka  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto  
12/2019

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO  
Kasvatustieteiden tiedekunta

OJAMA JOHANNA: *”Onko joku niin erityinen, että sen pitää esimerkiksi syödä yksinään?”* Rehtoreiden käsityksiä inklusiosta ja koulun johtamisesta

Pro gradu – tutkielma, 84s., 3 liites.  
Erytispedagogiikka  
Joulukuu 2019

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää rehtoreiden käsityksiä inklusiosta ja johtamisesta. Tutkimus suoritettiin haastattelemalla neljää peruskoulun rehtoria. Aineisto analysoitiin fenomenografian keinoin. Tutkimuksen tausta-ajatuksena toimii ajatus siitä, että koska Suomi on sitoutunut inklusion toteuttamiseen jo 90-luvulla, on merkillistä, että inklusiosta ei ole vielä 25 vuodentakaa päästä selkeää ja yhtenäistä käsitystä. Inklusiota ei toteuteta Suomessa systemaattisesti, vaikka paljon sen eteen onkin tehty.

Rehtorit toimivat koulun johtajina. Näin ollen rehtorilla on suuri strateginen vastuu koulun toiminnan kehittämisestä kaikilla tasoilla. Näin ollen myös inklusion toteuttaminen koulusta lähtee usein rehtorista käsin esimerkiksi resurssien kohdentamisen muodossa. Rehtori vastaa myös koulun henkilöstön johtamisesta. Kouluissa on törmätty inklusioon liittyvään muutosvastarintaan ja rehtorin vastuulla on tarvittava muutosjohtaminen.

Tutkimus osoitti, että rehtoreiden käsitykset inklusiosta vaihtelevat jonkin verran. Pääosin inklusio nähtiin lähikouluperiaatteen toteuttamisen kautta. Arvotasolla inklusiosta nousi yhdenvertaisuus ja suvaitsevaisuus sekä yksilöllisyys ja ihmisarvot. Vaikka ei ole kyse yleistettävästä tutkimuksesta, antaa tulokset silti selkeitä viitteitä siitä, että inklusio ei ole vielä vakiintunut koulutuksen kentälle. Inklusiota pidetään erityisopetukseen liitettävänä ja pienluokkatoiminnan ajatellaan tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden keskuudessa olevan välttämättömyys. Rehtorin kuitenkin kertoivat, että pitivät inklusiota tavoiteltava tilana, mutta toteutuksessa nähtiin haasteita. Suurimmaksi haasteeksi muodostui tutkimuksen mukaan opetushenkilökunnan pelot ja huonot asenteet inklusiota kohtaan. Rehtorit kertoivat, että kouluissa oli muokattu rakenteita, jotta yhteistyö koulun henkilökunnan sekä oppilaiden kesken parantuisi. Myös muutosjohtaminen kohdistui paljolti henkilöstön asenteisiin. Rehtorin työnkuva oli rehtoreiden mukaan muuttunut merkittävästi vuosien aikana ja erityisesti kaikenlaisen työn määrä oli lisääntynyt. Tähän oli muun muassa vaikuttanut digitalisaatio.

Asiasanat: Inklusio, rehtorit, johtaminen, muutosjohtaminen

# Sisällys

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>6</b>
<b>2 Inkluisio Suomessa</b> .....	<b>9</b>
2.1 Inklusioon taustalla.....	9
2.1.1 Vammaisuuden tarkastelu.....	9
2.1.2 Integraatio – mukaan ottamista.....	10
2.1.3 Inkluisio – lähtökohtaisesti kaikille.....	12
2.2 Inkluisio suomalaisessa koulukeskustelussa.....	14
2.3 Inklusiiivinen koulu.....	16
<b>3 Rehtorin tehtävät</b> .....	<b>22</b>
3.1 Rehtorin toimintaa ohjaavat rakenteet.....	22
3.1.1 Koulu rehtorin toimintaympäristönä.....	23
3.1.2 Rehtorin työtä koskevat lait ja asetukset.....	24
3.3 Rehtorin työnkuvan muutos.....	25
<b>4 Rehtori oppilaitoksen johtajana</b> .....	<b>28</b>
4.1. Johtamiseen liittyviä teorioita.....	30
4.1.1 Transformaation johtaminen.....	31
4.1.2 Leadership ja Management.....	32
4.1.3 Julkishallintomallit.....	33
4.1.4 Muutoksen johtaminen.....	35
4.2 Koulun johtaminen muutoksessa.....	36
<b>5 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset</b> .....	<b>40</b>
<b>6 Tutkimuksen toteuttaminen</b> .....	<b>41</b>
6.1 Menetelmä ja aineiston hankinta.....	41
6.2 Fenomenografinen tutkimus.....	42
6.3 Aineiston kuvaus ja analyysi.....	44
6.3.1 Rehtoriprofiilit.....	44
6.3.2 Analyysin vaiheiden kuvaus.....	45
6.3.3 Analyysi.....	46
<b>7 Tulokset</b> .....	<b>49</b>
7.1 Inkluisio ilmiönä rehtoreiden tuottamana – määrittelyn taso.....	49
7.1.1 Arvot määrittelyn taustalla.....	49
7.1.2 Lähikouluperiaate inklusion rakentajana.....	51
7.2 Inklusion toteuttaminen rehtorin johdolla – konkretian taso.....	53
7.2.1 Rehtori ja koulun hallinto.....	54

7.2.2 Rehtori henkilöstön johtajana .....	57
7.2.3 Koulun pedagoginen johtaminen .....	61
7.3 Yhteenvetoa tuloksista.....	64
<b>8 Pohdinta .....</b>	<b>66</b>
8.1 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotukset.....	73
8.2 Lopuksi .....	75
<b>Lähteet.....</b>	<b>76</b>
<b>Liitteet .....</b>	<b>87</b>

## 1 Johdanto

*Tavalliset koulut, joissa toimitaan inklusiivisesti, ovat tehokkaimpia torjumaan syrjiviä asenteita, luomaan yhteisöjä, jonne kaikki ovat tervetulleita, rakentamaan kaikille avointa yhteiskuntaa ja saavuttamaan kaikille avointa koulutusta. Lisäksi ne tarjoavat tehokkaan koulutuksen suurimmalle osalle lapsista sekä kehittävät koulutuksellisesti vaikuttavaa sekä taloudellisesti kannattavaa koulujärjestelmää. (UNESCO 1994, 9)*

Näin kuuluu toinen artikla Salamancan julistuksessa, jonka myös Suomi allekirjoitti vuonna 1994. Kuitenkaan 25 vuotta julistuksen jälkeen inklusiosta ei ole vielä selkeää, yleisesti hyväksyttyä määritelmää eikä inklusion voida sanoa toteutuvan suomalaisissa kouluissa. Länsimaalainen koulutus on kokenut murroksen 2000-luvulla, kun erityiskoulujen olemassaolo on kyseenalaistettu ja integraatio yleistynyt. Lisäksi inklusiivinen ajattelutapa on tullut suomalaiseen koulutuspoliittiseen päätöksentekoon. Suuret muutokset ovat kuitenkin hitaita. Inklusiivisen koulun muodostamiseen vaaditaan paljon työtä ja resursseja ja vaikka, erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisestä suhteesta on puhuttu jo 1970-luvulta lähtien (Moberg & Savolainen 2009, 76), muutoksia on tapahtunut kovin hitaasti. Lisäksi pelkästään inklusion käsitteeseen liittyy haasteita. Vaikka kouluissa saatetaan puhua inklusiivisista toimintatavoista, termi inklusio saatetaan tahallisesti jättää keskustelusta pois.

Uudenlaisen ajattelutavan lisäksi myös koulun johtaminen on muuttunut johtajaopettajuudesta kohti managerialistisempaa johtajuutta ja rehtorista on tullut yhä enemmän koulun hallinnollinen toimija (Alava, Halttunen & Risku 2012, 8). Yleensä rehtori vastaa esimerkiksi kouluun tehtävistä rekrytoinneista ja suunnittelee käytettävissä olevat resurssit. Näin ollen rehtori on päättämässä, kuinka esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen käytetään resursseja, kuinka paljon avustajia kouluun palkataan ja kuinka opetusryhmät järjestetään. Lopulta rehtorilla on päävastuu siitä, millaiseksi koulu muuttuu, miten inklusiota toteutetaan ja kuinka sen vaatimukset huomioidaan (O'Brien & O'Brien 2000, 37).

Ahtiaisen (2015) mukaan koulun pedagoginen johtaja on merkittävässä roolissa niin inklusiivisen koulun, kuin koko koulu yhteisön kehittämisessä. Näin ollen rehtorilla on koulun johtajana suuri vaikutus siihen, miten koulun opettajakunta ja muu henkilökunta ajattelevat inklusiosta. Näin rakennemuutosten aikana yritysmaailmassa puhutaan muutosjohtajuuden tärkeydestä. Sen vuoksi on mielenkiintoista pohtia, millä tavoin kouluissa on pohdittu muutoksen johtamista, kun opetussuunnitelmat muuttuvat jatkuvasti ja muuttavat koulun arkea ja opettajien työnkuvaa.

Suomalainen peruskoulu ei näyttäytyä inklusiivisena. Toimenpiteitä inklusion suuntaan on kuitenkin tehty esimerkiksi uuden opetussuunnitelman perusteiden myötä. Uusi opetussuunnitelma ei kuitenkaan takaa inklusion toteutumista käytännössä. Suurimpana esteenä vaikuttaisi olevan kuitenkin resurssit. (Naukkarinen, Saloviita & Murto 2001, 202.) Huhtasen (2011, 38) mukaan erityisesti oppilashuollon palvelujen saatavuus laittaa oppilaat eri puolilla Suomea eriarvoiseen asemaan, vaikka inklusion perusajatukseen kuuluu taata kaikille samanlaiset oikeudet. Salamancan sopimuksen (UNESCO 1994) mukaan jokaisella lapsella on ainutlaatuiset luonteenpiirteet, kiinnostukset, kyvyt sekä oppimistarpeet. Näin ollen koulutusjärjestelmät ja koulutusohjelmat tulisi suunnitella ja toteuttaa siten, että oppilaiden yksilöllisyys huomioidaan.

Rehtorit toimivat kouluissaan johtajina sekä tärkeinä mielipidevaikuttajina. Suomessa oppilaitosjohtamiseen liittyvää tutkimusta ei olla tehty kovinkaan pitkään verrattuna ulkomaiseen tutkimukseen (Alava ym. 2012, 6). Koulun johtamista ja rehtoreita koskevaa tutkimusta on tehty kasvatustieteen, käyttäytymistieteiden, yhteiskuntatieteen, hallintotieteen sekä johtamis- ja organisaatiotutkimuksen kentillä. Esimerkiksi Karikoski (2009) väitöskirjassaan pyrkii kuvaamaan sitä, mihin rehtorin työaika todellisuudessa kuluu. Raasumaa (2010) on tutkinut rehtoreiden johtamisroolia opettajien osaamisen johtajana osaamisen tunnistamisen, kehittämisen sekä johtamisen keinojen näkökulmasta. Kyllösen (2011) väitöksessä kuvataan tulevaisuuden koulun sekä koulun johtamisen skenaarioita. Liusvaaran (2014) väitös sen sijaan koskee koulun kehittämisen johtamista.

Inklusion johtamista on kuitenkin tutkittu kovin vähän. Tässä tutkimuksessa selvitetään neljän rehtorin ajatuksia inklusiosta ja sitä, millaisia inklusiota edistäviä käytänteitä he ovat kouluissaan luoneet. Lisäksi tutkimuksessa kartoitetaan sitä, millaista on koulun

johtaminen inklusiivisen paineen alla sekä alati muuttuvassa yhteiskunnassa. Tutkimus pohjautuu teoriaan inklusiosta, johtamistyyleistä ja tavoista sekä muutoksen johtamisesta. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla erään Suomen ison kunnan rehtoreita ja analysoitiin fenomenografian keinoja hyödyntäen. Näin pystyttiin muodostamaan kuvaa, siitä millaisia elementtejä rehtorit liittävät inklusioon johtamisen näkökulmasta.

## 2 Inkluisio Suomessa

Inklusion perusajatukseen liittyy yksilön patologiasta vapautuminen ja ajattelumallin muuttaminen siihen suuntaan, että yksilön sijaan tarkastelussa on yhteiskunnan rakenteet (Saloviita 2006, 239). Naukkarisen, Saloviidan ja Murron (2001, 199) mukaan inklusion käsite voidaan ajatella elämänkaariajattelun kautta. Tämän mukaan ihmisen tulisi voida tuntea kuuluvansa täysvaltaisesti lähiyhteisöönsä ja yhteiskuntaan koko elämänsä ajan. Seuraavaksi esitellään inklusion taustalla olevaa teoriaa sekä kuvataan inklusioajattelun historiaa sekä inklusion tilaa tämän päivän koulukeskustelussa.

### 2.1 Inklusion taustalla

Inkluisio perustuu ajatukseen tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Seuraavassa kappaleessa käsitellään Michael Oliverin (1996) vammaisuuden sosiaalista mallia, joka kääntää katset pois yksilöstä kohti yhteiskunnan muutostarpeita. Lisäksi tarkennetaan integraation ja inklusion käsitteitä. Nämä pohjustavat inklusiivista arvomaailmaa ja auttavat ymmärtämään inklusiivisen koulun taustalla olevaa ideologiaa.

#### 2.1.1 *Vammaisuuden tarkastelu*

Vuonna 1996 Michael Oliver on kirjoittanut vammaisuuden teoreettisesta mallista, jossa vammaisuuskäsitys jaetaan yksilölliseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Perinteisesti vammaisuus on nähty yksilön ongelmana ja tarkastelu on tapahtunut ainoastaan yksilön näkökulmasta. Nämä ajattelumallit ovat Oliverin (1996, 32) mukaan kiinnittyneet yksilön ominaisuuksiin, kuten fyysisiin ja psyykkisiin rajoituksiin. Tämän Oliver on nimennyt yksilön tragediaksi. Oliver tunnustaa vammaisuuteen mahdollisesti liittyvät haasteet, mutta haluaa kääntää katset yhteiskunnan suuntaan ja siihen, kuinka yhteiskunta voisi rakenteita muokkaamalla lisätä jokaisen mahdollisuutta osallisuuteen tasavertaisemmin. Mallin mukaan yleiset käsitykset vammaisuudesta muodostuvat sosiaalisen konstruktion sekä vammaisuuteen liittyvän keskustelun pohjalta. Vehmas (2005, 122–123) huomauttaa kulttuurilla olevan valtava merkitys vammaisuuden sosiaaliseen muodostumiseen. Esimerkiksi nyky-yhteiskunnassa lukutaidon merkitys on korostunut, mikä on yhden kategorisoinnin mukaan lisännyt älyllisten kehitysvammaisten määrää.



Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kehitysvammaisuus olisi välttämättä lisääntynyt universaalisti.

Vehmas (2005, 127–128) kirjoittaa, että yhteiskunnan suunnittelussa ja rakentamisessa on huomioitava monia tekijöitä ja esteettömyyden tulisi ulottua julkisiin tiloihin eikä vain esimerkiksi vammaisten henkilöiden asuntoihin. Hänen mukaansa yhteiskunta on muokkautunut normaaliutta ihannoivaksi ja se on muuttanut arvomaailmaa entisestään kauemmaksi esteettömyyteen pyrkivästä suunnittelusta. Esimerkiksi vanhat rakennukset eivät täytä useinkaan esteettömyyden vaatimuksia, mutta niitä saatetaan kaupunkisuunnittelussa arvostaa muista syistä. Kaupunkisuunnittelu kaikille sopivaksi ei ole ongelmaton, mutta parempien ratkaisujen tekeminen ei ole kuitenkaan mahdotonta. Vehmas myös korostaa vammaisten poliittisen vaikutusvallan olevan heikkoa, joka entisestään heikentää vammaisten oikeuksien toteutumista. Kaupunkisuunnittelu on vain yksi esimerkki tästä.

Koulutusjärjestelmä nähdään vammaisuuden sosiaalisuuteen keskittyvässä tutkimuksessa sortavana käytäntönä. Vehmoksen (2005, 125) mukaan erityisopetuksen ja erityispedagogiikan vammaiskäsitys on liialti biologisia tekijöitä korostavaa sekä essentiaalista. Hän myös korostaa, että opetuksen yhteiskunnalliset yhteydet ovat jääneet jossain määrin huomioimatta. Oliver (1996, 79) toteaa, että yhteiskunnan kasvatus- ja opetustehtävä on epäonnistunut. Ominaisuuksien perusteella erotteleva koulujärjestelmä ei tue kaikille avoimen yhteiskunnan ideaa.

### ***2.1.2 Integraatio – mukaan ottamista***

Takalan (2016, 15) mukaan integraatio tarkoittaa koulumaailmassa käytännössä sitä, että oppilas opiskelee pääsääntöisesti erityisluokalla, mutta osallistuu joillain oppitunneilla yleisopetukseen. Tällöin oppilaalla kuitenkin on erityisoppilaan status. Oppilas voidaan myös integroida kokonaan yleisopetuksen ryhmään, mikäli sen nähdään olevan oppilaan kannalta paras ratkaisu. 1990-luvulle asti keskustelua inkluusiosta käytiin vielä integraation käsitettä käyttäen, mutta siitä eteenpäin myös inkluusio tuli mukaan koulukeskusteluun (Moberg & Savolainen, 2009, 76). Integraatio-ajattelun taustalla on tutkimusnäyttö (ks. Johnson 1962; Dunn 1968) siitä, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppiminen ei olisi parempaa erillisessä erityisopetuksessa. Toisaalta

erityisopetukseen sijoittaminen nähdään tutkimusten mukaan leimaavana ja kehitysvammaisille koetaan voivan antaa tehokasta opetusta myös yleisopetuksen luokissa. Näitä näkemyksiä ovat puoltaneet myös myöhemmin tehdyt tutkimukset. (Moberg & Savolainen, 2009, 77.)

Integraation hyötyjä tukemaan on käytetty normalisaation käsitettä. Normalisaatio tarkoittaa niiden keinojen hyödyntämistä, jotka kulttuurissa ovat mahdollisimman normaaleja ja vahvistavat ja/tai ylläpitävät henkilökohtaisia käyttäytymisen muotoja ja ominaisuuksia, jotka kulttuurissa nähdään mahdollisimman normaaleina. Näin ollen koulun tulisi olla niin tavallisen omaista kuin mahdollista myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Laitosmainen tai laitoksessa annettu opetus ei vastaa normalisaatioperiaatetta. (Moberg & Savolainen, 2009, 79.)

Söder (1979) on esittänyt, että integraatio jakautuu neljään osaan: fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon. Jaottelun mukaan integraation päämäärä ei ole oppilaiden fyysinen sijoittaminen samoihin luokkiin, mutta fyysinen yhdessäolo edistää yhteistä toimintaa koulussa. Tämä puolestaan edistää sosiaalisen integraation toteutumista koulussa ja myöhemmin myös yhteiskunnallisella tasolla. Ladonlahti ja Naukkarinen (2006) huomauttavat, että sosiaalista integraatiota ja inklusiota on myös pidetty samana asiana, mutta tähän liittyy problematiikkaa. Ajatuksen taustalla on käsitys siitä, että integraatiota kehittämällä voitaisiin lopulta päätyä inklusioon. Näin ollen ajatellaan, että inklusion käsitteestä voitaisiin luopua kokonaan, sillä se tarkoittaa samaa, kuin sosiaalinen integraatio (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 186–187; Moberg 2001). Näiden termien välillä on kuitenkin selkeä paradigmatason ero ja pahimmillaan sosiaaliseen integraatioon pyrkiminen vesittäisi inklusiokehityksen (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 116–117). Väyrynen (2001) toteaa, että integraatiossa taustalla on aina ajatus ulkopuolelta mukaan tulemisesta, kun taas inklusiossa kaikki otetaan lähtökohtaisesti mukaan. Lisäksi Takala (2016,16) esittää, että integraatiota voidaan tarkastella suppeammin kahdella tasolla: sosiaalisella ja fyysisellä tasolla. Hänen mukaansa fyysisessä integraatiossa oppilas on samassa tilassa yleisopetuksen oppilaiden kanssa, mutta sosiaalisen integraation tai inklusion onnistumiseksi tarvitaan paljon yhteistyötä ja ennakkovalmisteluja.

### ***2.1.3 Inklusio – lähtökohtaisesti kaikille***

Inklusion perusajatus on, että kaikki oppilaat voivat käydä omaa lähikouluun, jossa heidän kasvatus- ja opetusjärjestelynsä mukailevat yksilöllisiä tarpeita ja edellytyksiä (Moberg & Savolainen, 2009, 84). Matikan, Koposen ja Reiterä-Paajasen (2005, 6) mukaan inklusiota ollaan muun muassa perusteltu sillä, että vammaisten kasvaminen muiden kanssa yhdessä luo mahdollisuuksia yhteiseen toimintaan ja ystävyyssuhteisiin sekä ehkäisee näin syrjintää. Suomennoksissa inklusiosta on käytetty esimerkiksi termiä osallistava kasvatus (Saloviita 2012), kuitenkin yleensä ilmiöstä puhutaan vain inklusiona. Integraatiosta poiketen inklusiossa oppilas otetaan lähtökohtaisesti mukaan. Tämän avulla on mahdollista kehittää koulutuksellista tasa-arvoa.

Inklusiota kuvataan kapeasti tarkoittamaan koulutuksellista toimintatapaa, jossa oppilaat, jotka ovat tuen tarpeessa, saavat tukea yleisopetuksen piirissä. Opetus toteutetaan heidän asuinalueensa koulussa ja he voivat osallistua lähialueen muiden lasten tavoin samoihin opetusryhmiin. (Ainscow & Miles 2009, 1; Väyrynen 2001.) Inklusiota voidaan myös kuvata laajemmin, jolloin koulutus nähdään ihmisen perusoikeutena ja se luo pohjan oikeudenmukaiselle yhteiskunnalle. Lisäksi se edesauttaa osallisuutta yhteiskunnan jäsenenä ja edistää hyvää elämää. (Ainscow & Miles 2009, 1.) Toisaalta inklusio voidaan määrittellä Ainscown, Boothin ja Dysonin (2006, 14) mukaan esimerkiksi kuvailevista tai määrittävistä lähtökohdista. Kuvaileva määritelmä antaa esimerkkejä inklusion käytöstä, kun taas määrittävä määritelmä kuvaa käsitteen käyttöä ja sitä, miten sitä tulisi käyttää. Molempia määritelmiä tarvitaan.

Ainscow ym. (2006, 15) ovat tehneet tyypittelyn inklusiolle tyypillisistä ajattelunmalleista. Tyypittelyn tarkoituksena on ollut tuoda esiin erilaisia tapoja ajatella inklusiosta niin politiikan, kuin käytännönkin tasolla. Tyypittelyyn kuuluu kuusi tapaa, jotka ovat:

1. Inklusio huolena erityistä tukea tarvitsevien sekä muiden tukea tarvitsevien kategorisoimisesta.
2. Inklusio vastauksena kurinpidolliseen eristämiseen.
3. Inklusio suhteessa ajatukseen, että kaikki ryhmillä on samanlainen riski tulla eristetyksi.

4. Inkluisio osana kehittämässä ”koulua kaikille”.
5. Inkluisio osana kehittämässä ”koulutusta kaikille”.
6. Inkluisio lähtökohtana näkemyksille koulutuksesta ja yhteiskunnasta.

Saloviita (2006, 340) kuvaa integraation ja inklusion käsitteiden eroja paradigmojen eroina. Integraatio perustuu hänen mukaansa kuntoutuskäsitykseen ja siihen, että tarvittavalla kuntoutuksella jokainen voidaan liittää eli integroida yhteiskunnan jäseneksi. Inklusion lähtökohta on puolestaan Saloviidan mukaan ajatus siitä, että ihminen kuuluu yhteiskuntaan kansalaisoikeuden myötä eikä ehtoja sanella. Myös Oliver (1996, 79) huomauttaa inklusion olevan johonkin kuulumisena ilman vaateita normaaliuudesta. Saloviidan (2006) mukaan yhteiskunnan tehtävä on taata tarvittavat tukimuodot henkilön osallistumisen mahdollistamiseksi. Inkluisio pohjaa CBR-filosofiaan (community-based rehabilitation) eli yhteisöpohjaisen kuntoutuksen ajatukseen. Inklusiivinen koulu lähtee ajatuksesta, että ongelma liittyy yhteiskunnan rakenteisiin eikä yksilön ominaisuuksiin. Esimerkiksi koulun rakenteet tulisi muuttaa mahdollisimman esteettömiksi, jotta jokainen pystyisi toimimaan niiden puitteissa. (Saloviita 2006, 329.)

Biklen (2001, 55–56) puolestaan määrittelee inklusion määrätietoiseksi vammaisten ja vammattomien oppilaiden opinto-ohjelmien integroimiseksi yhdeksi ja samaksi opinto-ohjelmaksi tai oppimisympäristöksi. Hän myös muistuttaa inklusion olevan ajattelutapa eikä siihen liity tiettyjä näkyviä käytänteitä. Takala (2016, 20) kirjoittaa, että vaikka inkluisio on tavoiteltava tilanne, joskus oppilaan tarpeet tulevat parhaiten huomioituksi erityiskoulussa tai -luokassa. Hän lisää, että on toki mahdollista, että myös yleisopetukseen voitaisiin tuoda kaikki oppilaan tarvitsema tuki.

Inklusion keskeisimpänä arvona voidaan pitää tasa-arvoa. Lisäksi inklusiokeskustelussa merkittäviksi nousevat myös osallisuus, yhteisöllisyys, oikeudenmukaisuus, myötätunto, monimuotoisuus, kunnioittaminen, demokratia ja pitkäjänteisyys (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 185). Booth (2011, 307–313) liittää inklusion arvoiksi edellä mainittujen lisäksi väkivallattomuuden, rehellisyyden, luottamuksen, rohkeuden, ilon, kauneuden ja toivon. Koulutusjärjestelmän kannalta hän nostaa tärkeimmiksi tasa-arvon, erilaisuuden arvostamisen, osallisuuden, yhteisöllisyyden ja pysyvyyden. Tutkimuksessaan Ketovuori ja Pihlaja (2016, 240) nostavat keskeisimmiksi inklusiivisuuteen tähtäävään koulutuspolitiikkaan liittyen tasa-

arvon, erilaisuuden hyväksymisen ja arvostuksen, kun he tutkivat koulutuspolitiikan asiakirjoissa esiintyviä arvoja inklusion näkökulmasta. Ketovuoren ja Pihlajan mukaan inklusion arvojen toteutumattomuus voi johtaa marginalisaatioon ja syrjäytymiseen. Yhteiskunnan kannalta syrjäytymisen ehkäiseminen on hyvin ajankohtainen ja keskeinen kysymys. Lisäksi Booth (2011, 308–309) muistuttaa, että erilaisuus ei liity vain yksilön ulkoisiin ominaisuuksiin vaan koskettaa jokaista, sillä jokainen ihminen on ainutlaatuinen. Hän myös tuo esiin, että inklusion näkökulmasta ryhmien sekä ihmisten tuleekin olla erilaisia ja erilaisuudesta huolimatta jokainen tulisi nähdä samanarvoisena.

Inklusio on prosessina hyvin monimutkainen eikä luultavasti tule koskaan valmiiksi. Kuitenkin sen kaikkien ihmisten väliseen tasa-arvoon pohjautuva ideologia on varsin käyttökelpoinen koulutuksen kentälle. Ainscow ja Miles (2009) näkevätkin, että inklusion tulisi nähdä toimintana, jossa jatkuvasti pyritään etsimään mahdollisimman hyviä tapoja vastata moninaisuuteen sekä oppia siitä. He kuitenkin toteavat, että koska inklusiivinen prosessi on pohjimmiltaan luonteeltaan vuorovaikutuksellinen, on yksiselitteisiä ohjeita inklusiivisen koulutusjärjestelmän rakentamiseksi mahdotonta antaa.

## 2.2 Inklusio suomalaisessa koulukeskustelussa

YK:ssa on jo vuonna 1993 allekirjoitettu päätösjulkilausuma, jonka tavoitteena on ollut täysi kouluintegraatio allekirjoittaneissa maissa. Vuotta myöhemmin 90 maan hallitukset allekirjoittivat Salamancan sopimuksen, joka toi ensi kertaa inklusiivisen koulun käsitteen julkiseen keskusteluun. Salamancan sopimus on Unescon johdolla toteutettu ja sen mukaan kaikkia oppilaita tulisi opettaa yhdessä ja siirto erityisluokalle tulisi tapahtua vain poikkeustapauksissa. Sopimuksen mukaan tavalliseen kouluun tulee ottaa vastaan jokainen lapsi riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalisesta, kielellisestä tai muuta statuksesta. (UNESCO, 1994.) Matikan ym. (2005, 6) mukaan suomalaiseen tieteelliseen kirjallisuuteen inklusion käsite rantautui vasta 1990-luvun lopussa. Tämän myötä käynnistyi keskustelu koulujärjestelmän laajemmasta muutostarpeesta. Vuonna 2006 YK julkaisi vammaisia henkilöitä koskevan yleissopimuksen, jonka Suomi lopullisesti ratifioi vuonna 2016 (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sen lisäpöytäkirja 27/2016). Näiden edellä

mainittujen asiakirjojen myötä Suomi sitoutui kehittämään koulutusta inklusiivisempaan suuntaan (Opetusministeriö 2007). Halisen, Koivulan, Kyrön, Sarlinin ja Volmarin (2008, 20) mukaan inklusion ideologia antaa myös pohjan suomalaiselle perusopetusjärjestelmälle.

Oja (2012, 17) jakaa inklusiivisen kehityksen Suomessa kolmeen aikakauteen. Ensimmäinen alkaa peruskoulun perustamisesta 1970-luvulla aina vuoteen 1996, toinen vaihe vuoteen 2007 ja kolmas on alkanut 2010-luvulla. Aikakausia leimaa omanlaisensa erityispedagoginen keskustelu, erilaiset kehittämishankkeet sekä termit ja käsitteet. Ojan mukaan todellinen työ inklusion edistämiseksi Suomessa on alkanut vuonna 1996, kun Opetushallitus ja Opetusministeriö julkaisivat Erityisopetuksen tila -selvitys- ja arviointiraportin, jossa arvioitiin laajasti peruskoulun ja ammatillisen erityisopetuksen tilaa. Asiantuntijajoukko oli laatinut raportin taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden näkökulmasta. Asiakirjassa oli havaittavissa tyytymättömyys sen hetkiseen erityisopetuksen tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen. Laman vuoksi erityisopetuksen resursseja oli leikattu ja integraatiota toteutettiin huolimattomasti. Vuonna 1997 käynnistyi ensimmäinen erityisopetuksen toteuttamisen kehityshanke, Erityisopetuksen laatu ja kehittäminen Laatu 1997–2001, jota seurasi joukko muita hankkeita vuosina 2002–2008. Nämä hankkeet ovat vaikuttaneet merkittävästi erityisopetuksen tilaan ja sen kehittymiseen. Hankkeissa mukana olleet kunnat vahvistivat uuden tiedon myötä erityispedagogista osaamistaan ja myös inklusion ajatusta kypsyteltiin vähitellen. (Oja 2012, 18–19.)

Vaikka Suomi on sitoutunut inklusiivisuuteen, ei kehitys ole ollut suoraviivaista. Tämä johtuu paljolti inklusion käsitteen kompleksisuudesta. 90-luvulla inklusiota toteutettiin käytännössä aina, kun siihen oli mahdollisuus. Muutoin oppilas sijoitettiin erityisluokalle. Erityiskoulujen lakkauttamisista ei tuolloin käyty keskustelua. Vuonna 2000 Opetushallitus järjesti seminaarin, jossa inklusion käsitettä alettiin voimakkaasti levittämään ja erityisopetukseen toivottiin niin sanottua uutta kehittämisdiskurssia. Tässä yhteydessä inklusion käsite varsinaisesti siirtyi kuntien kouluviranomaisten sekä erityisopettajien käyttöön. Käsitettä tosin tulkittiin hyvin eri tavoin. (Saloviita 2006, 339.)

Vuonna 2010 perusopetuslakiin kirjattiin muutos, jonka mukaan koulussa tarjottava tuki jaettiin kolmeen osaan, eli yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tästä muodostui

kolmiportaisen tuen malli. Yleinen tuki tarkoittaa kaikkia niitä tukimuotoja, joita perusopetuksessa voidaan antaa ilman erillistä suunnitelmaa tai arviota. Tehostettua tukea varten tulee tehdä pedagoginen arvio lapsen tuentarpeesta ja laaditaan oppimissuunnitelma. Tämän pohjalta lapselle voidaan tarjota hänen tarvitsemiaan tukimuotoja säännöllisesti ja oppilaan yksilöllisiä tarpeita mukailen. (PoL 16 §.) Erityinen tuki järjestetään tilannetekijät ja oppilaan tarpeet huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokassa. Erityisen tuen antamisesta tulee tehdä kirjallinen päätös ja oppilaan tuen tarpeesta tehdään pedagoginen selvitys moniammatillisessa yhteistyössä. (PoL 17 1 §.) Jotta erityinen tuki voidaan toimeenpanna, oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (PoL 17 a §).

Suomessa yhtenä inklusiivisen koulutuspolitiikan haasteena on ollut Jahnukaisen (2011, 429) mukaan se, että kehitystyötä ovat tehneet pääosin poliitikot ja muut ammattilaiset, kun taas muualla esimerkiksi vanhempien rooli kehitystyössä on ollut voimakkaampi. Segeren ja Kutsyuruba (2012, 17) huomauttavat, että kansainvälisissä tutkimuksissa on huomattu puoluepolitiikan ja siihen liittyvien jatkuvien muutosten poliittisissa linjauksissa ja painotusalueissa vaikuttavan herkästi juuri inklusioon ja tasa-arvoon liittyvään koulutuspolitiikkaan. Erityisesti erityisopetukseen liittyvä koulutuspolitiikka on hyvin hankalaa, sillä asia on kovin arvolatautunut ja Hirvensalon (2018, 21) mukaan suomalaista inklusiokeskustelua leimaa usein keskustelun kärjistyminen.

### 2.3 Inklusiivinen koulu

Inklusioon käsitteen määrittely on perinteisesti ollut hyvin jäsentymätöntä, mikä aiheuttaa haasteita ilmiön toteutumiselle koulutuksen kentällä. Lisäksi inklusio mielletään osaksi erityisopetusta ja siihen liittyvää koulutuspolitiikkaa eikä yleiseksi koulutuspolitiikan kysymykseksi. (Allan 2010, 203.) Suomalaisissa kouluissa käytänteet, joilla toteutetaan inklusiota vaihtelevat paljon. Osa oppilaista opiskelee edelleen täysin erityisopetuksessa, osa integroituneena kokonaan tai osittain ja osa yleisopetuksessa saaden koululta tarvitsemansa tuen. Inklusio on Suomessa nykykouluissa tavoiteltava tilanne ja myös tilastot erityisopetuksesta osoittavat, että inklusioon pyritään. (Takala 2016, 16–17.)

Inkluusio mainitaan uusissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 18) kertaalleen opetuksen kehittämiseen liittyen. Tämä ohjaa vastuun inklusion toteuttamisesta koulun rehtoreille, jotka ovat vastuussa koulun pedagogisesta kehittämisestä. Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 115) mukaan inklusion toteutus on usein lähtöisin yksittäisen opettajan tai rehtorin aloitteesta ja innostuksesta. Takalan (2016, 17) mukaan useat opettajat vastustavat inklusiota, sillä sen koetaan lisäävän työmäärää. Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 113) mukaan opettajien sitoutuminen ja usko inklusiiviseen kouluun on ensiarvoisen tärkeää, jotta inklusio voi onnistua. Vaikka resursseja olisikin riittävästi, mutta opettajien halu toteuttaa inklusiota puuttuu, ei muutosta voi syntyä. Lisäksi he muistuttavat, että myös tiedon ja ymmärryksen lisääminen asiasta on tärkeässä osassa inklusiivisemmän koulun rakentamisessa.

Inklusiivisen koulun yhtenä haasteena on inklusiivisen koulukulttuurin luominen, johon liittyy myös inklusiivinen opettajuus. Rouse (2008) on esittänyt, että inklusion haasteisiin liittyy kolme elementtiä: tietämys (knowing), uskomukset (believing) ja toiminta (doing). Tietämykseen kuulu esimerkiksi tieto oppimisen ja opettamisen perusprosesseista, opetussisältöihin liittyvät asiat, tietämys arvioinnin toteuttamisesta, tietämys oppimisvaikeuksista ja erityistarpeista sekä opetusalaan liittyvä normiohjaus. Inklusiiviseen opettajuuteen liittyviä uskomuksia ovat esimerkiksi, että kaikki oppilaat voivat oppia ja kaikkia kannattaa kouluttaa, opettajan vaikutus lapsen elämään ja uskomus siitä, että jokaisen opettajan velvollisuus on myös erityislasten tarpeisiin vastaaminen. Toimintaan kuuluu tietämyksien soveltaminen käytäntöön, toiminnan kehittäminen sekä kollegiaalinen yhteistyö. Rouse kuvaa näitä kolme elementtiä kolmion avulla, jossa jokainen osa vaikuttaa aina toiseen. Jotta inklusiota voidaan tuoda toimintaa, siitä tulee olla tarpeeksi tietoa ja siihen tulee uskoa. Toiminta taas lisää tietämystä ja uskoa entisestään.

Booth ja Ainscow (2002) toteavat, että inklusiivisen koulukulttuurin toteuttaminen liittyy vahvasta koulun johtajan sekä opettajien yksilöllisten asenteisiin, mutta myös koko kouluyhteisön kykyyn luoda, tukea sekä ohjata yhteistoiminnallisia prosesseja. Sitoutuminen liittyy myös koulun toiminnan kehittämiseen ja on tärkeää, että opettajat ovat yhdessä edistämässä koulun inklusiivisuutta sekä havaitsevat ja vastustavat koulun mahdollisia segregoivia käytänteitä (Ainscow, Dyson & Weiner 2014).



Inklusiivinen ajattelu ohjaa muokkaustarpeet kohti ympäristöä ja yhteisöä. Käytännössä koulumaailmassa tämä tarkoittaa sitä, että koulun rakenteita muokataan siten, että jokainen oppilas voi opiskella yleisopetuksen luokissa. Mobergin ja Savolaisen (2009, 76) mukaan tasa-arvoisen ja kaikille yhteisen koulun rankentamisessa tulee vastaan paljon rakenteellisia esteitä. Lisäksi kuten Mietola ja Niemi (2014) tuovat ilmi, muutostarve ei kohdistu vain erityisen tuen oppilaisiin, vaan koko koulun toimintakulttuuriin. Liusvaaran (2012) mukaan 2010-luvulla toimintakulttuuri yhteiskunnassa, mutta myös kouluissa on muuttunut yhä suorituskeskeisemmäksi. Näin ollen merkittävään asemaan nousee yhteisöllisyys ja yhteistyö. Yhteistyöosaamisesta on tullut yhä tärkeämpää ja myös koulun kontekstissa pyritään yhä enemmän yhteistoimintaan. Yhteisöllinen koulu hyväksyy myös erilaiset oppilaat. (Liusvaara 2012, 187.)

Lähikouluperiaate eli se, että oppilas voi käydä koulua asuinpaikkaansa fyysisesti lähimpänä olevassa koulussa, on yksi inklusiivisen koulun perusideoista. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 100.) Meijer (2003) mukaan inklusiivista pedagogiikkaa ja tehokasta luokkahuonetoimintaa esittävät seuraavat ratkaisut: yhteistoiminnallinen oppiminen, heterogeeninen ryhmäjako, yhteisopettajuus, yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu, tavoitteellinen ja tuloksellinen opetus, joustavat opetusjärjestelyt sekä vaihtoehtoiset oppimistavat. Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 100) mukaan yleisopetusta voidaan muuttaa inklusiivisempaan suuntaan erilaisten keinojen avulla. Näin opetuksen eriyttäminen ja jatkuva oppilasarviointi voi toteutua ilman, että oppilaiden tarvitsee siirtyä pois yleisopetuksen ryhmästä. Naukkarinen ja Ladonlahti esittävät, että inklusiivista koulua voidaan luonnehtia seuraavalla tavalla:

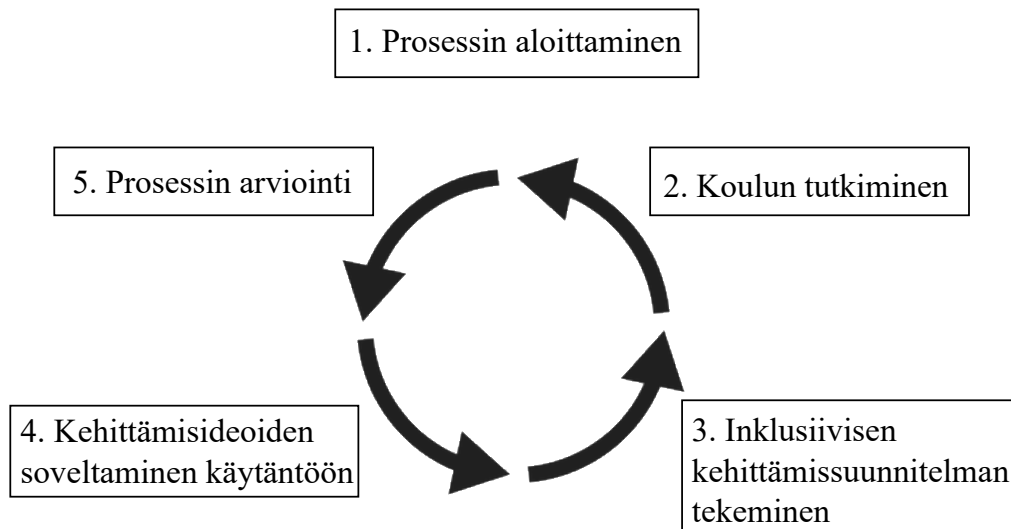
- 1) lähikouluperiaatteen noudattaminen
- 2) oppiminen yleisopetuksen ryhmässä joustavaa ryhmäytymistä apuna käyttäen
- 3) koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus
- 4) oppilaiden yhteistoiminnallinen oppiminen

Suomessa koulut ovat toimineet pitkään melko joustamattomasti sekä luokka- ja opettajakeskeisesti. Haastavat oppilaat on ollut helpompi siirtää pois, kuin muokata opetusjärjestelyjä kaikille sopiviksi. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102.) Nykyään on

kuitenkin yhä enemmän opetuksen joustavia ryhmittelyitä sekä yhteisopettajuutta. Näin erilaisia oppilaita voi toimia samassa ryhmässä helpommin, kun opetus on muokattu palvelemaan paremmin erilaisia oppilaita. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 107) myös muistuttavat, että erityisoppilaan opiskelu luokassa ei lisää automaattisesti resurssien tarvetta, vaikka usein siitä toki apua onkin. Resurssien lisäämisen lisäksi merkityksellistä on esimerkiksi luokkatilojen tarkoituksenmukaisuus, kuten mahdollisuudet jakaa tiloja pienempiin osiin esimerkiksi sermeillä.

Kouluissa arviointikeskeisyyden voidaan ajatella lisäävän kilpailullisuutta, mikä taas on yhteistoiminnallisuuden vastakohta (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 108). Koulussa tulee luoda hyväksyvää ja kannustavaa ilmapiiriä. Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 109) tutkimissa inklusiivisissa luokissa oppilaan rooli oli väljempi ja osallistuvampi. Oppilaat ottivat opettajan roolin ja saivat yrittää ja erehtyä kannustavassa ilmapiirissä.

Iso-Britanniassa toimiva Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) on kehittänyt inklusioindeksin, jonka tarkoituksena on koulujen tukeminen järjestelmällisesti muokkaamaan toimintaansa inklusiiviseen muotoon. Siihen kuuluu inklusiivisten rakenteiden suunnittelu, toimeenpano sekä arviointi. indeksi nojautuu poikkeavuuden sosiaaliseen malliin ja prosessiin kuuluu viisi vaihetta: 1) prosessin aloittaminen, 2) yksityiskohtainen koulun tutkimine, 3) inklusiivisen kehittämissuunnitelman tekeminen, 4) kehittämisideoiden soveltaminen käytäntöön sekä 5) prosessin arviointi. Vaiheen 5 jälkeen prosessi jatkuu uudestaan kohdasta kaksi, jolloin prosessista tulee jatkuvaa kehittämistoimintaa. (Booth & Ainscow 2002.) Kuviossa 1 esitellään prosessikaavio.



Kuvio 1. Inklusion kehittämisprosessi yksittäisessä koulussa (mukaillen Booth & Ainscow 2002, 10)

Baglieri ja Shapiro (2012) kuvaavat inklusiivisen koulutuksen päämääriä seuraavasti. Ensimmäisenä he korostavat mahdollisuuksia mielekkääseen elämään erilaisten kokemusten kautta, missä korostuu se, että erilaisuus ei tee elämästä merkityksetöntä vaan kaikilla on yhtä lailla oikeus ja mahdollisuus elää elämäänsä. Tämä myös vahvasti koulujen pyrkimykseen olla mahdollisimman tasalaatuisia ja näin sosioekonomisen taustan vaikutuksen häivyttämiseen. Toiseksi inklusiivisen koulutuksen tavoitteena on vaalia ymmärrystä erilaisista näkökulmista ja lähtökohdista. Usein koulutus rakennetaan hyvin pitkälti länsimaalaisista lähtökohdista eikä erilaisia kulttuureja huomioida. Opetuksen ja oppimateriaalien kehityksessä tulisi kuitenkin ottaa huomioon kaikenlaiset oppijat. Kolmanneksi inklusiivisen koulutuksen avulla jokaisen ihmisen erilaisuus ja ainutlaatuisuus tulisi tunnistetuksi ja tunnustetuksi. Jokaisella yksilöllä on vahvuuksia. Tunnistamalla sekä tunnustamalla erilaisuus voidaan mennä kohti kunnioitavampaa ja arvostavampaa yhteisöä. Neljäs päämäärä on määrätietoisesti lisätä ymmärrystä itsestä osana maailmaa. Baglierin ja Shapiroin mukaan inklusiossa sitoudutaan tiedon ja kokemuksen henkiseen harjoittamiseen. Tähän liittyy myös ajatus siitä, että jokainen voi oppia, jos opetus on tarpeeksi eksaktia. Viidenneksi he tuovat esiin koulutuksen määrätietoisena toimintana edistää omaa merkityksellistä elämää. Koulutuksen avulla

lapset saavuttavat kuvan siitä, että he ovat osa ympäröivää yhteiskuntaa, ja että he voivat vaikuttaa siihen omalla toiminnallaan. (Baglieri & Shapiro 2012, 12–15.)

Lähivuosina inklusiokeskustelussa on myös puhuttu erityiskoulujen lakkauttamisesta. Erityiskoulujen sulkeminen ei kuitenkaan johda automaattisesti inklusiivisiin ratkaisuihin. Takalan (2016, 17) mukaan erityiskoulujen sulkeminen on aiheuttanut niin sanottua harmaata eksluusiota (ulossulkemista). Esimerkiksi erityiskoulujen sulkeuduttua oppilaat palautettiin tavallisiin kouluihin. Koulussa ei kuitenkaan ollut tarvittavia tukitoimia tarjolla esimerkiksi käytöshäiriöisiksi nimetyille lapsille, ja inklusioon pyrkivä toimenpide muuttuikin syrjiväksi. Inklusion nimissä on vuosien varrella tehty monenlaisia toimenpiteitä ja on selvää, että kaikki kokeilut eivät aina onnistu. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että inklusion tavoite ja sen taustalla olevat arvot eivät sopisi koulumaailmaan.

### 3 Rehtorin tehtävät

Rehtorit johtavat oppilaitoksia, jotka Suomessa ovat pääosin julkisrahoitteisia. Kuten koulu on muuttunut paljon koko oppivelvollisuuden ajan, myös rehtorin tehtävä on muokkautunut ajan kuluessa. Perustehtävä koulun johtohahmona on säilynyt, mutta aika on muokannut paljon sitä, mitä rehtori todella tekee, millaiseksi vastuu on muodostunut ja millaisiin asioihin rehtori työssään kiinnittää huomiota.

Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen ja Ahonen (2002, 10) kuvaavat rehtorin työtä kaksijakoiseksi. Toisaalta rehtori ohjaa laajasti koulun toimintaa sekä huolehtii kasvatuksen ja opetuksen toteutumisesta. Rehtorin tehtävään kuuluu tavoitteenasettelusta vastaaminen, päätöksenteko sekä valvonta, jotta asiat sujuvat sovitulla tavalla. Toisaalta rehtori toimii koko työyhteisön tukena sekä yhdyssiteenä koulun sisällä että ulkopuolella. Ahosen (2008, 12) mukaan rehtorin työhön kuuluu suomalaisen koulun johtamisen tradition mukaisia tehtäviä, kuten asioiden hallinnointi, kurinpito ja valvonta. Opiskelijahuoltotyö ja pedagoginen johtaminen kuuluvat niin ikään rehtorin tehtävään, kuten myös oppilaitoksen henkilökunnan, oppilaiden ja näiden vanhempien kanssa käytävä vuorovaikutus.

Ahonen (2001) kuvaa puolestaan koulun kaksijakoista tehtävää toisaalta perinteiden turvaajana ja toisaalta tulevaisuuden suunnannäyttäjänä. Tämä linkittyy hyvin rehtorin tehtäviin liittyviin odotuksiin. Ahonen huomauttaa myös, että rehtorin tulee olla hyvin tietoinen kouluinstituution kehityksestä sekä hänellä tulee olla ymmärrys kouluun kohdistuvista yhteiskunnallisista vaikutuksista. Rehtoreiden työhön liittyy yhä enemmän verkostoitumista ja kontaktien rakentamista. (Ahonen 2001, 15–16.) Rehtorin tehtävä on näin ollen hyvin moninainen ja vaatii kokonaisuuksien hallintaa. Seuraavaksi käsitellään rehtorin työtä lain sekä rehtorin työnkuvan muutoksen kannalta.

#### 3.1 Rehtorin toimintaa ohjaavat rakenteet

Riippumatta koulutuksen ylläpitäjästä rehtorin toimintaa määrittää aina tietyt rajat, rakenteet ja reunaehdot. Lait, säädökset sekä kunnan tai kuntayhtymän normit ja ohjeet antavat rehtorin toiminnalle raamit. Samalla rehtoreilta vaaditaan yhä enemmän katsetta

tulevaisuuteen. Kysymys kuuluu, onko tulevaisuuden haasteisiin vastaaminen mahdollista rehtoreille annettujen reunaehtojen puitteissa. (Alava ym. 2012, 8.) Rehtorin työtä myös ohjailaan monelta taholta normi-, resurssi- sekä informaatio-ohjauksen muodossa (Huhtanen, Keskinen & Kähkönen 2009, 14).

### **3.1.1 Koulu rehtorin toimintaympäristönä**

Perusopetuslaissa (628/1998) on määritelty, että ”*opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä.*” Opetuksen on myös edistettävä sivistystä ja yhteiskunnan tasa-arvoisuutta, lasten mahdollisuutta kehittää itsenään ja edellytyksiä osallistua koulutukseen. Lisäksi opetuksen tavoite on turvata yhdenvertaisuus koulutuksessa koko Suomen laajuisesti riittävällä tasolla. (PoL 2 §) Opetusta järjestämään on velvoitettu kunnat. (PoL 4 §)

Kettunen (2007) kuvaa koulua työyhteisön kannalta erittäin haastavaksi työpaikaksi. Tämä korostuu erityisesti vuorovaikutuksen tasolla. Koulut ovat usein isoja ja näin ollen siellä toimii paljon ihmisiä eri rooleissa ja vuorovaikutustilanteita käydään valtavasti päivittäin. Rehtorin tehtävään kuuluu useiden työntekijäryhmien, kuten opettajien, keittiöhenkilökunnan, kiinteistöhuollon, koulusihteerin ja kouluterveydenhuollon, työn organisointi. (Kettunen 2007, 165.)

Rehtori on oppilaitoksen johtaja ja tässä tutkimuksessa tarkasteltava oppilaitos on peruskoulu. Kettusen (2007, 16–19) mukaan koulua voidaan pitää omalla tavallaan erikoisena ympäristönä työskennellä niin opettajien kuin myös rehtorin näkökulmasta. Hän kuvaa koulua toimintaympäristönä muun muassa seuraavasti. Sillä koulutus koskettaa, jossain vaiheessa pääosin jokaisen suomalaisen elämää, on koulusta monilla myös sanottavaa. Koulussa työskentelevät saavat usein kuulla ulkopuolisten näkemyksiä koulusta, jotka auttamatta perustuvat varsin vanhanaikaisiin käsityksiin. Näin ollen painetta muutokseen ja kehittämiseen tulee hyvin paljon. Kettunen kuvaa myös kouluun kohdistuvia odotuksia varsin suuriksi

Rehtorin tehtävä koulun edustajana ja johtajana ei ole aina helppo. Haasteita tuovat esimerkiksi oppilaiden ja perheiden lisääntynyt pahoinvointi sekä kodin ja koulun yhteistyön haasteet. Opetuksen järjestämiseen on tullut asiakaslähtöisyyttä koulun niin sanotun markkinoitumisen myötä, mikä on aiheuttanut sen, että vanhemmat mieltävät itsensä yhä enemmän koulujen asiakkaiksi ja vielä vaativiksi sellaisiksi (Honkanen 2012, 11). Koulutus muodostuu yhä enemmän asiakkaiden tarpeista lähtien. Lisäksi asiakkaat ovat yhä enemmän ja aktiivisemmin mukana koulun toiminnassa ja he ovat entistä tietoisempia oikeuksistaan. (Huhtanen, Keskinen & Kähkönen 2009, 14.)

### ***3.1.2 Rehtorin työtä koskevat lait ja asetukset***

Säännösten mukaan henkilö tai henkilöt, jotka toimivat koulun johtajina, ovat rehtoreita. Rehtori voi olla yhteinen muun oppilaitoksen tai koulun kanssa ja hänen tehtävänä on vastata yksittäisen koulun tai oppilaitoksen toiminnasta. Rehtori toimii myös koulun johtokunnan kokouksissa käsiteltävien asioiden valmistelijana sekä esittelijänä ja on vastuussa päätettyjen asioiden täytäntöön panemisesta. Rehtorin avuksi koulutuksen järjestäjä voi valita apulais- tai vararehtorin, jonka tehtävät muodostuvat johtosäännön mukaan. Tärkeintä vara- tai apulaisrehtorin tehtävässä on toimia tarvittaessa rehtorin sijaisena. (Lahtinen & Lankinen 2015, 379–380.) Perusopetusasetuksen mukaan jokaisella koululla, jossa perusopetuslaissa tarkoitettua opetusta järjestetään, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori (PoL 37 §). Raasumaan (2010, 43) mukaan pienemmissä kunnissa rehtorin tehtäviin saattaa kuulua myös muita koulu-, opetus- tai sivistystoimen vastuutehtäviä. Lisäksi rehtoreiksi kutsutaan myös luokanopettajina toimivia ja sen yhteydessä rehtorin tehtäviä tekeviä koulunjohtajia.

Rehtoreiden perehdyttäminen nimenomaiseen työnkuvaan alkoi 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa. Perehdyttämiskoulutuksen jälkeen oli mahdollista täydennys kouluttautua. Koulutuksia järjesti kouluhallitus ja ammattikasvatushallitus ja koulutusten tarkoituksena oli yhtenäisten käytäntöjen, kulttuurien sekä kielen säilyttäminen. Yhteiskunnan muutokset 1990-luvulla saivat aikaan uudenlaisia tarpeita rehtoreiden kouluttamisessa. Varsinaiset pitkäkestoisemmat koulutukset rehtoreille olivat yliopistojen järjestämät 15 opintoviikon opinnot. Ne käsittivät opetustoimen hallinnon ja johtamisen perusopinnot. (Ahonen 2008, 14–15.)

Lain mukaan rehtoreiden kelpoisuusvaatimukseen kuuluu ylempi korkeakoulututkinto, kyseessä olevan koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus opettajan tehtävistä sekä opetushallinnon tutkinto (25 opintopistettä tai 15 opintoviikkoa) (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 3 §). Nämä vaatimukset koskevat kaikkia koulujen sekä oppilaitosten toiminnasta vastaavia henkilöitä riippumatta heidän virka- tai tehtävänimikkeestään. Näin ollen myös opetustehtävän ohella tehtävää rehtorin työtä. (Lahtinen & Lankinen 2015, 387.)

### 3.3 Rehtorin työnkuvan muutos

Voidakseen pohtia rehtorin tehtävää nykyaikana, tulee ymmärtää myös jonkin verran sitä, millaisen matkan rehtorin tehtävä on tullut. Erilaiset uskomukset ovat muokanneet koulua ajan kuluessa kokonaisvaltaisesti. Lisäksi myös johtaminen on muuttunut. Suurimmat muutokset ovat Hämäläisen ym. (2002, 14) mukaan rehtorin toimivallan muutoksista johtuneita. Seuraavassa kuvataan rehtorin tehtävän muutosta 1900-luvulta nykyaikaan.

1900-luvun alussa kiinnostus koulutusta kohtaan oli vielä hyvin vähäistä harvaan asutussa Suomessa. Paikallisesti päättävät tahot olivat melko haluttomia pitämään oppilaitoksista huolta, saati perustamaan niitä. Vasta sotien jälkeen asenne lasten koulunkäyntiin muuttui, ja väestön koulutus tason kohottamista alettiin pitää tärkeänä. Rehtorin sekä koulun johtajan tuli kantaa vastuu siitä, että annettuja ohjeita ja säädöksiä noudatettiin. (Hämäläinen ym. 2002, 14; Ahonen 2008, 9.)

Rinnakkaisjärjestelmän koulut; kansakoulut, yksityiset koulut sekä valtion oppikoulut, toimivat eri lainsäädännön puitteissa. Kansakoulujen johtajina toimivat johtajaopettajat. Toimintaa valvoivat kuitenkin kouluhallituksen virkamiehet ja koulutarkastajat. Johtajaopettajille ei annettu roolia koulun kehittämisessä, sillä heillä ei ollut siihen kaivattavaa koulutuksellista erikoistumista. Johtajaopettajat usein vaikuttivat kuitenkin koko kyläyhteisön elämään kasvattajan roolissa. Vaikutus ulottui jopa koulun ulkopuolelle esimerkiksi rahtiustyöhön sekä urheilutoimintaan. (Hämäläinen ym. 2002, 15.) Näin ollen voidaan olettaa koulunjohtajan olleen varsin arvostettu kasvatuksellinen esikuva. Oppikoulunjohtajalla puolestaan oli Hämäläisen ym. (2002, 16) mukaan laajemmat valtaoikeudet, jotka ylsivät opetuksen valvonnasta kurinpitoon. Lisäksi oppikoulun rehtorilla oli kansakoulun johtajasta tai rehtorista poiketen esimiesasema



suhteessa opettajiin (Ahonen 2008,10). Myös oppikoulujen rehtorit vaikuttivat laajemmin oppilaiden sekä opettajien elämään koulunkin ulkopuolella. Yksityisissä oppikouluissa rehtorin asema oli erityisen vahva, mikä edisti rehtorin työn ammatillistumista.

Rinnakkaiskoulujärjestelmän muuttaminen peruskoulujärjestelmään 1970-luvulla tarkoitti pitkän vakiintuneen ajan loppua, mikä vaikutti myös koulun johtoon ja hallintoon. Keskusjohtoisuus lisääntyi lisäten ulkopuolista kontrollia. (Hämäläinen ym. 2002, 14–16.) Kouluhallitus oli ohjannut koulujen aina 1960-luvulta 1980-luvulle saakka ja vielä 1970-luvulle saakka opetussuunnitelmat olivat valtakunnallisesti yhteneväisiä. 1980-luvulla perusopetuksen opetussuunnitelmatyö siirtyi kunnille. (Ahonen 2008, 10–11.)

Vuonna 1978 annettiin rehtoriasetus, jonka myötä lukioiden, peruskoulujen yläasteiden ja suurten ala-asteiden rehtorit siirtyivät kokonaistyöajan piiriin. Tämä vähensi rehtoreiden opetustunteja ja yhtenäisti palkkausjärjestelmää. (Alava ym. 2012, 7; Hämäläinen ym. 2002, 17.) Muutoksen myötä toivottiin rehtoreiden voivan suunnata energiaansa enemmän pedagogiseen johtamiseen (Hämäläinen ym. 2002, 18). Muutosta oli toivottu jo 1950-luvulta lähtien Suomen rehtorit ry:n toimesta (Alava ym. 2012, 7). Vaikka pedagoginen johtaminen nähtiin tärkeänä osana rehtorin tehtävää, sitä pidettiin epämääräisenä käsitteellisesti. Lisäksi haasteena nähtiin ajan riittämättömyys koulun pedagogiseen kehitystyöhön. Rehtorit ovat myös kuvanneet omissa tehtäväkuvauksissaan työtänsä koulunkehittämisessä painottuvaksi ennemminkin koulun hyvän ilmapiirin edistämiseen ja ylläpitämiseen. (Hämäläinen ym. 2002, 20.) Erityisesti 1980-luvulta lähtien rehtoreilta ja johtajilta ryhdyttiin vaatimaan entistä näkyvämpää roolia etenkin koulun kehittämisessä. Tilanne oli kuitenkin hieman hämmentävä, sillä rehtoreiden päätösvalta pysyi melko pienenä. (Hämäläinen ym. 2002, 14–16.)

Maailmalla tapahtuneet muutokset 1990-luvun alussa heijastuivat Suomeen sekä suomalaisen kouluun. Keskusjohtoisuus nähtiin huonomassa valossa, kuin ennen ja julkinen sektori kärsi rahoituskriisistä ja velkakierteestä. Sääntelyä purettiin ja normiohjauksesta siirryttiin kohti tulosohjausta. Tällöin alkoi myös koulujen profilointi ja omaleimaisuuspyrkimykset. Vuonna 1995 Suomi liittyi Euroopan Unioniin, mikä

vaikutti omalla tavallaan myös koulumaailmaan. (Hämäläinen ym. 2002, 21–23.) Globalisaatio oli saavuttanut koulumaailman.

Peruskoulu-uudistuksesta lähtien 1970-luvulta tasa-arvoisuuden periaate on ollut suomalaisen koulun suuri tavoite. 1990-luvun lopulla tasa-arvo ajatus muokkautui niin sanottua mahdollisuuksien tasa-arvoa korostavaksi. Tämän myötä jokaisella oli samanlaiset mahdollisuudet hakeutua huippukouluun. Tämä edisti koulujen profiloitumista yhä edelleen ja useita päätöksiä tehtiin houkuttavuusajatus edellä. (Hämäläinen ym. 2002, 23–24.)

Normien purkaminen edisti rehtorin aseman parantumista ja uudenlaista vapautta. Tämänkaltaiseen vastuuseen tottumattomat rehtorit tulivat kuitenkin haasteiden eteen, sillä rahat eivät riittäneetkään entiseen tapaan. Opettajia jouduttiin lomauttamaan ja opettajien pätäkötöiden aika alkoi. Säästötoimenpiteet jäivät rehtoreiden ratkaistaviksi ja rehtoreiden tuli selviytyä aivan uudentlaisista haasteista. Monet rehtorit jopa siirtyivät takaisin opettajan tehtäviin eikä uusia halukkaita tehtävään ollut liioin tarjolla. (Hämäläinen ym. 2002, 25–27.) Muutokset olivat rajuja ja rehtoreilta vaadittiin yhä enemmän tuloksellista vastuuta. Samalla rehtoreiden koulutus säilyi kouluhallinnon tutkintona aina 1990-luvun loppuun saakka. (Ahonen 2008, 11.) Deregulaation eli sääntelyn purkamisen myötä rehtorilla on ollut melko vapaat kädet koulun kehittämisessä, mutta myös olla kehittämättä (Liusvaara 2012, 187).

Vuonna 1999 alkuvuodesta opetustoimen lainsäädännön kokonaisuudistus saatettiin loppuun. Tätä edelsi sarja muutoksia liittyen esimerkiksi ryhmäkokosäännösten purkamiseen. Rehtorin tehtävää määriteltiin tehtävälistalla, johon oli määritelty tarkasti tehtävät, jotka rehtorin tuli suorittaa. Tehtävät olivat lain, asetusten ja johtosäännön mukaisia. Listan avulla tarkastustoimi valvoi ja arvioi rehtorin toimintaa. Haasteena oli, että vaikka rehtorit tekivät tehtävälistan mukaiset rutiinit, saattoivat osa muista tarpeellisista tehtävistä jäädä hoitamatta. Tämä oli erityisen ikävää koulun kannalta. Tästä listauksesta luovuttiin vuonna 1991. (Hämäläinen ym. 2002, 18-19). 2000-luvulla kunnat saivat yhä enemmän vastuuta peruskoulutuksen järjestämisestä. Tämä merkitsi sitä, että koulutoimea hoidettiin hyvin erilaisin resurssein alueesta riippuen. (Hämäläinen ym. 2002, 28.) Oppilaitosjohtamisen toimintaympäristönä toimii siis kunnat tai kuntayhtymät,

ja yksityisiä tai suorassa valtionohjauksessa olevia opetuksen järjestäjiä on hyvin harvassa (Alava ym. 2012, 8).

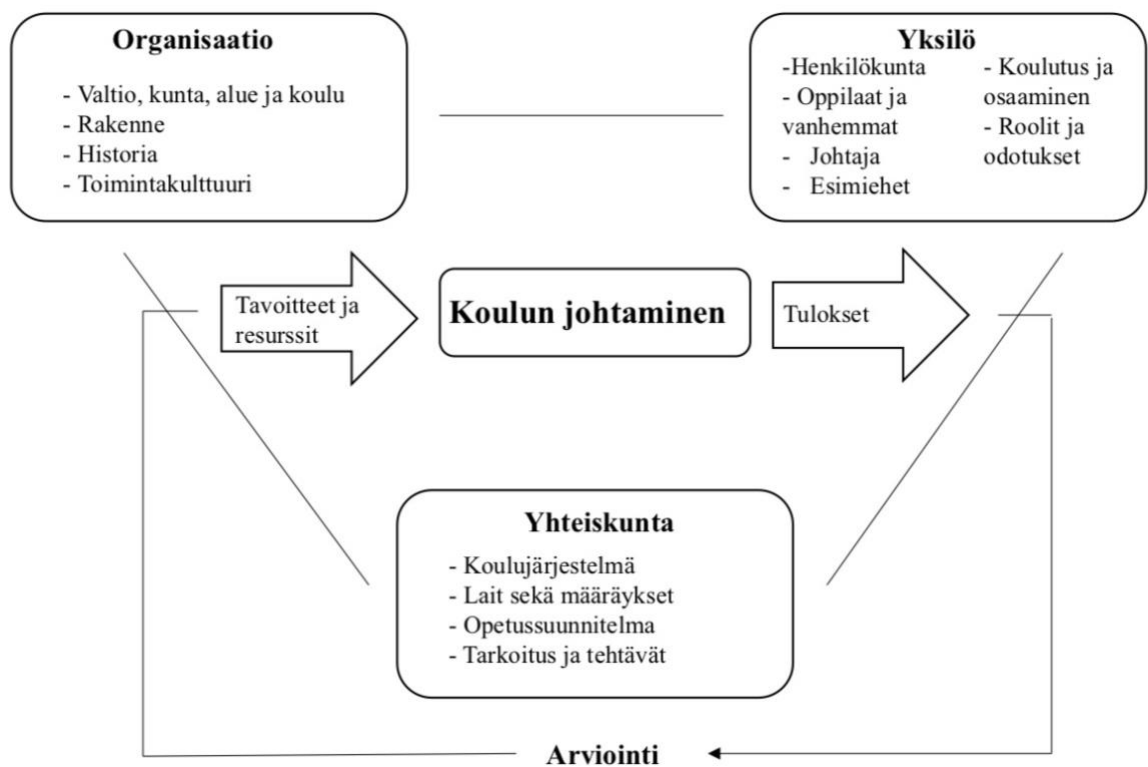
#### **4 Rehtori oppilaitoksen johtajana**

Johtaminen tarkoittaa ensisijaisesti toimintaa, joka edistää organisaation jäsenten yksilöllisten ja organisatorisien resurssien käyttämistä organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi. Johtajan tehtävä on taata organisaation sisäisen toiminnan sujuvuus ja tehokkuus. Tämä tapahtuu johtajan toimesta toiminnan koordinoituna, kontrolloituna ja vastuun jakamisena organisaation jäsenten kesken. Oppilaitosjohtamiselle leimallista on opetuksen kautta rakentuva professionaalisuus ja nykyisen koulun perustuminen formaaleihin oppilaitosinstituutioihin. Lisäksi johtaminen kytkeytyy hallinto- ja ohjausjärjestelmään, jotka muodostuvat kuntahallinnon päätöksistä koulutuksen järjestäjänä. Oppilaitosjohtamisessa korostuu rehtorin pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Lisäksi johtamisen tavoitteisiin kuuluu organisaation strateginen kehittäminen, jolloin organisaatio voi ennakoida tulevaa ja sopeutua yhteiskunnan muutoksiin parhaalla tavalla. (Ojala 2003, 28–29.)

Rehtorin johtamistehtävä on mukautettava koulun perustehtävään eli opetukseen ja kasvatukseen, ja työtä monimutkaistaa monet joskus jopa ristiriitaiset asiat. Hämäläisen ym. (2002, 107) mukaan taitavasti johtava rehtori pystyy tasapainoiseen ja johdonmukaiseen toimintaan. Nykyaikana, kun viestintä on entistä helpompaa ja nopeampaa, rehtorin tulee voida reagoida moneen asiaan samaan aikaan sekä suodattaa tärkeät ja merkitykselliset asiat informaation paljoudesta.

Mustonen (2003) on väitöstudkimuksessaan kartoittanut rehtorin tehtävää esimiesnäkökulmasta. Hänen mukaansa koulun johtamisen perustekijöitä ovat yhteiskunta, organisaatio, yksilö, tavoitteet, resurssit, tulokset ja arviointi. Kuviossa 2 on esitelty nämä perustekijät suhteessa toisiinsa. Organisaation tasolla Mustosen mukaan kouluun vaikuttavat alueelliset tekijät sekä valtiolta ja kunnalta tuleva ohjaus. Myös koulun rakenne sekä historia vaikuttavat siihen, millainen tietty koulu on tänä päivänä. Koulun toimintakulttuuri ohjaa kaikkea toimintaa koulussa. Lisäksi toimintakulttuuri

heijastuu koulussa tapahtuvaan päätöksentekoon. Mustonen myös huomauttaa, että rehtorilla on tärkeä tehtävä tunnistaa tämä kulttuuri ja sen vaikutukset omaan työhönsä sekä koko koulun toimintaan. Myös yhteiskunta vaikuttaa kouluorganisaatioon monin tavoin, kuten antamalla sille tarkoituksen ja tietyt yhteiskunnalliset tehtävät. Suomessa vallalla oleva koulutusjärjestelmä antaa lähtökohdat koululle ja sen johtamiselle. Lisäksi lait ja määräykset antavat raamit päätöksenteolle ja toiminnalle koulussa. Opetussuunnitelma puolestaan määrittää ja ohjaa koulussa tapahtuvaa opetusta. Yksilön kannalta johtamiseen liittyy koulun henkilökunta, rehtorin omat johtajat ja esimiehet, koulutus ja osaaminen sekä erilaiset roolit ja odotukset. Rehtorin tulee tarkastella koulun johtamisen tuloksia, arvioida niitä jatkuvasti ja asettaa sen mukaan tavoitteita ja muokata resurssit. (Mustonen 2003, 99–100.)



Kuvio 2. Koulun johtamiseen vaikuttavat perustekijät (mukaiillen Mustonen 2003, 99)

Mustosen (2003) tutkimuksessa selvisi myös, että suurimmalla osalla tutkimuksen rehtoreista oli liian vähän aikaa koulun johtamiseen. Kouluun kohdistettiin tutkimuksen mukaan myös ristiriitaisia odotuksia. Koulun johtamiseen vaikuttaviksi tekijöiksi nähtiin kiireen lisäksi säästöt. Karikosken (2009) tutkimuksessa kävi ilmi, että rehtorit käyttävät

yli puolet ajastaan kansliatöitä, kuten sähköpostin ja postin lukemista, erilaisia suunnittelutehtäviä, lukemista, kirjoittamista ja papereiden allekirjoittamista, tehden. Karikosken mukaan myös muut aiemmat tutkimukset osoittavat, että hallinnolliset tehtävät vievät suuren osan rehtorin ajasta. Rehtorit kuitenkin halusivat samaan aikaan paneutua enemmän pedagogiseen työhön, mutta laadun parantamiseen ei jää aikaa. Toiseksi eniten aikaa, Karikosken mukaan kuluu opettajien kanssa kommunikointiin. Tutkimuksessa selvisi, että tähän kului noin viidennes rehtorin kokonaistyöajasta.

#### 4.1. Johtamiseen liittyviä teorioita

Johtamista on tutkittu paljon ja pitkään, ja usein tutkimuksen tarkoitus on ollut antaa vastauksia, siihen millaista on tehokas ja onnistunut johtajuus. Ahosen (2008, 43-44) mukaan 1900-luvun alussa johtajuuden tutkimus perustui johtajan ominaisuuksien tarkasteluun. Hyvän johtajan ominaisuuksia pohdittiin piirreteorioiden avulla; mitkä ovat ne henkilön ominaisuudet ja piirteet, jotka tekevät hyvän johtaja (Nikander, 2003, 31-32). 1950-luvulla tutkimus kohdentui enemmän käyttäytymistieteiden suuntaan, jolloin painotettiin hyvää johtajuutta johtajan käyttäytymisen, tekemisen, arvojen sekä viestinnän kautta.

1970-luvulta alkaen huomio kohdentui johtamistilanteiden tutkimiseen ja esimerkiksi siihen, mikä merkitys sosiaalisella vuorovaikutuksella on johtamiseen. (Ahonen, 2008, 43-44.) Tässä vaiheessa johtajuuden tilannesidonnaisuutta alettiin huomioida ja johtajuutta alettiin käsitellä laajempänä kokonaisuutena. Nähtiin, että eri tilanteissa, johtajan toimintaan liittyy vallan ja kontrollin taso sekä motivaatio. Johtamisen ajatellaan tällöin olevan joko asia- tai ihmisorientoitunutta. Tähän liittyen puhutaan kontingenssiteorioista, joiden mukaan ajatellaan, että ei ole vain yhtä ja oikeaa tapaa johtaa ja järjestää organisaation toimintaa. (Nikander, 2003, 31-33.) Fielder (1967, 143-144) on kritisoinut tätä ja tuo esiin, että johtamiseen vaikuttaa johtajan oman toiminnan lisäksi myös monet muut tekijät, kuten esimerkiksi esimiehen ja alaisen välinen suhde. Myös Sydänmaanlakka (2004, 36-38) korostaa, että alaisten valmiustaso vaikuttaa johtamiseen, sillä alaiset voivat olla esimerkiksi haluttomia tai kykenemättömiä toimimaan johtajan tai tilanteen vaatimalla tavalla. Vuosisadan lopulla alettiin puhua kompetenssimallista, jossa huomio kiinnitettiin johtajan kykyihin ja osaamiseen. Kompetenssimalli jakautuu viiteen osa-alueeseen: päämääräsuuntautuneisuus,

johtamistaito, inhimillisten voimavarojen kehittäminen, muiden huomioonottaminen ja ryhmätaitojen johtaminen. (Ahonen 2008.)

Moderneja johtamisteorioita yhdistää ajatus siitä, että johtaminen on perusluonteeltaan ihmisten suhteisiin perustuvaa. Myöhemmin on tullut uusia johtamisen malleja, kuten tiimi- ja arvojohtaminen (esim. Tomperi 2012). Tiimijohtamisessa motivoinnin merkitys korostuu, sillä tiimi toimii yleensä melko itsenäisesti, mutta tarvitsee kuitenkin johtajan tuen (Donovan 2015). Arvojohtaminen perustuu johtamisen arvoihin ja etiikkaan. Lehtosen (2009) mukaan arvojen määrittely henkilöstöä osallistavalla tavalla parantaa henkilöstön sitoutuneisuutta ja ymmärrystä organisaation perustehtävästä.

Arvojen ja päämäärien voidaan sanoa määrittävän johtamisen laatua. Arvot vaikuttavat merkittävästi johtajan käyttämään johtamistyyliin. Arvoiksi kutsutaan niitä käsityksiä tai käyttäytymisen periaatteita, jotka ilmentyvät ihmisten arvostuksen kohteiden ja valintojen kautta ja kuvaavat ihmisen käsityksiä oikeasta ja hyvästä elämäntavasta. Erilaisten toimintakulttuurien ja työyhteisön rakenteiden taustalla on tiettyjä arvoja. Ne ovat usein voimakkaasti tunnelautuneita ja niiden asioiden eteen, joita ihmiset arvostavat, ollaan valmiita tekemään työtä. Eettiset ja moraaliset lähtökohdat korostuvat erityisesti julkishallinnollisissa tehtävissä toimivien johtajien kohdalla, sillä tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kysymykset ovat näissä tehtävissä usein läsnä. (Hargreaves & Fink 2008, 17; Junnola & Juuti 1993, 204–205.)

#### ***4.1.1 Transformationaalinen johtaminen***

1970-luvulla alettiin puhua transformationaalisesta johtamisesta (Burns 1979), joka perustuu puolestaan sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa todellisuus rakentuu erilaisten tulkintojen ja sopimusten kautta (Ahonen, 2008, 43- 44.) Transformationaalinen johtaja toimii alaisilleen esikuvana ja kannustaa, inspiroi ja motivoi heitä omalla esimerkillään (Burns 1979). Avolio ja Bass (2002) kuvaavat tätä neljän komponentin avulla. Ensimmäinen on idealisoitu johtaminen, joka näkyy esimerkiksi silloin, kun johtaja on omistautunut työlleen ja on valmis tekemään uhrauksia. Toiseksi malliin kuuluu inspiroiva motiivointi. Parhaimmillaan johtaja toimii esimerkkinä ja inspiroi työntekijöitä, mikä taas herättää työntekijöissä halun sitoutua paremmin organisaation tavoitteisiin. Kolmanneksi Avolio ja Bass esittelevät älylliset stimulaatiot, jotka konkretisoituvat, kun johtaja kannustaa

työntekijöitään luovuuteen ja motivoi ongelmanratkaisutilanteissa. Neljäs komponentti on yksilön huomioon ottaminen, joka on parhaimmillaan silloin, kun johtaja auttaa ja ohjaa työntekijöitään henkilökohtaisella tasolla. Sydänmaanlakan (2004) mukaan transformationaalisen johtamisen vahvuuksiin kuuluu siihen liitettävä moraalinäkökulma sekä arvoja korostava luonne. Hän kuitenkin toteaa, että sitä on kritisoitu sen epäselvyyden sekä mahdollisen elitistisyyden takia. Lisäksi siinä on viitteitä piirreteorioista. Juuti (2006, 192–193) myös huomauttaa, että transformationaalisen johtajuuden voi nähdä uudistavana, jopa vallankumouksellisena ja karismaattisena johtamisena.

#### ***4.1.2 Leadership ja Management***

Johtaminen voidaan jakaa eri osa-alueisiin monella tavalla, joista yksi on jako ihmisten johtamiseen (*leadership*) ja asioiden johtamiseen (*management*) (esim. Juuti 2006; Mäkelä 2007). Their (1994, 15) kutsuu edeltä mainittuja tuotannon johtamiseksi ja ihmisten johtamiseksi. Tuotannon johtamiseen kuuluu Theirin mukaan muun muassa hallinto, tuote ja tuotanto, budjetointi, normiohjaus ja seuranta, kun taas ihmisten johtamiseen kuuluu esimerkiksi kommunikaatio, yksilö- ja ryhmätason psykologia, vuorovaikutus, asenteet ja yhteisön normit.

Esimiestyöhön ja johtamiseen liittyy aina jatkuva ihmisten kohtaaminen sekä ongelmien ja vaihtelevien tilanteiden kanssa luoviminen. Jotta johtaja voi tehdä työnsä hyvin, on esimiestyölle annettava aikaa ja mahdollisuuksia. (Ristikangas, Aaltonen & Pitkänen 2008, 118–119.) *Leadership* eli ihmisten johtaminen on Viitalan (2004) mukaan johtamisen inhimillinen ulottuvuus. Hän tuo esiin, että ihmisten johtamisessa on tarkoitus kannustaa, innostaa, motivoida ja ohjata sekä rohkaista organisaation työntekijöitä, mutta myös arvioida, auttaa heitä kehittymään sekä asettamaan tavoitteita. Lisäksi Viitalan mukaan johtaminen voi tapahtua ryhmätasolla sekä koko yksikön tasolla. Tällöin johtaja ensisijaisesti luo ja ylläpitää yrityskulttuuria sekä ohjaa työntekijöitä kohti organisaation strategista visiota. Sydänmaanlakan (2004, 234) mukaan hyvään ihmisten johtamiseen kuuluu työntekijöiden kunnioittaminen sekä tietous ihmisten yksilöllisten ominaisuuksien olemassaolosta. Lisäksi hän korostaa johtajan tehtävää työntekijöiden kasvun tukijana. Daft (2008, 594) painottaa, että ihmisten johtamisessa johtajan oma persoona on merkittävästi läsnä. Lisäksi hän kuvaa ihmisten johtamiseen pyrkivää

johtajaa innovatiiviseksi visionääriksi, jolle on tärkeää organisaation kehittyminen. Tällöin johtajat ovat myös kokeilunhaluisia ja joustavia.

*Management* eli asioiden johtaminen liitetään organisaation toiminnan ja toimintaprosessien hallintaan, suunnitteluun, organisointiin, kontrollointiin ja niihin liittyvään päätöksentekoon (Juuti & Vuorela 2002, 11– 12). Siinä korostuvat myös strateginen työ, rakenteet sekä järjestelmät. Johtamistyyliään asioiden johtaja pyrkii johtamisessaan toiminnan vakauteen sekä ennustettavuuteen ja johtamista voidaan tällöin kuvata ylhäältä alaspäin tapahtuvaksi johtamiseksi. (Seeck 2013, 357–358.) Daftin (2008) mukaan management-tyylinen johtaja näkee henkilöstön osana organisaation resursseja, mikä voi aiheuttaa kuvan johtajasta kylmänä ja laskelmoivana. Hän myös painottaa, että asioiden johtaminen on organisaatiolle selviytymisen kannalta välttämätöntä. Asioiden johtamisessa korostuu myös tehokkuus. Johtaja on tällöin ajattelutavaltaan rationaalinen, harkitseva ja analyttinen. Tyypillistä on myös, että johtaja pysyy päätöksessään, mikäli se on hyväksi organisaation kehitykselle siitäkin huolimatta, että päätöksellä olisi negatiivisia vaikutuksia henkilöstöön. (Daft 2008, 589–594.)

Vaikka nämä kaksi johtamistyyliä ovat melko erilaisia, Sydänmaanlakan (2004) mukaan jokainen johtaja johtaa sekä ihmisiä, että asioita. Viitala (2004) myös huomauttaa, että mitään asiaa ei ole mahdollista johtaa muutoin kuin ihmisten avulla, vaikka johtajan voi tuki painottaa johtamisessaan eri tilanteissa joko asiasisältöjä tai ihmisiä. Ajan kuluessa johtamisympäristö on muuttunut yhä monimutkaisemmaksi, eikä Sydänmaanlakan (2004) mukaan näiden eri tyylien erottelu ole tarpeellista, vaan niitä tulisi ajatella kokonaisuutena.

#### ***4.1.3 Julkishallintomallit***

Julkishallinto määrittyy Salmisen (2004) mukaan yhteiskunnassa yhteisesti hyväksytyjen arvojen sekä politiikan kautta. Lisäksi sitä määrittää ne tehtävät, joita tarkasteltavana olevalla julkisella organisaatiolla on ja mitkä tehtävät kuuluvat sen julkisen toimivallan piiriin. Salminen määrittelee julkisjohtamisen sen sijaan niiden erojen kautta, joita sillä on verrattuna yksityiseen johtamiseen. Siihen vaikuttaa Virtasen



ja Stenvallin (2010, 35) mukaan esimerkiksi sen hetken vallitseva poliittinen tilanne sekä ylhäältä tuleva ohjaus.

Jo 1980-luvulta julkisjohtamisessa on toteutettu New Public Managementin (NPM) eli uuden julkisjohtamisen reformeja. Käsitteen ytimessä ovat desentralisaatio, jossa hallintoa hajautetaan, ohjaavan sääntelyn purkaminen sekä markkinamekanismien tuominen julkisille aloille. Lisäksi johtamisen näkökulmasta tähän kehitykseen liittyy managerialismi. (Ojala 2003, 10; Pollitt & Bouckaert 2011, 9–11.) Tämän myötä julkisten palveluiden johtaminen, johon myös kouluinstituutio lukeutuu, on muuttunut yhä tehokkuutta ihannoivammaksi ja tuloksellisuutta korostavaksi. Lisäksi Ojala huomauttaa, että managerialismi aiheuttaa johtamisparadigman muuttumista julkisella sektorilla ja muokkaa johtamista muun muassa aiempaa strategisemmaksi ja tulosorientoituneemmaksi. (Ojala 2003, 10.) Managerialismi on yksilöä ja yksilöjohtamista korostava ideologia. Ideologian arvot heijastuvat yksilöiden arvoihin asenteisiin sekä käyttäytymiseen. Managerialismi korostaa organisaation toiminnassa johtamisvaltaisuutta. (Ojala 2003, 27.) Liikkeenjohtamisessa managerialistisilla arvoilla, tuloksellisuudella ja tehokkuudella, on itseisarvoinen positio. Lisäksi ajatellaan, että johtaminen vaatii riittävän laajan toimintavapauden. (Ojala 2003, 11.) Tähän liittyy julkisen vallan teoria, jossa byrokratia sekä työntekijöiden asema julkishallinnossa asetetaan kritiikin kohteiksi. Byrokratiaa pidetään usein kehitystä jarruttavana tekijänä ja ajatellaan, että toiminta tehostuisi pienemmissä yksiköissä. Julkista sektoria haluttaisiin kaventaa ja sen sijaan tulisi korostaa enemmän vapaita markkinoita ja kansalaisten valinnanvapautta. (Pierson 2007, 46–48.)

New Public Managementin kritiikin pohjalta on syntynyt uusi malli: New Public Governance (NPG). Osbornen (2010) määritelmän mukaan malliin sisältyy esimerkiksi moniarvoisuuden periaate, organisaatioiden verkostomainen sekä monitasoinen kontrollointi, palveluntuotannon asiakaslähtöisyys sekä korporatismi, eli kumppanuussuhteet eri toimijoiden kesken. Siinä missä NPM korostaa yksilöllisyyttä, NPG korostaa demokratiaa. (Osborne 2010.) Mallia on kuitenkin kritisoitu esimerkiksi sen abstraktiuden takia, sillä siitä ei esimerkiksi selviä, miten se suhtautuu julkisjohtamisen tehokkuuden sekä vaikuttavuuden tarkasteluun (Pollitt & Bouckaert 2011, 123–124). Pollitt ja Bouckaert (2011) ovat tutkimustensa pohjalta esittäneet kolmannen mallin: Neo-Weberian State eli uusweberiläinen valtio -malli. Mallissa eri

valtiot on jaettu kahteen ryhmään sen mukaan, kuinka paljon markkinamekanismia julkishallinnossa sovelletaan. Suomi kuuluu ryhmään, jossa markkinamekanismi ei ole ollut uudistuksissa keskiössä. Toiseen ryhmään kuuluvat esimerkiksi Australia, Iso-Britannia ja Uusi-Seelanti.

#### ***4.1.4 Muutoksen johtaminen***

Muutoksella tarkoitetaan sitä, että jokin muuttuu joksikin toiseksi joko kohti määrättyä tai tavoiteltavaa tilaa. Muutoksen tarkastelua tapahtuu niin yksilön, ryhmän sekä koko organisaation tasolla. (Lewin 1951; Burnes 1992.) Organisaatioissa muutosta tapahtuu jatkuvasti, mutta muutoksen johtamisesta puhutaan silloin, kun muutos on tarpeen tehdä organisoidusti tai sitä tulee jotenkin hallita. Tällöin on myös tyypillistä, että muutokseen liittyy toimintaa, joka poikkeaa organisaation normaalista toiminnasta. (Juppo, 2011, 43.)

Usein muutoksen johtaminen toteutetaan ylhäältä alaspäin, jolloin muutoksen johtaminen on kovin yksipuolista ja vain ylemmissä asemissa olevat henkilöt suunnittelevat muutoksen toteuttamisen. Monesti muutoksen tahti on myös nopeaa ja uudet toimintatavat otetaan välittömästi käyttöön. Henkilökunnan oletetaan myös sopeutuvan muutokseen ja hyväksyvän sen, vaikka todellisuudessa näin ei usein tapahdu. (Beer 1980, 53– 54.) Kun henkilöstöä ei oteta mukaan muutoksen suunnitteluun, on heidän hankalaa sitoutua muutokseen (Juppo 2011, 50). Muutos voi myös tapahtua henkilöstön aloitteesta, jolloin muutoksen aktiivinen toteuttaminen tapahtuu alhaalta ylöspäin. Tällöin puolestaan johdon voi olla vaikeaa sitoutua muutokseen. Jos organisaatiossa kommunikaatio toimii hyvin, on mahdollista tuoda muutos osallistavan muutoksen mallin keinoin, jolloin koko organisaatio, niin johto kuin henkilöstökin, on mukana muutoksen suunnittelussa ja läpi viemisessä. (Beer 1980, 54– 56.) McLoughlinin & Cornfordin (2006, 197) mukaan käyttökelpoisin tapa muutoksen johtamisen malleista on sellainen, jossa otetaan huomioon organisaation kulttuuri sekä toimintaympäristö. Lisäksi muutokseen liittyvät realiteetit otetaan huomioon. Muutos ei välttämättä etene suunnitellulla ja rationaalisimmalla tavalla. Helenius-Alarin, Huhtasen ja Paatoksen (2009, 77) mukaan, jos johtaminen tapahtuu ylhäältä alaspäin, on henkilöstö yleensä uupuneempaa kuin silloin, kun työntekijät otetaan aktiivisesti suunnitteluun mukaan ja heitä kuunnellaan.

## 4.2 Koulun johtaminen muutoksessa

Kuntien asema koulutuksen järjestäjinä on korostunut desentralisaation myötä, jolloin myös koulujen autonomia on kasvanut. Tämä on aiheuttanut oppilaitosten kilpailun lisääntymistä, mutta myös tuonut lisää odotuksia oppilaitosjohtamiselle. (Ojala 2003, 11.) Managerialististen arvojen yhteensovittaminen professionaalisiin arvoihin on nähty myös hankalaksi. Koulutusprofessio kuuluu suomalaiseen kouluun kiinteästi ja sen arvostus yhteiskunnallisesti on korkea. (Ojala 2003, 12.) Kilpailun kasvamisen voidaan myös ajatella tuoneen painetta koulujen profiloitumiselle. Myös tuloksellisuuteen keskittymisen voidaan katsoa lisäävän rehtorin työtaakkaa entisestään. Mustonen (2007, 72) esittää, että koulun hallintorakennetta tulisi muokata ja vastuualueita tarkentaa, jotta rehtorit selviäisivät työstään, sillä huomio on tuntunut liikaa kiinnittyneen tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen laadun parantamisen ja työssä jaksamisen sijasta.

Uusliberalismin myötä myös julkiselle sektorille on tullut tulosohjauksen elementtejä. Tulosohjauksen myötä normijohtamisesta on siirrytty kohti informaatio-ohjausta. Muutokset tietokäsityksessä sekä maailmanlaajuinen epävarmuus haastavat opettajuutta sekä sivistys- ja opetusjohtajuutta ja näin ollen vaikuttavat laajasti rehtorin tehtävään. (Alava ym. 2012, 8.) Rehtorin toimintaympäristöstä on tullut tulosityksikkö, jota rehtori johtaa strategian, talouden, hallinnon, henkilöstön, pedagogiikan, monipuolisen palvelukeskuksen sekä tuloksellisuuden johtajana (Alava ym. 2012, 17). Perinteisen sivistys- ja opetusjohtamisen lisäksi vaaditaan yhä laajempaa tulevaisuusorientoituneisuutta.

Vielä 1900-luvun lopulla rehtorin pedagoginen johtajuus näyttäytyi oppituntien seuraamisena ja ohjeiden jakamisena. Tämä liittyi vahvasti kouluhallinnon tarkastusjärjestelmään ja näin rehtori toimi eräänlaisen tarkastajan roolissa. (Ahonen 2001, 53.) Rooli on kuitenkin muuttunut valtavasti 2000-luvun alkua lähestyttäessä tähän päivään saakka. Ahosen (2001, 53–54) mukaan aiemmin rehtoria valittaessa pedagogisuutta korostettiin ja ansiot opettajana nähtiin merkittävinä. Hän näkee rehtorin jokaisen päätöksen perustuvan pedagogisiin ratkaisuihin vähintään arvojen ja asenteiden muodossa. Rehtorin tulee tuoda ilmi tavoitteensa johtamassaan koulussa niin opettajakunnalle, oppilaille, opiskelijoille kuin vanhemmillekin. Pedagogisina ammattilaisina erityisesti opettajien tulee saada olla tietoisia millaiseen

vuorovaikutusmaailmaan ja oppilaiden kohtaamiseen sekä yhteistoiminnallisiin oppimistilanteisiin koulun rehtori kannustaa. Ahosen (2001, 54) mukaan kaikki rehtorin toiminta pohjautuu pedagogiselle osaamiselle hallinnon tehtävistä kaikenlaiseen päätöksentekoon ja ohjaukseen. Tähän liittyy myös opettajille tarjottavat jatko- ja täydennyskoulutusmahdollisuudet. Hän myös korostaa, että rehtori päättää koulutusintresseistä omien pedagogisten arvojensa pohjalta.

MacNeillin, Cavanaghin ja Silcoxin (2005, 6) mukaan pedagogiseen johtamiseen kuuluu oppilaan oppiminen, oppilaiden tarpeiden ja kiinnostuksien huomioiminen, yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, testitulosten näkeminen keinona tutkia oppimista, opettajien ammatillisuus, jaettu johtajuus, ammatillisen oppimisyhteisön luominen, moraalisuus ja tukeminen sekä rehtori johtamassa opettajien ammatillista kehittymistä. Pedagogisessa johtamisessa keskitytään lapsen kasvattamiseen kokonaisvaltaisesti. Haasteena MacNeill ym. (2005, 4–8) näkevät kuitenkin sen, että koko kouluyhteisön tulee tukea kokonaisvaltaista kasvatustyötä eikä esimerkiksi koulutuspoliittiset linjaukset saisi toimia tukahduttaen avointa ja laadukasta pedagogiikkaa. Karikosken (2009, 38) mukaan laadun kehittäminen koulussa liittyy vahvasti pedagogiseen johtamiseen ja näin ollen rehtorin rooli on keskeinen opetuksen ja oppimisen laadun takaajana ja kontrolloijana.

Blase ja Blase ovat vuonna 1999 (371) tutkimuksensa tuloksena antaneet pedagogiselle johtajalle seuraavanlaisia ohjeita, joiden avulla pedagogista johtajuutta voi hahmottaa:

1. ole opettajien kanssa avoin ja puhu usein opetuksesta
2. tue opettajien välisiä reflektioivia keskusteluja ja yhteistyötä kehittämällä opettajien välistä avunantoa
3. toimi mallina tarpeen tullessa
4. pyri järjestämään opettajille aikaa ja yhteistyön mahdollisuuksia
5. anna tukea ja resursseja opetussuunnitelman kehittämiseen
6. luo positiivista ilmapiiriä sekä keinoja ryhmäytyä, tehdä yhteistyötä sekä edistää luottamusta, välittämistä ja kunnioittamista

Kun rehtorin tehtävät ovat laajentuneet taloudellisiin vastuisiin, henkilöstön hallintoon, koulun pedagogiseen kehittämiseen, erityisoppilaiden integroimiseen, huomattiin, että rehtori ei selviä kaikesta yksin (Alava ym. 2012, 20). Kun tähän lisätään vielä

inklusiiviset tavoitteet ja uuden opetussuunnitelman tuomat muutokset, johtamisen kenttä laajentuu valtavasti. Lisäksi lisääntyvä paine koulun tuloksellisuuteen liittyen on lisännyt rehtorin työmäärää.

Kun toimintaympäristöistä on tullut yhä kompleksisempia, on ajateltu, että johtamisen ei tulisi olla enää yhden henkilön suoritus vaan sen tulisi muodostua yhteisen tekemisen kautta. (Burke, Fiore & Salas 2003, 135; Houghton, Neck & Manz 2003, 116, 129.) Näin ollen myös kouluissa on alettu yhä enemmän siirtyä kohti jaettua johtajuutta (shared leadership). Lisäksi ajatellaan, että jaetun johtamisen avulla on mahdollista tehostaa organisaation toimintaa (O'Toole, Galbraith & Lawler 2003, 269–270). Johtamismalleista jaettua johtajuutta pidetään melko uutena johtamisen ilmiönä, vaikka sen juuret ovat nähtävissä pitkällä historiassa (Kocolowski 2010, 23). Jaettua johtajuutta on mahdollista toteuttaa monin eri tavoin sekä monissa eri konteksteissa. Usein se kuitenkin nähdään tilannesidonnaisena toimintana. (Halttunen 2009, 12; Spillane 2005, 143–145.)

Muutos ei ole ollut helppo, sillä yhden johtajan malli on hyvin syvälle juurtunut alalla kuin alalla. Rehtori on myös tottunut tekemään päätöksiä yksin, joten uudenlainen orientaatio on monelle vieras. Myös käsitys yhdestä johtajasta karismaattisena ja vahvana esikuvana juontaa pitkälle historiaan. Käytännössä kuitenkin rehtorin työ ja oppilaitoksen johtaminen on jotain aivan muuta, kuin yksinäistä suorittamista. (Alava ym. 2012, 20.) Mustosen (2003) mukaan johtajalla on kuitenkin lopullinen vastuu, vaikka johtamista edistää vastuun jakaminen sekä yhdessä opettajien kanssa työskentely. Rehtorin tehtävän laajentuminen on kuitenkin ohjannut siirtymään kohti jaetumpaa johtajuutta. Kun opettajia osallistetaan päätöksentekoon, on sitoutuminen helpompaa ja lisäksi se kehittää opettajien ammatillista kehittymistä. (Alava ym. 2012, 20.) Alava ym. (2012, 36) toteavat myös, että koulun kehittämistehtävät edellyttävät muutosta kohti hallinnollisempaa ja management-tyylisempää johtajuutta. Jaettua johtajuutta pidetään myös laajan pedagogisen johtamisen onnistumisen edellytyksenä (Alava ym. 2012, 37).

Yhteistoiminnan lisääntyminen näkyy kouluissa myös tiimityön lisääntymisenä. Esimerkkejä kouluissa toimivista tiimeistä on Heleneus-Alarin ym. (2009, 89–90.) mukaan luokka-astekohtaiset tiimit saman luokka-asteen opettajille, ainekohtaiset tiimit esimerkiksi liikunnan opettajille, koulujen väliset tiimit, jotka toimivat yli oman koulun

rajojen sekä virkistystoiminnasta vastaava tiimi suunnittelemaan opettajien virkistystoimintaa. Lisäksi oppilashuoltoryhmä, jossa ratkotaan oppilaaseen liittyviä haasteita yhdessä, on esimerkki koulussa toimivasta tiimistä. Helenius-Alari ym. huomauttavat, että tiimit voivat luonteeltaan hyvinkin pysyviä tai kertaluontoisempia.

Koulun johtaminen on muuttunut niin inklusion vaikutuksesta, mutta myös johtamisen muutosten vaikutuksesta. Koulu ei myöskään kello tyhjiössä vaan yhteiskunnan muutokset ja poliittinen ilmapiiri vaikuttavat kouluhin ja yhteiskunnalliset tarpeet muuttavat kouluille asetettuja tavoitteita ja koulutuksen tarvetta. Koulutuksen tulee vastata yhteiskunnan tarpeisiin, jotta tulevilla kansalaisilla on mahdollisimman hyvät edellytykset toimia yhteiskunnan erilaisissa tehtävissä. Tässä rehtorilla on iso vaikutus ja vastuu, sillä rehtori voi omassa koulussaan toimia ilmapiirin luoja ja omalla johtamisellaan viedä koulun suuntaa strategisesti omien arvojensa ohjaamaan suuntaan.

## 5 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tämän progradu-tutkielman tavoite on selvittää rehtoreiden käsityksiä inklusiosta ja johtamisesta. Tutkimuksessa pyritään löytämään erilaisia merkityksenantoja, joita rehtorit tuottavat inklusiosta. Näitä kategorisoimalla on tarkoitus saada tietoa siitä, mitä rehtorit inklusiosta ajattelevat ja millaisia käsityksiä ja haasteita ilmiöön liittyy. Lisäksi haastateltavilta kysyttiin koulun johtamiseen liittyvistä asioista ja sen avulla pyritään hahmottamaan inklusion vaikutuksia koko koulun johtamiseen. Tutkimuskysymysten avulla pyritään hahmottamaan rehtoreiden ajatuksia ja käsityksiä inklusiosta ja sekä koulun johtamiseen liittyvistä seikoista.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisena ilmiönä rehtorit näkevät inklusion?
2. Millaisia inklusiivisuutta edistäviä käytänteitä kouluissa toteutetaan?
3. Miten rehtorin tehtävä koulun johtajana on muuttunut ja miten inklusio on vaikuttanut siihen?

## 6 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus toteutettiin puolisturukturoiduilla haastatteluilla ja analysoitiin fenomenografian keinoin. Tutkimus on laadullinen eikä se pyri tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan tarkoituksen on kuvata tulkinta tietystä ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Haastateltavat olivat erään ison Suomen kunnan peruskoulujen rehtoreita. Haastattelujen avulla selvitettiin rehtoreiden ajatuksia inklusiosta ja koulun johtamisesta sekä rehtorin työn muutoksesta.

### 6.1 Menetelmä ja aineiston hankinta

Haastattelu tarkoittaa menetelmänä vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet ovat vaikutussuhteessa toisiinsa. Haastattelu on tässä tapauksessa kahden ihmisen välistä kommunikaatiota, ja siihen vaikuttaa fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon kytkeytyvät seikat. Tyypillistä haastattelulle on se, että se on ennalta suunniteltu jonkin tahon toimesta. Lisäksi haastattelija on usein se osapuoli, joka pitää keskustelua yllä. Haastattelija myös tuntee roolinsa ja haastateltava oppii sen haastattelun aikana. Tärkeää myös on, että haastateltava voi luottaa, että hänen kertomiaan asioita käsitellään luottamuksella. (Eskola & Suoranta 2003, 85.)

Eskolan ja Suorannan (2003, 86) mukaan puolisturkturoitu haastattelu tarkoittaa sitä, että kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset, mutta erillisiä vastausvaihtoehtoja ei ole, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin. Näin haastateltavat saavat reflektoida kysymyksiä vapaasti. Lisäksi, kun kaikille esitetään samat kysymykset, haastattelut ovat keskenään vertailukelpoisempia. Toki on mahdollista, että haastateltavat vastaavat hyvin omintakeisella tavalla. Tähän kuitenkin auttaa melko tarkasti rajatut kysymyksenasettelut. Tämän tutkimuksen haastattelurunko (liite 2) oli rakennettu melko väljästi, jotta tutkija ei johdattelisi haastateltavaa vastaamaan tietyllä tavalla. Sillä kyseessä on ilmiö ja siihen liittyvien käsitysten tutkiminen, on tarkoituksenmukaista kuulla, että mitä ajatuksia haastateltavalla aiheesta herää enneminkin kuin, että mitä hän ajattelee tietystä tarkkarajaisesta asiasta.

Haastattelut olivat kestoiltaan noin 45 minuuttia ja ne suoritettiin rehtoreiden omissa kouluissa maaliskuussa 2019. Kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset, mutta



haastattelun keskustelevan luonteen vuoksi myös lisäkysymyksiä heräsi haastattelun edetessä. Haastattelut nauhoitettiin ja sittemmin litteroitiin. Tekstimuotoista aineistoa kertyi noin 70 sivua. Litterointi tehtiin melko tarkasti sanasta sanaan, mutta sillä tutkimuksen kohteena on ilmiö, eikä vuorovaikutus itsessään, ei litteraation tarkkuus ole niin merkittävässä roolissa. Tärkeintä oli, että haastateltavien vastausten asiasisältö saatiin tallennettua mahdollisimman tarkasti. Tutkija tekee jatkuvasti ratkaisuja sen suhteen, miten materiaalia puretaan ja miten se tutkimusraportissa esitellään. Alkuperäinen vuorovaikutustilanne ja litteraatio eivät koskaan vastaa täysin toisiaan ja esimerkiksi non-verbaalinen viestintä jää tekstistä puuttumaan (Nikander 2010, 432–433).

Haastateltaviin oltiin yhteydessä sähköpostitse alkuvuodesta 2019 ja heille lähetettiin saatekirje (liite 1) sekä kutsu haastatteluun. Otantaa suunniteltaessa pyrittiin ottamaan hieman selvää aluksi siitä, että onko koulu mahdollisesti jollain tavalla profiloitunut inklusiiviseksi. Tämä selvittely tehtiin tutkimalla koulujen nettisivuilla olevia esittelytekstejä. Tutkimuksen alkuvaiheessa kävi jo selväksi, että haastatteluihin suostuvilla rehtoreilla on mitä luultavimmin edes jossain määrin myönteinen kuva inklusiosta ja tämän olettan pohjalta tutkimuskysymyksetkin muodostettiin. Kutsu lähetettiin harkinnanvaraisesti 20 rehtorille, ensin yhdestä kunnasta ja myöhemmin vielä toisesta kunnasta. Laadullisessa tutkimuksessa on eduksi, että tutkimukseen osallistuvat tietävät tutkittavasta aiheesta tarpeeksi paljon (Tuominen & Sarajärvi 2018, 73). Näin ollen haastattelupyyntöjä ei lähetetty suoraan kaikille valituissa kunnissa toimiville rehtoreille, vaan koulujen profiileja käytiin läpi ennen kutsujen lähettämistä. Lopulta neljä rehtoria, jotka suostuivat haastatteluun, olivat kaikki saman suuren suomalaisen kunnan alueelta. Kuntaa eikä rehtoreiden tunnistetietoja mainita rehtoreiden yksityisyyden suojan turvaamiseksi. Koulut olivat profiililtaan hieman erilaisia: kaksi isompaa koulua ja yksi pienempi, joissa toimi pienluokkia sekä yksi pienempi koulu, jossa pienluokkatoimintaa ei ollut. Kaikilla rehtoreilla oli paljon kokemusta opettajan työstä ja yhdestä kymmeneen vuoteen kokemusta rehtorin työstä.

## 6.2 Fenomenografinen tutkimus

Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin fenomenografian keinoin. Fenomenografia on laadullinen, yleisesti kasvatustieteissä käytetty lähestymistapa. Sen avulla voidaan

analysoida, kuvailla sekä ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisiä suhteita. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163.) Huusko ja Paloniemi (2006) sekä Marton ja Booth (1997, 146–147) toteavat, että fenomenografia on ennemminkin tutkimusta ohjaava tutkimussuuntaus eikä näin ollen tutkimusmetodi tai teoria.

Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö on inklusio ja näkökulmana johtaminen. Turunen (1995, 113, 115) kuvaa ilmiöitä luonteeltaan psyykkisiksi eli ne voivat olla tunteita, ajattelua sekä koetusta välittömästi saatuja mielikuvia. Ilmiöitä ei ole mahdollista redusoida eli palauttaa johonkin muuhun teknisen havainnollisuuden kautta, vaan ne ovat ihmisen mielessä ja tajunnassa itsenäisesti muodostuneina. Näin ollen tutkimus nojaa sosiaaliseen konstruktionismiin. Berger, Luckmann ja Raiskila (1994) ovat määritelleet sosiaalisen konstruktionismin siten, että ihmiset luovat yhdessä sekä ylläpitävät kaikkea sosiaalisessa maailmassa tapahtuvaa sosiaalisten käytäntöjen myötä. Todellisuus muodostuu yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Ei ole yhtä ainoaa todellisuutta, vaan todellisuus on sitä mikä koetaan olevan todellisuutta. Burr (1995, 9–14) lisää, että todellisuutta ei voida sanoa olevan olemassa, ennen kuin se on sosiaalisesti rakennettu. Lisäksi se ei pysy, jos sitä ei jatkuvasti rakenneta uudelleen. Todellisuus rakentuu jokapäiväisessä kanssakäymisessä kielen kautta ja samalla rakennetaan maailmaa, jossa eletään (Gergen 1999, 2–4).

Niikko (2003, 15) kuvailee fenomenografisen tutkimuksen pohjautuvan ajatukseen siitä, että on vain yksi maailma ja todellisuus, joka kuitenkin ymmärretään ja koetaan eri tavoin. Fenomenografiassa käsitykset saavat mielipidettä laajemman ja syvemmän merkityksen (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Uljensin (1989) mukaan tutkimuksessa ei voida kuvata maailmaa eli todellisuutta täysin sellaisenaan, vaan sitä on kannattavinta tutkia ihmisten ymmärryksen ja kokemuksen kautta. Kuitenkin kokemuksia voidaan vertailla keskenään tietyssä kulttuurikontekstissa. (Niikko 2003, 15.) Fenomenografiassa todellisuutta pyritään kuvaamaan tietyn ihmisjoukon ymmärryksen ja käsityksien kautta (Niikko 2003, 15–16). Tutkimusta tehdessä myös kontekstiaalisuus on syytä ottaa huomioon, sillä Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan sama ilmaisu saattaa saada erilaisen merkityksen asiayhteydestä riippuen.

Fenomenografinen analyysi sisältää neljä vaihetta, joista ensimmäinen on aineistoon tutustuminen. Aineistoa luetaan moneen kertaan, jotta aineistosta tulee tutkijalle

mahdollisimman tuttu. Lisäksi tässä vaiheessa aletaan etsiä erilaisia merkityksellisiä ilmauksia, virkkeitä sekä tekstin pätkiä liittyen tutkittavaan aiheeseen. Tämän vaiheen jälkeen tekstistä eroteltuja ilmauksia aletaan ryhmitellä samankaltaisuuden mukaan teemoiksi tai ryhmiksi. Kolmannessa vaiheessa erotelluista ilmauksista aletaan muodostaa kategorioita, jonka jälkeen neljännessä vaiheessa kategorioista jalostetaan edelleen ylemmän tason kategorioita eli kuvauskategorioita. (Niikko 2003.)

### 6.3 Aineiston kuvaus ja analyysi

Seuraavaksi kuvataan lyhyesti tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden konteksti eli lyhyt kuvaus kouluista ja rehtoreista koulun johtajina. Lisäksi tässä luvussa esitellään analyysiin vaiheet sekä analyysin pohjalta muodostunut hierarkkinen malli ja suppea tulosavaruus. Tarkemmat tulokset ovat luvussa 7.

#### 6.3.1 Rehtoriprofiilit

Kontekstin kuvauksessa pyritään olemaan niin tarkka, kuin mahdollista, mutta samaan aikaan mahdollisimman epätarkka, jotta koulu ja rehtori pysyvät tunnistamattomina. Rehtoreista käytetään tutkimuksessa koodeja rehtori 1 (R1), rehtori 2 (R2), rehtori 3 (R3) ja rehtori 4 (R4). Näin tekstiä on helpompi seurata, mutta esimerkiksi rehtoreiden sukupuoli ei paljastu. Tutkimuksen kannalta rehtoreiden sukupuolta ei pidetä merkityksellisenä seikkana, joten keksittyjen nimien sijasta päädyttiin käyttämään koodauksia. Seuraavaksi lyhyet kuvaukset tutkimukseen osallistuneista rehtoreista:

**Rehtori 1** toimii isossa koulussa<sup>1</sup>, joka on yhdistelmä erityiskoulusta ja yleisopetuksen koulusta. Koulussa on alakoulun yleisopetuksen ryhmiä sekä pienluokkia. Kokemusta rehtorina toimimisesta on kertynyt yhteensä 8 vuotta. Rehtorilla on apunaan kaksi apulaisrehtoria ja koulutustaustaltaan hän on luokanopettaja. Opintojensa yhteydessä hän on käynyt erityispedagogiikan perus- ja aineopinnot.

**Rehtori 2** on toiminut rehtorina 6 vuotta ja johtaa tällä hetkellä isoa peruskoulua. Koulussa on sekä alakoulu- että yläkoulu ikäisiä oppilaita ja se on yhdistelmä erityiskoulusta ja yleiskoulun ryhmistä. Koulussa on myös pienluokkatoimintaa. Rehtori

<sup>1</sup> Iso koulu tässä tarkoittaa yli 300 oppilaan koulua ja pieni koulu alle 300 oppilaan koulua.

tekee tiiviisti yhteistyötä apulaisrehtorin kanssa ja koulutukseltaan hän on alun perin erityisopettaja.

**Rehtori 3** johtaa pientä alakoulua, jossa tarjotaan myös valmistavaa opetusta sekä opetusta pienluokassa. Rehtori on alun perin luokanopettaja sekä aineenopettaja. Kokemusta rehtorin työstä hänellä on 9 vuotta. Varsinaisia erityispedagogiikan opintoja rehtori ei ole suorittanut, mutta hän on saanut siitä kokemusta työnsä kautta.

**Rehtori 4** on myös luokanopettajataustainen ja on toiminut koulunjohtajana alle vuoden. Hänen koulunsa on pieni alakoulu, jossa ei ole pienluokkatoimintaa. Tukena hänellä on varajohtaja, mutta kummallakin heistä on opetustunteja ja omat luokat. Erityispedagogiikasta hänellä ei ole erityistä osaamista, mutta joitain opintoja koulunjohtaja on tehnyt sekä käynyt aiheeseen liittyvissä koulutuksissa. Kokemus on kuitenkin pääosin karttunut käytännössä.

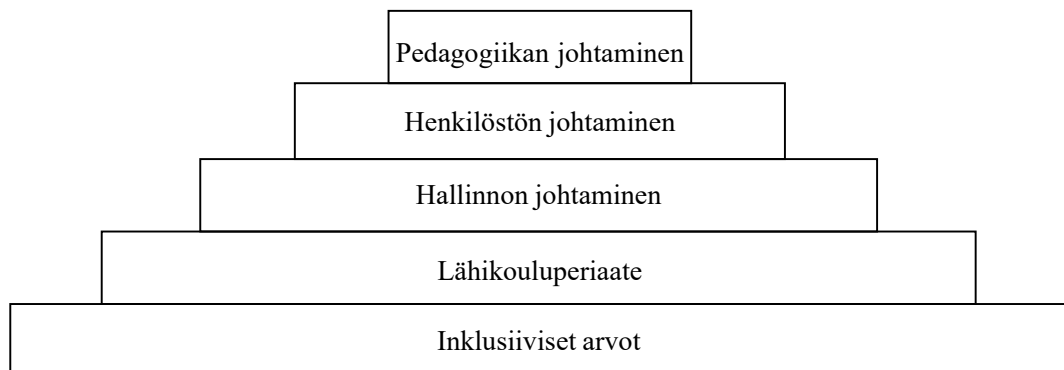
### ***6.3.2 Analyysin vaiheiden kuvaus***

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista aineistoa luettiin ja haastatteluita kuunneltiin moneen kertaan, jotta aineisto tuli mahdollisimman tutuksi. Tämän jälkeen alkoi luokitteluvaihe, jossa tekstiä pilkottiin pienempiin osiin, jotta sisältöä olisi helpompi hahmottaa. Näistä tehtiin omat Word-tiedostot, joihin tehtiin merkintöjä eri värein sekä kommenttityökalua apuna käyttäen. Tässä vaiheessa etsittiin myös alustavia sitaatteja, jotka laitettiin muistiin myöhempää käsittelyä varten

Aineisto jaoteltiin inklusiota koskevaan osaan ja johtamista koskevaan osaan. Ensin käsiteltiin inklusioon liittyvät vastaukset, jotka poimittiin aineistosta erilleen ja laitettiin laajojen alustavien teemojen alle. Tekstipätkiä luettiin ja niistä pyrittiin ymmärtämään keskeiset sisällöt. Vähitellen alkoi muodostua teemoja. Aineistoa analysoitiin luokittelemalla rehtoreiden vastaukset kategorioihin. Vastauksia käsiteltiin suhteessa toisiinsa. Analyysin edetessä rehtoreiden henkilöllisyys häivytettiin ja rehtoreiden vastauksia käsiteltiin kokonaisuutena. Lopulta myös jako inklusioon ja johtamiseen hämärtyi ja analyysissä osa-alueet yhdistettiin. Tämä jako osaltaan hankaloitti aineiston hahmottamista kokonaisuutena, mutta oli mitä luultavimmin tärkeä vaihe aineiston tarkastelua ajatellen. Analyysin pohjalta muodostettiin lopulta tulosavaruus (liite 3), hierarkkinen malli sekä taulukko analyysin tuloksista. Näitä kuvataan seuraavaksi.

### 6.3.3 Analyysi

Rehtorit kuvasivat inklusiota johtamisen näkökulmasta kahdella tasolla: määrittelyn tasolla sekä konkretian tasolla. Ilmiö jakautui lisäksi alemmille tasoille, joiden alle rehtoreiden tuottamat ilmaukset jakautuivat teemoittain. Analyysin loppuvaiheessa käsityksistä muodostui hierarkkinen malli. Mallin avulla selkeytyy se eri analyysin osien väliset suhteet. Mallin mukaan arvomaailmaa voidaan pitää kaiken pohjana ja ylimmän tason muodosti inklusiota edistävät käytänteet eli pedagogisen johtamisen taso. Jotta inklusiota voidaan toteuttaa, tulee olla käsitys inklusiosta arvotasolla. Tämä ohjaa kaikkea toimintaa sen jälkeen. Lähikouluperiaatetta toteutetaan myös inklusiivisten arvojen lähtökohdasta. Johtamisen tasoilta ensimmäisenä laaditaan hallinnolliset raamit ja strategiat inklusion toteuttamiseksi. Jotta henkilöstö voi toteuttaa inklusiota edistäviä käytänteitä, tulee heidän myös olla toiminnassa mukana. Malli muodostaa ihanteellisen toimintaketjun, mutta todellisuudessa monet seikat, kuten valtion tai kunnan tasolta tapahtuva ohjaus, ohjaavat toimintaa. Kuviossa 3 esitellään hierarkkinen malli analyysin tuloksesta.



Kuvio 3. Hierarkkinen malli analyysistä.

Taulukossa 1 kuvataan rehtoreiden käsitysten suppea tulosavaruus. Laajempi tulosavaruus löytyy liitteestä 3. Määrittelyn tasolla puhuttiin inklusiivisesta arvomaailmasta sekä lähikouluperiaatteesta. Arvomaailma jakautui kahteen: yhdenvertaisuus ja suvaitsevaisuus ja ihmisoikeudet ja yksilölliset tarpeet. Lähikouluperiaate jakautui niin ikään kahteen eli henkiseen ja fyysiseen lähikouluun. Konkretian tasolla inklusiota johdettiin hallinnon, henkilöstön ja pedagogiikan tasoilla.

Hallinnolliseen johtamiseen kuului resursointi ja hankkeet, suunnittelu ja organisointi sekä päätöksenteko. Henkilöstön johtamisen tasolla on henkilöstön ammattitaidon kehittäminen, henkilöstön asenteet ja henkilöstön hyvinvointi. Pedagoginen johtaminen puolestaan koostui rakenteiden muokkauksesta sekä varsinaisista inklusiota edistävästä käytänteistä. Taulukossa 1 on kuvattuna tasot, kuvauskategoriat ja alakategoriat.

Taulukko 1. Kategorioiden kuvaus: kuvauskategoriat ja alakategoriat

	<b>Kuvauskategoriat</b>	<b>Alakategoriat</b>
Määrittelyn taso	Inklusiivinen arvomaailma	Yhdenvertaisuus ja suvaitsevaisuus
		Ihmisoikeudet ja yksilölliset tarpeet
	Lähikouluperiaate	Fyysinen lähikoulu
		Henkinen lähikoulu
Konkretian taso	Hallinnollinen johtaminen	Resursointi ja hankkeet
		Suunnittelu ja organisointi
		Päätöksenteko
	Henkilöstön johtaminen	Henkilöstön hyvinvointi
		Henkilöstön ammattitaidon kehittäminen
		Henkilöstön asenteet
	Pedagoginen johtaminen	Pedagogisten rakenteiden muokkaus
		Opetuksen käytänteet

## 7 Tulokset

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen tulokset. Tulokset on jaettu kahteen tasoon analyysin mukaisesti: määrittelyn tasoon ja konkretian tasoon. Näitä tasoja käsitellään omissa alaluvuissaan. Käsittely tapahtuu hierarkkisen mallin mukaisesti siten että ensin käsitellään inklusiiviset arvot ja viimeisenä pedagogiset käytänteet. Viimeisessä alaluvussa on yhteenveto tutkimuksen tuloksista. Rehtoreiden puheita ei ole eritelty ja nimetty, vaan haastattelut käsitellään kokonaisuutena. Sitaattien perässä on ilmoitettu rehtoreiden koodit.

### 7.1 Inklusio ilmiönä rehtoreiden tuottamana – määrittelyn taso

Tässä esitellään tulokset koskien rehtoreiden käsityksiä inklusiosta määrittelyn tasolla. Haastatteluissa rehtorit määrittivät inklusiota lähikouluperiaatteen näkökulmasta sekä inklusiivisen arvomaailman näkökulmasta. Kahta eri määrittelyn tasoa kuvataan omissa alaluvuissaan.

#### *7.1.1 Arvot määrittelyn taustalla*

Rehtorit toivat inklusiivisina arvoina esille yhdenvertaisuuden ja suvaitsevaisuudet sekä oppilaan yksilöllisyyden ja ihmisoikeudet. Näissä käsityksissä on havaittavissa ristiriita siinä, että toisaalta oppilaita tulisi kohdella tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti, mutta toisaalta yksilöinä. Lisäksi rehtoreiden käsityksissä ilmeni, että inklusion käsite on voimakkaan arvolatautunut ja monet inklusion puolestapuhujat suhtautuvat asiaan kovin kiihkeästi, mikä rehtoreiden mukaan lisää helposti ennakkoluuloja aiheen ympärillä.

Haastatteluihin osallistuneet rehtorit olivat tietoisia inklusiosta ja kokivat toteuttavansa sitä mahdollisuuksiensa mukaan. Rehtorit, joilla oli selkeästi erityispedagogiikan koulusta, osasivat eritellä inklusion käsitettä enemmän, kuin ne, joilla varsinaista erityispedagogiikan koulutusta ei ollut. Yksi rehtoreista koki toteuttavansa koulussaan inklusiota, mutta kun hän kertoi asiasta tarkemmin, kyseessä olikin integraatio. Toinen kertoi inklusion toteutuvat yleisopetuksen oppilaille, mutta koulussa oli lisäksi pienluokkia.



*”--mutta yleisopetuksen --, kuitenkin kun suuri osa on yleisopetuksen oppilaita, niin niiden kohdalla tietysti toteutuu ihan täysin Salamancan julistuksen mukainen inklusio kaikin osin” (R1)*

Inklusion eduksi katsottiin suvaitsevan arvomaailman korostuminen ja suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Suvaitsevaisiksi yhteiskunnan jäseniksi kasvattaminen onnistui rehtoreiden mukaan hyvin inklusion avulla ja sitä pidettiin tärkeänä koulun tehtävänä. Jos oppilaita eristetään, se ei näyttäydy suvaitsevaisena eikä toteuta yhdenvertaisuutta. Yksi rehtoreista toi esille, että tulevaisuudessa suvaitsevaisuuden merkitys korostuu entisestään, sillä yhä erilaisemmat ihmiset työskentelevät yhdessä, jolloin toisten tarpeet tulee ottaa entistä enemmän huomioon. Myös toinen rehtori kuvasi, että inklusion merkitys kasvaa tulevaisuudessa myös yhteiskunnan tasolla. Hänen mukaansa nuoremmat sukupolvet ovat yhä totuneempia toimimaan yhteistyössä ja jatkossa inklusiosta tulee yhä tärkeämpi arvo.

*”-- tärkeä taito siis kaikille muutenkin, että pystytään, -- erilaiset ihmiset työskentelemään yhdessä ja ottamaan toistemme tarpeita huomioon, niin siitähän -- hyötyy kaikki.” (R3)*

Yksi rehtoreista pohti sitä, että tuottaako erityisyydestä puhuminen itsessään erityisyyttä. Kun lähtökohta on se, että on eritelty erityisopettajat ja luokanopettajat, rajaa erityisyyden ja niin sanotun normaaliuden välillä on hankalaa poistaa. Toinen rehtoreista pohti samaa teemaa liittyen oppilaiden voimakkaaseen kategorisointiin, joka mahdollisesti uhkaa oppilaan yksilöllistä tarkastelua. Jos oppilas on asetettu johonkin kategoriaan, häneen liitetään sen kategorian ominaisuudet, jolloin voidaan toimia vastoin lapsen yksilöllisiä tarpeita.

*”-- että, jos se nyt ihan se mekanismi ei tuota sitä erityisyyttä, niin se ainakin suojelee sitä äärimmäisen pitkälle.” (R2)*

<sup>2</sup> Niin sanotut ylimääräiset täytesanat tai toistot on merkitty kahdella viivalla (--). Lisäksi sitaattien kieltä on yleiskielistetty lukemisen helpottamiseksi sekä mahdollisten alueellisten puhetapojen häivyttämiseksi.

*”-- mä en soisi, että inklusiota -- pyritään toteuttamaan ihan täysin kategorisesti, että sitten siinä taas unohdetaan ehkä -- kuitenkin se yksittäinen lapsi” (R1)*

Haasteena nähtiin yhdenvertaisuuden ja yksilöllisyyden aiheuttama ristiriita. Kuinka toimia samaan aikaan yhdenvertaisella tavalla, mutta toisaalta yksilöä huomioivasti? Yksi rehtoreista nosti esiin opettajien huolen liittyen siihen, että kärsivätkö toiset lapset siitä, että luokalla on enemmän tukea tarvitsevia lapsia.

*”Nii, että kenen etuja kulloinkin pitäisi kuunnella, mutta on varmaan kuitenkin lapsia, joille se tuen tarve on sellainen, että se opiskelu siellä lähikoulussa ei yksinkertaisesti ole mahdollista, meillä esimerkiksi tällä hetkellä ei ole millään lailla esteetön koulu.” (R3)*

*”Onko joku niin erityinen, että sen pitää esimerkiksi syödä yksinään?” (R2).* Eräs tutkimukseen osallistuneista rehtoreista esittää mielenkiintoisen kysymyksen, joka päällisin puolin vaikuttaa hyvin yksinkertaiselta, mutta sisältää valtavan arvolatauksen. Hänen mukaansa, vaikka lapsi ei voisi opetustilanteessa olla muiden kanssa, niin voisiko kaikki olla yhdessä välitunneilla tai muuten koulun toiminnassa. Hän kokee myös, että inklusion tulisi olla itsestäänselvyys. Kaikkia voidaan opettaa, kunhan opetukseen vain *”satsataan”*. Opetuksen saamista hän kuvasi perusoikeudeksi.

### **7.1.2 Lähikouluperiaate inklusion rakentajana**

Jokaisessa haastattelussa, kun rehtoreita pyydettiin vapaasti kertomaan oma määritelmänsä inklusiosta, aihe tuotiin esiin lähikouluperiaatteen kautta. Rehtorit kuvasivat lähikoulua paikaksi, jonne jokaisella oppilaalla on mahdollisuus tulla. Rehtorit halusivat lähtökohtaisesti ottaa kouluun kaikki oppilaat, jotka oli vain mahdollista ottaa. Kun oppilas oli kouluun tullut, siirtoja muualle mietittiin tarkasti. Lähikoulussa opiskelua kuvattiin myös oppilaan oikeudeksi. Rehtorit pyrkivät etsimään mahdollisimman pitkälle keinoja, jotta oppilaita ei tarvitsisi siirtää. Tahtotila oli, että mahdollisimman monelle oppilaille pystyttäisiin tarjoamaan mahdollisimman hyvä ja turvallinen oppimisympäristö

oppilaan kotipaikkaa lähimmässä koulussa. *”Nimenomaan sitten kun lapsella on erityisiä haasteita -- niin hän kaipaa sellaista turvallisuutta ja pysyvyyttä”.* (R1).

*”-- pyritään kohti sellaista hyväksyvää ympäristöä ja hyväksyvää koulua, jossa koulu muuttuu eikä sen lapsen tarvitse muuttua eikä sen lapsen tarvitse mennä jonnekin saadakseen itselleen sopivaa, vaan se koulu tekee itsestään lapselle sopivan.”* (R1)

Vaikka lähikoulu yleisesti rehtoreiden mielestä tarkoitti fyysisesti lähintä koulua, yksi rehtoreista nosti myös esiin koulun henkisen ilmapiirin merkityksen. Lapsella piti myös olla koulussa sellainen olo, että hän kuuluu sinne. Hän kuvasi, että koulun tulisi olla *”matalan kynnyksen opinahjo”* (R1). Jotkut oppilaat oli sijoitettu kouluihin kauempaa, jotta niin sanottu henkinen inklusio toteutuisi. Oppilaita myös siirrettiin takaisin omiin lähikouluihinsa ja tämä oli selkeästi myös tavoitekin. Tätä rehtori kuvasi positiivisessa suunnassa tapahtuvaksi siirtämiseksi. Tällöin oppilaita ei kuitenkaan siirretty toiseen erityisluokkaan. Rehtorit toivat vahvasti myös esiin, että voimakas eristäminen ei ole hyväksyttävää ja inklusiota pidettiin nimenomaan segregaatien (eristämisen) vastakohtana.

*”-- on suorastaan jonkinlaista syrjintää, jos ihmisiä -- joidenkin tarpeiden takia – eristetään johonkin omaksi joukoksi ja kootaan kaikki omituiset hörhöt ja pannaan ne johonkin.”* (R3)

Lähikouluperiaatteella ja koulun mahdollisuuksilla tarjota tukea oli kuitenkin rajansa. Kaikki eivät olleet kouluihin aidosti tervetulleita. Oman koulun mahdollisuudet nähtiin rajallisina ja edellytykset tarjota tuki aivan kaikenlaisille oppilaille nähtiin haasteena. Yksi rehtoreista toi esille, että inklusio toteutuu parhaiten ekaluokkalaisten kohdalla, mutta siitä eteenpäin rehtorin mukaan inklusiota ei aina voida toteuttaa. Hän kuvasi, että kaikille annettiin mahdollisuus. Siihen sisältyi kuitenkin *mutta*. Hän kuvasi *”liian haastavina”* lapsina esimerkiksi autismikirjon oppilaita.

*”No siis mun mielestä, mä nään sen meillä niin kun lähikoulu periaate, et se me otetaan tänne kaikki lapset ketkä haluaa ja*

*kenelle me koetaan et kuitenkin on mahdollisuus, että on meilläkin rajattu mahdollisuus antaa -- tukea” (R4)*

Yksi rehtoreista koki selkeästi, että koulujen palvelut eivät ole saman laatuista kunnan sisällä ja että erityiskouluissa tai keskitetyn palvelun kouluissa on monille oppilaille paremmat mahdollisuudet tarjota tukea. Erityiskouluilla nähtiin olevan paremmat sidosryhmät ja edellytykset vaativamman tuen tarjoamiseen. Myös muut rehtorit mainitsivat koulujen erilaiset valmiudet tukea oppilaiden tarpeita. Rehtoreiden puheissa tausta-ajatuksena oli oppilaan etu ja joskus koettiin, että on oppilaan etu opiskella jossakin muualla.

*”-- mut valitettavasti se ei aina tarkoita sitä kuitenkaan, että se olisi ihan vertailukelpoinen, se yleisopetuksen koulu, verrattuna erityiskouluun” (R3)*

## 7.2 Inklusion toteuttaminen rehtorin johdolla – konkretian taso

Haastatteluissa jokainen rehtori toi esille, että rehtorin työmäärä on lisääntynyt. Yksi rehtoreista kuvasi arkea kiireiseksi ja siihen on muun muassa vaikuttanut digitalisaatio. Myös perheiden hyvinvoinnin yleinen heikkeneminen tuli esiin haastatteluissa. Perheiden pahoinvoinnin koettiin heijastuvan lapseen ja sen myötä kouluun. Tuen tarpeen määrän kuvattiin kasvaneen ennemminkin laadullisesti, kuin määrällisesti. Oppilaiden haasteet olivat rehtoreiden mukaan entistä merkittävämpiä. Lisäksi huoltajien suhtautuminen erilaisuuteen oli rehtoreiden mukaan heikkoa. Inklusioon liittyvää koulutusta oli rehtoreiden mukaan tarjolla vaihtelevasti. Toiset kuvasivat, että koulutusta sai, jos vaan halusi. Toiset kokivat, että koulutusta oli yleisesti paljon tarjolla, mutta suoranaisesti inklusioon liittyvää koulutusta ei niinkään. Yksi rehtoreista toi esille, että hänellä on tärkeä tehtävä kouluilmapiirin ja -hyvinvoinnin edistäjänä ja oli osallistunut tähän liittyvään koulutukseen.

Rehtoreiden puheissa kaikui rehtorin työn moninaisuus. Konkretian tasolla rehtorit kuvasivat inklusiivisia käytänteitä, rehtorin työhön liittyviä hallinnollisia tehtäviä sekä henkilöstön johtamiseen liittyviä asioita. Analyysissä nämä muodostivat kategoriat:

hallinnollinen johtaminen, henkilöstön johtaminen, pedagoginen johtaminen. Seuraavassa kuvataan näitä kategorioita ja niiden alakategorioita.

### **7.2.1 Rehtori ja koulun hallinto**

Rehtori on vastuussa koulun hallinnollisesta johtamisesta, johon haastattelujen mukaan kuuluu erilaisten päätösten hyväksyminen, palkkauspäätökset, erilaiset hankinnat, suunnittelu ja organisointi sekä resursointi. Rehtorit kuvaavat, että hallintoon liittyviin tehtäviin kuuluu melko paljon rehtoreiden aikaa. Analyysissa hallinto jakautui resursointiin ja päätöksentekoon sekä suunnitteluun ja organisointiin. Näiden tehtävien lisäksi rehtorin työhön kuuluu paljon muutakin yleistä tehtävää, jota kuvataan jäljempänä.

Yksi rehtorin ja johtajan tärkeistä tehtävistä on strateginen työ. Erilaiset muutokset, inklusiivinen paine ja opetussuunnitelman muutos vaikuttavat strategisen toiminnan tasolla ja luovat raamit koko koulun toiminnalle. Yksi rehtoreista kuvasi työhönsä kuuluvan jatkuvaa arviointia siitä, miten toimintamallit toteutuvat käytännössä. Rehtori tarkkailee ja pyrkii pitämään koulun toimintaa siinä linjassa, mikä on strategisesti sovitettu. ”*Mun tehtäväni on pyrkiä tukemaan -- Euroopassa ja länsimaissa hyväksytyä inklusiivista ajattelutapaa, mun rehtorina pitää se ymmärtää ja hyväksyä ja toimia sen mukaan*” (R1). Hänen mielestään yleisesti rehtorit eivät ole tuomassa inklusiota toimintaansa ainakaan tarkoituksenmukaisesti. Opetussuunnitelman muutos hänen mukaansa kuitenkin ohjaa inklusiivisuuteen.

Yksi rehtoreista toi esille, että suunnittelutyötä haittaa, kun oppilaat tulevat kovin myöhään tietoon, koska koulun alueella paljon muuttovirtaa. Lisäksi opettajat vaihtuvat. Kun työhön liittyy paljon ”*muuttujia*” aiheutuu epäjärjestyä ja levottomuutta, mikä vaikuttaa koko koulun toimintaan. Hän toivoisi kunnan hallinnon tasolta selkeämpiä ja pitkäaikaisempia struktuureja sekä ohjeistusta, siitä miten toimitaan esimerkiksi pienluokassa.

Lisäksi rehtori kuvasi, että kyseisessä kunnassa rehtorit vastaavat käytännössä kaikesta taloudesta. Aiemmin vastuulla on ollut vain murto-osa nykyisestä. Esimerkiksi henkilöstökulut eivät ole kuuluneet rehtorille aiemmin. Tämä lisää rehtorin mukaan merkittävästi hänen vaikutusmahdollisuuksiaan. Rehtorit kuvasivat resurssien puutteen

olevan isoin haaste inklusion toteutumiselle ja edistämiseksi. Toisaalta yhden rehtorin mukaan taloudenhallintaan liittyvä vastuu oli myös lisääntynyt. Kaikki rehtorit toivat resurssit esille erityisesti liittyen inklusion haasteisiin ja jokaisessa koulussa painettiin resursointiin liittyvien haasteiden kanssa. Inklusion toteutumisen voidaan siis katsoa tarvitsevan suurempia resursseja, kuten henkilöstöresursseja. Yksi rehtoreista koki, että henkilöstöresurssit olivat ainoa, mitä resurssipuolella tarvittiin, sillä koulun fyysiset rakenteet olivat kunnossa. Tässä koulussa resursseja oli ohjattu tietoisesti erityisopettajan tunteihin aiempaa enemmän, mutta tarvetta olisi lisääkin.

*”Mä olen antanut hänelle [erityisopettajalle] saman verran tunteja mitä luokanopettajilla eli hän käyttää -- tuplamäärän erityisopettajatunteja, elikkä se on meidän koulun rahoitusta. Me ei saada sitä erityisopetukseen korvamerkittynä sitä rahaa, vaan se tulee meidän muusta rahasta, elikkä panostetaan”. (R4)*

Yksi rehtoreista oli huolissaan resurssien jakautumisesta koulujen kesken, sillä hänen mukaansa kunnassa trendi vaikuttaisi olevan sellainen, että resurssit jaettaisiin suoraan oppilaiden pääluvun mukaan. Hänen mukaansa resurssien jakoa tulisi katsoa yksilöllisemmin ja positiivista diskriminaatiota (myönteinen erityiskohtelu) käyttäen. Myös toinen rehtori oli sitä mieltä, että niin sanotuissa erityiskouluissa on paremmat mahdollisuudet tukeen. Toisaalta resurssien puutteesta valitettiin, mutta toisaalta nähtiin, että on myös mahdollista tehdä ilman lisäresursseja. *”Tavallaan mun on turhaa -- vedota siihen, että meillä ei ole resursseja tai -- jättää tekemättä sen takia, vaan tehdä se mitä täällä näillä korteilla pystyy” (R2)*. Eräs rehtoreista oli pohtinut työryhmässä oppilaan tukemisen keinoja. Hän oli havainnut, että tuen keinoja, jotka toteutuvat ihan arkityössä, oli paljon, vaikka samaan aikaan nähtiin, että resursseja tukemiseen ei olisi.

*”-- niin siinäkin on jo aikamoinen määrä kaikkea [erilaisia tuen muotoja], ja se on ihan normaalia arkea, niin sitten me ollaan ihan ihmeissään, että mitä tänne [pedagogiseen asiakirjaan] kirjataan, että mitä tukea oppilas saa, että eihän meillä ole mitään resurssia tähän oppilaaseen.” (R3)*

Rehtoria kuvattiin koulussa poikkeavaksi henkilöksi ja työ nähtiin pitkälti myös yksinäisenä. Jokaisella rehtorilla oli kuitenkin apulaisrehtori tai vararehtori, jonka kanssa toteutettiin myös jaettua johtamista. Yhdellä rehtoreista oli kaksi apulaisrehtoria. Yksi rehtori oli ollut tehtävässään vielä hyvin vähän aikaa, eivätkä käytänteet vararehtorin kanssa olleet vielä vakiintuneet. Hänen kohdallaan aikaa oli paljon kulunut myös kaiken opetteluun. Kouluissa toimi myös johtoryhmät, jotka nähtiin jaetun johtamisen osana. Yksi rehtoreista toi esiin, että johtajuutta ei pitäisi pilkkoa ollenkaan, vaan johtamisen tulisi olla jaettua kaikin puolin ja hän käytti tästä mieluummin termiä *yhteinen johtaminen*.

Yhtenä aikaa vievänä tekijänä koettiin olevan lisääntyvä digitalisoituminen. Yksi rehtoreista kertoi, että kokee kynnyksen olla yhteydessä rehtoriin madaltuneen sähköpostien myötä. Toinen totesi, että nykyään tunnutaan elävän jonkinlaista *”kyselyjen aikakautta”*. Haastatteluissa tuli myös ilmi, että rehtorilta vaaditaan yhä enemmän *multitaskingia* eli monen samanaikaisen tehtävän suorittamista samanaikaisesti. *”Multitaskingiin sortuu väkisin, niin eihän se ole hyväksi ihmiselle” (RI)*. Hän toi myös esiin, että sähköpostin myötä rehtoreihin on paljon helpompi ottaa yhteyttä kaikenlaisiin asioihin liittyen ja se lisää rehtorin työtaakkaa.

Myös muut rehtorit olivat samoilla linjoilla siinä, että rehtorin tehtävä on laajentunut vain koulun johtamisesta kaikenlaiseen yleisjohtamiseen ja käytännön toimintaan. Koettiin, että piti olla tietoinen kaikesta lähialueiden talvikunnossapidosta lähtien ja rehtorilla tuli olla kaikesta mielipide ja kaikkeen vastaus. Yhden koulun rehtorin tehtävään kuului jopa yleensä talonmiehelle kuuluvat tehtävät, kuten avainten antaminen eri tahoille. Pelkkään pedagogiikan johtamiseen rehtorit eivät voi omasta mielestään enää keskittyä. Tällaiset rehtorin varsinaiseen toimenkuvaan kuulumattomat tehtävät selvästi kuormittavat rehtoreita. Yksi rehtoreista kuvasi, että hänellä menee paljon aikaa sellaisiin tehtäviin, joita *”voisi tehdä sihteerikin” (RI)*. Lisäksi rehtorit kuvasivat perheiden pahoinvoinnin kasvaneen, mikä aiheuttaa myös lisää tehtävää sekä huolta. Oppilashuollollisen työn lisääntyminen tuli esiin useammassa haastattelussa.

*”Ei ole enää mitään -- pelkkää pedagogista johtamista vaan kaikki mahdollinen, lähialueiden talvikunnossapito*

*suunnitelmasta lähtien, pitää rehtorin tietää tai saada selville tai osata antaa vastaus.” (R2)*

### **7.2.2 Rehtori henkilöstön johtajana**

Rehtorit kuvasivat, että henkilöstön johtamiseen kuuluu eniten rehtorin työaika ja se koettiin myös hyvin tärkeäksi osaksi rehtorin työtä. Henkilöstön johtaminen jakautui analyysissä henkilöstön asenteisiin, henkilöstön ammattitaidon kehittämiseen sekä henkilöstön hyvinvoinnin johtamiseen. Näiden lisäksi rehtorit toivat esiin henkilöstönjohtamiseen kuuluvat tekniset tehtävät, kuten rekrytoinnin sekä henkilöstön poissaolojen järjestelyn. Kouluissa on usein paljon muuta henkilökuntaa opettajien lisäksi. Rehtorit kertoivat, että heidän kouluissaan oli koulunkäynnin avustajia/ohjaajia sekä esimerkiksi aamu- ja iltapäivähoidon henkilökuntaa.

Henkilöstön asenteisiin liittyen jokainen rehtoreista toi esiin jonkin asteisen pelon inkluusiota kohtaan. Huonojen asenteiden kuvattiin nousevan pelosta, joka taas kumpusi tietämättömyydestä. Tästä huolimatta monien opettajien asenteet olivat myös hyviä. Rehtoreiden kuvauksissa pelot liittyivät opettajien oman osaamisen vajavuuteen, pelkoon oman työn muutokseen liittyen ja pelkoon yleistä muutosta kohtaan. Yksi rehtoreista toi selkeästi esiin, että opettajankoulutus ei nykyisessä muodossaan palvele tarpeeksi inklusiivista ajattelumallia. Hän myös sanoi, että olisi parempi, jos tulevaisuudessa kaikki opettajat olisivat erityisopettajia.

*”Opettajien taito ei riitä, asennekaan ei riitä, yleisopetuksen asenne ei ehkä ihan riitä eikä koulutus riitä, taidot ei riitä ja tää on myös sitten ihan opetuskoulutuksellinen ongelma, et yliopisto ei ole pystynyt vastamaan opettajien osaamistarpeisiin tai haasteisiin.” (R1)*

Jokainen rehtori toi haastattelussaan esille opettajien pelon myös muutosta kohtaan. Yksi rehtoreista toi esille pelon oman profession muuttumisesta. Muutos nähtiin uhkana opettajan ammatti-identiteetille. Haastatteluissa tuli myös esille, että vastaanpaneminen muutoksen tuomia uudistuksia kohtaan on melko automatisoitunutta sekä tiedostamatonta. Opettajat ovat tottuneet tekemään työnsä tietyllä tavalla ja yhteistyön lisääntyminen on muuttanut totuttua. Myös perinteisen tiukan jaon murentuminen



erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä on uutta. Opettajat haluavat pitää tiukasti kiinni omista osaamisalueistaan. Kaikki rehtorit kuitenkin toivat ilmi, että muutosvastarinta on höllentynyt ainakin jossain määrin lähivuosina. Yhdessä koulussa oli käytetty jopa ulkopuolista konsulttia edistämään muutosjohtamista ja auttamaan henkilökuntaa ymmärtämään muutoksen syitä. Eräs rehtoreista toi ilmi, että vaikka pelkoa löytyy paljon, opettajakuntaan mahtuu paljon myös innokkaita kehittäjiä.

*”Jokainen muutos on uhka sillä lailla, että miten minun tässä käy, mihin minä joudun, väheneekö tuntini, pieneneekö palkkani, että nämä on varmasti semmoisia tekijöitä, mitkä kaikissa kouluissa vaikuttaa” (R2)*

Huonot asenteet ja pelot johtuivat tietämättömyydestä sekä epävarmuudesta omaa osaamista kohtaan. Inklusio näyttäytyy rehtoreiden mukaan opettajille liian epämääräisenä ja selkeämpiä sekä yhtenäisempiä toimintatapoja kaivattiin. Opettajat olivat myös kuulleet epäonnistuneista inklusiokokeiluista, jotka eivät varsinaisesti edistäneet innokkuutta kokeilla uusia inklusiota edistäviä ratkaisuja. Eräs rehtoreista toi esille kysymyksen opettajien palkasta; jos luokanopettajalta vaaditaan erityisopettajan osaamista, miksi palkka ei silti vastaa tätä vaatimustasoa. Rehtorit myös kuvasivat, että opettajien osaaminen tai ainakaan usko siihen, ei riitä yhä haastavampien oppilaiden kanssa toimimiseen. Yksi rehtoreista kuvasi opettajien tunnelmia: *”-- ja sitten mulle laitetaan tänne joku, joka on ihan mahdoton --”(R2).*

*”Mä luulen, että se pelko on semmoinen mikä näkyy sitten kielteisenä asennoitumisena, tai että se kielteinen asennoituminen usein kumpuaa siitä pelosta” (R4)*

Inklusioon liittyvät ajatukset yleisellä tasolla koettiin helposti kovin mustavalkoisiksi ja terminologia aiheutti itsessään jo pelkoa sekä ennakkoluuloja. Yhdessä kouluista tätä haastetta oli lievennetty, sillä että koulua kuvattiin *yhteiseksi kouluksi*, eikä inklusiota terminä varsinaisesti käytetty: *”jos puhutaan yhdessä olemisesta, -- ihmiset ajattelee, että tää on ihan hyvä” (R2).* Termiä jopa hieman pelättiin käyttää asiaan liittyvän arvolatauksen vuoksi. Inklusio on terminä myös rehtoreiden mukaan leimautunut ja se ymmärretään herkästi väärin. Yksi rehtoreista kuvasi, että hän ei pidä inklusiota

”kirosanana”. mutta se ei ole helppo käsite. Rehtorit kokivat inklusion ja opettamisen yleisesti herättävän kovasti intohimoja. Yksi kuvasi keskustelujen kääntyvän helposti väärille urille ja yleisesti inklusion toteuttamiseen liitettiin vahvoja tunteita ja pelkoja: ”-- inklusiivinen kirjallisuus ei ole pelkästään tietokirjallisuutta, vaan -- onhan se sellaista manifestia ja ohjaavaa hyvin vahvasti” (R1). Toinen kuvasi inklusiokeskustelun olevan kesken ja siksi vaikeasti hahmotettavissa.

Opettajien, jotka ovat tehneet tietynlaista työtä useita vuosikymmeniä, voi olla yhden rehtorin mukaan vaikeaa muuttaa toimintatapojaan yhteisöllisemmäksi. Tämä muutos koetaan myös uhkana. Hän myös lisää, että koska kelpoisuusvaatimukset saattavat muuttua ei nykyistä työtä uskalleta jättää siinä pelossa, että uutta työtä ei tulekaan enää. Tämä aiheuttaa sen, että opettajat eivät vaihda työpaikkojaan, mikä taas aiheuttaa sen, että opettajien asenne saattaa kärsiä. Rehtorit kuvasivat, että heillä on tärkeä rooli koulun ilmapiirin muokkaajana ja mielipidevaikuttajana.

*”Mä olen semmoista avarakatseisuutta tänne tuonut ja uskon, että omalla johtamisella -- olen saanut hiukan -- seiniä leveämmäksi ja kattoa korkeammaksi ja just semmoista toleranssia -- kyllä rehtori on kuitenkin se koulun keskeisin mielipidevaikuttaja ja vetää -- kehityksen raamit, -- se asennepuoli on niin keskeinen, että miten me toisiamme kohdataan ja kohdellaan ja ketkä tähän meidän kouluun mahtuu ja ketkä ei” (R3)*

Rehtorin tärkeänä tehtävänä on antaa edellytyksiä koulun henkilöstön ammattitaidon kehittymiselle ja tukea sitä. Opettajat eivät välttämättä luota omaan asiantuntijuuteensa. Yksi rehtori toi esille mahdollisen väkivallanuhan luokissa, johon liittyen opettajat eivät koe omaavansa tarvittavia taitoja. Rehtorit tuovat esiin, että opettajat pelkäävät oman osaamisensa olevan riittämätöntä. Vaikka inklusiivinen ajatus olisi hyväksytty se ei silti tarkoita, että valmiudet kohdata kaikenlaisia oppilaita ole välttämättä silti tarvittavalla tasolla.

*”-- humanista hyväksymisestä huolimatta mä uskon, että sieltä kuitenkin tulee se -- että aito valmius kohdata ihan kaiken*

*näköisiä ja oloisia ihmisiä ei ole olemassa sitten kuitenkaan”*

*(R1)*

Henkilöstön hyvinvoinnin johtamiseen liittyen rehtorit toivat esiin huolensa henkilöstönsä väsymisestä. Yksi rehtoreista esitti rehtoreiden yleisesti ajattelevan, että koulun henkilöstö ei pysty siihen muutokseen, mitä heiltä vaaditaan ja väsyvät sen seurauksena: *”kyllä rehtorit pelkäävät sitä, että heillä uuvahtaneita opettajia talo täynnä”* (R1). Kääntöpuolena, kun tietotaitoa esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevista oppilaista ja vastuuta kaadetaan helposti erityisopettajan harteille, rehtorit puolestaan ovat vaarassa väsyä. Yksi rehtoreista kertoi, että hän on erityisesti keskittynyt hyvinvoinnin johtamiseen ja käynyt siihen liittyvissä koulutuksissa. Myös toinen rehtori korosti, että henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen kuuluu rehtorin työhön. Opettajien kuormitus oli huomattu ja siihen oli myös puututtu. Tähän liittyen yhdessä koulussa oli haettu avustusta hyvinvointihankkeeseen. Väkivallan uhan koettiin kouluissa lisääntyneen, mikä myös omalta osaltaan vaikuttaa opettajien kuormittumiseen.

Opettajien välinen yhteistyö koettiin tärkeäksi tavaksi lisätä hyvinvointia ja jaksamista. Kuten aiemmin mainittu monet opettajat kokivat rehtoreiden mukaan yhteisopettajuuden mielekkäänä ja omaa kuormitusta vähentävänä. Yksi rehtoreista toi esille, että hänen koulussaan on paljon erityisosaamista, sillä erityisopettajia on määrällisesti paljon. Tällöin myös luokanopettajilla on suurempi mahdollisuus saada tukea ja tietoa ihan oman koulun sisältä. Toinen korosti, että avoimuutta ja yhteistyötä koulussa tulisi lisätä entisestään.

Muuttuvassa koulussa opettajien ammattitaidon kehittäminen korostuu. Koska rehtoreiden mukaan oppilaiden haasteet ovat yhä moninaisempia, myös opettajat tarvitsevat moninaisempia taitoja. Ainakin suunnitelman tasolla eräs rehtoreista kertoi, että opettajien ammattitaitoa tulisi kehittää vastaamaan paremmin oppilaiden moninaisia tarpeita. Toinen rehtori korosti, että oppilaiden haasteet ovat lisääntyneet enemmän laadullisesti kuin määrällisesti. Yksi rehtoreista oli havainnut erityisopettajien koulutuspäivässä, että on paljon tukitoimia, jotka eivät tarvitse erityisiä resursseja vaan ilmenevät ihan tavallisessa koulupäivässä. Opettajat eivät hänen mukaansa aina huomaa arjen pedagogiikkaa ja tukia. Yksi rehtoreista toi selkeästi esille, että henkilöstön kouluttaminen auttaisi selkeästi inklusion toteuttamista.

### ***7.2.3 Koulun pedagoginen johtaminen***

Pedagoginen kehittäminen on rehtorin työtä. Pedagogisen johtamisen alakategorioiksi muodostui opetuksen käytänteet sekä pedagogisten rakenteiden muokkaus. Kouluissa oli tehty paljon erilaisia ratkaisuja erityisesti koulun henkilökunnan yhteistyön lisäämiseksi. Pienluokkatoiminta oli kuitenkin jokaisen rehtorin mielestä monissa tapauksessa joillekin lapsille paras ratkaisu. Yhdessä koulussa pienluokkatoimintaa ei ollut, mutta rehtori kertoi, että sellaisen järjestäminen on tavoitteissa. Vaikka täysin inklusiivisista kouluista ei näiden koulujen kohdalla voida puhua, kaikki rehtorit toivat ilmi ratkaisuja, joita kouluissa oli tehty ja jotka selkeästi edistivät inklusion toteutumista.

Pedagogisia rakenteita oli joka koulussa muokattu jollakin tasolla ja niiden taustalla näkyi tavoite voida lisätä opettajien yhteistyötä. Rehtorit puhuivat esimerkiksi vaakamallista tai opettajatiimeistä. Rakenteiden muokkaamisen tarkoitus oli mahdollistaa opettajien keskinäinen sekä opettajien ja oppilaiden välinen yhteinen tekeminen. Myös luokkien välinen yhteistyö tehtiin näillä muutoksilla helpommaksi toteuttaa. Koulut olivat muutoksissaan jonkin verran eri vaiheissa, mutta sama suunta oli nähtävissä kaikkien rehtoreiden puheissa; yhteistyötä on lisättävä.

*”-- luotu semmoinen rakenne eli -- muutettu sitä meidän koulun organisaatorakennetta, niin että meillä on siirrytty tällaisista siiloista tavallaan -- tämmöiseen vaakamallin, että kaikki on iänmukaisen vuosiluokan -- tiiminvetäjän alla --” (R2)*

Varsinaisia inklusiota lisääviä käytänteitä kouluissa olivat yhteisopettajuus, niin luokkien kesken, kuin yhdysluokissa sekä opettajatiimeissä, joustavat ryhmittelyt, työjärjestyksen palkitus, yhdysluokat sekä yhteinen välituntitoiminta. Erityisesti alemmilla luokilla yhteistyömallit nähtiin helpommaksi toteuttaa, sillä oppilaiden haasteet eivät tällöin ole vielä niin eriytyneitä. Tämä tuotiin esille esimerkiksi kehitysvammaisten oppilaiden kohdalla. Näissä tilanteissa yhteistyötä kuitenkin lisättiin muussa, kuin varsinaisessa luokkatoiminnassa, kuten välituntitoiminnassa ja koulun

yhteisissä tapahtumissa ja juhlissa. Kaikki pyrittiin ottamaan mukaan. Lisäksi yksi rehtoreista kertoi, että alkuopetus toteutettiin yhdysluokissa ja uutena käytänteenä esimerkiksi oppilailla, jotka eivät vielä toisella luokalla olleet oppineet lukemaan, oli mahdollisuus kerrata alkuopetusta vielä yhden vuoden. Se, että ykkös- ja kakkosluokkalaiset olivat alun perinkin samalla luokalla, vähensi luokalle jättämisen negatiivista mielleyhtymää.

*”-- mut me yritetään jotenkin --, et he olisivat siellä yhdysluokissa, niin siitä tulisi semmoinen, et toiset voi käydä sitä alkuopetusta sen kolme vuotta, et siihen otetaan se aika, mitä se tarvii, mut se vaatii asennemuutosta niinku sieltä koulun ulkopuolelta” (R4)*

Yhteisopettajuutta toteutettiin jokaisessa koulussa, vaikka käytännöt jokseenkin vaihtelivat. Kokemukset yhteisopettajuudesta kuvattiin myönteiseksi, ja vaikka alussa rehtorit kertoivat opettajien olleen ennakkoluuloisia, niin mitä enemmän yhteisopettajuutta toteutettiin, sitä palkitsevammaksi se koettiin. Yhteisopettajuus nähtiin lopulta jopa helpottavana keinona, vaikka aluksi se oli tuomittu työtaakkaa lisääväksi. Yhteisopettajuus nähtiin myös hyväksi opettajan osaamisen kehittymisen kannalta.

*”-- muutamassa vuodessa siitä [yhteisopettajuudesta] on tullut jotain semmoista tavoiteltua, että nekin [opettajat], joilla ei ole kauheasti mahdollisuuksia, että on esimerkiksi joku yksittäinen luokka, ei ole sillä lailla niin tiivistä työparia siihen, niin ne on kateellisia sitten niille, joilla on semmoiset toimivimmat työparit” (R3)*

Joustavat ryhmittelyt kuuluvat myös rehtoreiden mukaan inkluusiota edistäviin käytänteisiin. Vaikka rehtorit kannattivat pienluokkatoimintaa, kannattivat he myös joustavaa ryhmittelyä ja sitä, että pienluokka tai -ryhmä ei ole lopullinen ratkaisu. Rehtorit puhuivat varovaisesti tasoryhmistä, joihin oppilaita voidaan eri oppiaineissa jakaa. Yksi rehtoreista kertoi, että liikuntatunneille suunnitellaan otettavan käyttöön niin sanotut temporyhmät, joiden avulla oppilaita voidaan ryhmitellä taitojen, osaamisen ja innokkuuden perusteella. Vaikka tasoryhmän käsitteeseen liittyy melko negatiivinen

kaiku, se että ryhmät ovat joustavia, aiheuttaa sen, että oppilas ei ole jumissa siinä ryhmässä, johon on päätytty, vaan kehittymisen ja kiinnostuksien mukaan oppilas voidaan toisessa tilanteessa siirtää myös toiseen ryhmään. Käytäntö lisää näin ollen yksilöllistämisen mahdollisuuksia.

*”-- että olisi semmoiset temporyhmät, et jos on useampi opettaja niin oppilaat pystyy -- liikkumaan sillä omalle itselleen sopivalla -- vauhdilla tai, jos on vaikka joku joka pelkää, nii ei tarvitse olla siinä kaikkein kiihkeimmässä pallopelissä.”(R4)*

*” -- et häntä ei niin kuin kynsin hampain pidetä pienluokan oppilaana vaan siltä osin, kun hänelle on hyväksi niin on mahdollisuus opiskella vaikka yksi oppiaine isossa luokassa, -- se on se ajattelu mihin pyritään.” (R1)*

Työjärjestyksen palkitus nähtiin myös yhteistyötä lisäävänä toimenpiteenä. Sen avulla eri luokkien tietyt tunnit, kuten suomen kieli ja matematiikka, ovat kaikilla luokka-asteen luokilla samaan aikaan. Tällöin joustavampi ryhmittely ja yhteisopettajuus mahdollistuu, kun eri luokkien tunnit ovat samaan aikaan. Yksi rehtori kertoi, että palkitus on selkeästi yksi keino, jolla tukea pystytään myös kohdentamaan paremmin sitä tarvitseville oppilaille. Hän myös koki, että työjärjestyksen palkituksen avulla hän luo puitteet, jossa inklusio toteutuu.

*”-- mä vastaan opetusjärjestelyistä, ja varmaan kaikista merkittävin panokseni on se työjärjestys, että kyllä mä -- sitten palkitan ne työjärjestykset sillä tavalla, että se yhteisopettajuus oikeasti -- mahdollistuu, -- työjärjestys on niinku mun keskeisin pedagoginen kannanottoni.”(R3)*

Pedagoginen johtaminen ja tukitoimien järjestäminen ei kuitenkaan ole aina yksinkertaista ja rehtorit joutuvat pohtimaan ratkaisuja tarkkaan. Rehtorit olivat huolissaan, että voidaanko inklusiivisilla ratkaisuilla loppukädessä haitata oppilaiden oppimista ja tuen saantia. Rehtorit pohtivat sitä onko yleisopetuksen luokassa opiskelu kaikille oppilaille mahdollista vai onko pienluokka tietyille oppilaille ainoa mahdollisuus.

*”Että se ei paljon auta, että lapsi on siellä yleisopetuksessa mukana ja sinne tuodaan henkilökohtainen avustaja hänelle ja hänelle ja hänelle, kun se lapsi ei kestä sitä ihmismäärää ympärillä, ja sitten niillä aikuisilla jopa lisätään sitä ihmismäärää, niin siinä inklusion nimissä tehdäänkin lapselle hallaa.” (R1)*

Yhdessä koulussa opetusryhmät olivat todella suuria, ja jo niiden pienentäminen rehtorin mielestä helpottaisi yksilöllisten tarpeiden toteutumista. Yksi huolenaihe oli myös, se että inklusiivisilla ratkaisujen myötä tukea tarvitsevat oppilaat voivat häiritä muiden oppilaiden oppimista. Opettajat ovat esimerkiksi esittäneet kysymyksiä siitä, että kuinka paljon yksi oppilas voi varastaa huomiota luokassa ja *”terrorisoida toisten olemista kiusaamalla ja häiritsemällä” (R3)*. Yksi opettaja kertoi olleensa tuen johtamiseen liittyvässä koulutuksessa. Hän myös totesi, että puhelimitse oli helppoa saada konsultointiapua pedagogisiin ratkaisuihin ja yksittäisiä oppilaita koskeviin tilanteisiin. Esimerkkeinä hän mainitsi toimintaterapeutin fyysisiä rajoitteita koskevissa haasteissa sekä psykiatrian palvelut käyttäytymisen häiriöihin liittyen. Hänen mukaansa koululla on hyvät verkostot, mutta vaatii myös omaa aktiivisuutta, kun etsitään parhaita ratkaisuja. Tässä koulussa erityisopettajalla oli selkeästi rooli toimia linkkinä eri tahojen ja koulun välillä.

### 7.3 Yhteenvetoa tuloksista

Tulosten perusteella voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet rehtorit olivat tietoisia inklusiosta ja siitä millaisia toimenpiteitä sen toteutuminen kouluissa edellytti. Kaikki rehtorit määrittivät inklusion lähikouluperiaatteen kautta, mutta se ei ollut rehtoreiden mielestä yksiselitteinen tapa ajatella asiasta. Haastattelussa tuli ilmi myös henkisen inklusion eli koulun yleisen ilmapiirin vaikutus. Inklusiivisiksi arvoiksi rehtoreiden puheiden perusteella voidaan nimetä yhdenvertaisuus ja suvaitsevaisuus, yksilöllisyys sekä ihmisoikeudet. Inklusion avulla voidaan rehtoreiden mukaan lisätä hyväksyvää ja arvostavaa ilmapiiriä yhteiskunnassa, mikä on tulevaisuudessa entistä tärkeämpää.

Käytännön tasolla rehtorit kertoivat yleisesti työmäärän lisääntyneen muun muassa digitalisaation myötä. Myös perheiden ja oppilaiden hyvinvointi oli rehtoreiden mukaan yleisesti heikentynyt. Rehtorit kokivat tärkeäksi tehtäväkseen koulun ilmapiirin muokkaamisen, jota erityisesti toteutettiin henkilöstön johtamisen tasolla. Henkilöstön johtaminen oli merkittävin rehtoreiden työn osa-alue. Henkilöstön eli tässä tapauksessa opettajien asenteet inklusiota kohtaan nähtiin yleisesti melko kriittisinä. Näiden asenteiden nähtiin taas kumpuavan pelosta. Rehtoreiden mukaan luokanopettajat pelkäsivät, että oma asiantuntijuus ei riitä kattamaan oppilaiden yhä moninaisempia tarpeita. Opettajien ammattitaitoa tulisi siis kehittää. Opettajien riittämättömyyden tunteiden kuvattiin vaikuttavan opettajien hyvinvointiin heikentävästi ja rehtorit pelkäsivät opettajien kuormittuvan liikaa työssään.

Inklusiota edistämään ja samalla opettajien työtaakkaa helpottamaan kouluissa oli otettu käyttöön erilaisia pedagogisia keinoja. Rakenteiden tasolla oli siirrytty opettajien yhteistyötä lisääviin malleihin, kuten opettajatiimeihin. Lisäksi erilaisilla pedagogisilla käytänteillä pyrittiin lisäämään opettajien yhteistyötä. Jokaisessa koulussa toteutettiin yhteisopettajuutta, joko pienluokan ja ison luokan kesken, opettajatiimien tai esimerkiksi yhdysluokkien muodossa. Lisäksi oppilasryhmiä muodostettiin kouluissa yhä joustavammin ja yksilöllisemmin. Tällöin tukea oli helpompi kohdentaa sitä, eniten tarvitseville. Lisäksi opettajien yhteistyötä edistävänä keinona käytettiin esimerkiksi työjärjestyksen palkitusta.

Hallinnon tasolla tulivat esille rehtorin strateginen työ, resursointi ja päätöksenteko. Kaikki rehtorit kertoivat, että resursointi on tärkeä osa rehtorin työtä ja inklusion toteutumiseen tarvitaan enemmän resursseja. Tarvittavat resurssit olivat lähinnä henkilöstöresursseja. Jokaisella rehtorilla oli apunaan vähintään vararehtori, mutta muuten rehtorin työtä kuvattiin melko yksinäiseksi. Yhdessä koulussa oli selkeästi panostettu jaettuun johtamiseen.



## 8 Pohdinta

Inklusion perusajatus siitä, että jokainen oppilas voi käydä omaa lähikouluun, jokaisen yksilölliset tarpeet ja edellytykset huomioon ottaen (Moberg & Savolainen, 2009, 84), kävi ilmi rehtoreiden puheissa. Lähikouluperiaate tunnustettiin ja sitä haluttiin jokaisessa koulussa toteuttaa. Siihen ei aina koettu kuitenkaan olevan mahdollisuutta. Kaikki oppilaat eivät loppujen lopuksi olleet kuitenkaan tervetulleita. Rehtoreiden tahtotila oli, että oppilaita ei eristetä ja sitä perusteltiin sillä, että kaikille haluttiin antaa mahdollisuus lähikoulussa opiskeluun sekä koulun tehtävällä kasvattaa lapsista suvaitsevaisia kansalaisia.

Inklusion haasteena merkittävimmin olivat pelko ja tietämättömyys. Haastattelujen mukaan rehtoreilla itsellään oli hyvin käsitystä inklusiosta, mutta henkilöstön puolella tilanne ei ollut sama. Yksi rehtoreista pyysi selkeämpiä ohjeita kunnan tasolta erityisesti pienluokkatoiminnan järjestämiseen. Kuitenkaan ei tullut puheeksi oman osaamisen kehittäminen aiheesta. Opetussuunnitelma on myös kattava ohjepaketti, joka kouluissa on käytössä, mutta toisaalta opetussuunnitelmassa ei puhuta varsinaisesti inklusiivisen opetuksen järjestämisestä. Käsitys siitä, että pienluokkatoiminta on välttämätöntä, oli myös tiukassa. Kaikki rehtorit korostivat pienluokkatoiminnan tärkeyttä ja sitä perusteltiin oppilaan edulla.

Ainscown ym. (2006,15) esittämistä inklusiokeskustelun ajattelumalleihin liittyen rehtoreiden puheissa inklusio näkyi huolena tukea tarvitsevien oppilaiden kategorisoimisesta sekä lähtökohtana näkemyksille koulutuksesta ja yhteiskunnasta. Jäljempi tosin vain väljästi. Rehtorit eivät puheissaan tuoneet inklusiokeskustelua juurikaan laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin eikä yhden koulun roolia ja merkitystä esimerkiksi kaikille avoimen koulutuksen kehittäjänä tuotu esille. Inklusiota ei myöskään nähty vastauksena kurinpidolliseen eristämiseen, vaan se nimenomaan tuntui aiheuttavan kurinpidollisia haasteita. Tämä vaikuttaisi tarkoittavan sitä, että tuen tarpeen kohdentaminen ei ole onnistunut.

Kuten Biklen (2001, 55–56) huomauttaa inklusio ei niinkään tarkoita mitään tiettyjä näkyviä käytänteitä vaan ajattelutapaa, jossa opinto-ohjelmat ja oppimisympäristöt ovat

kaikille yhteiset. Kuitenkin ajattelutapa joudutaan integroimaan nykyiseen koulujärjestelmään, jolloin se vaatii tietynlaisia muutoksia ja toimenpiteitä käytännön tasolla. Rehtorit toivat esille useita erilaisia tapoja, joilla he edistivät opettajien yhteistoiminnallisuutta ja näin ollen inklusion toteutumista. Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 100) esittämän luonnehdinnan mukainen inklusio toteutui rehtoreiden mukaan kouluissa lähikouluperiaatteen muodossa, jossain määrin yleisopetuksen ryhmissä joutavasti ryhmiteltynä sekä aikuisten yhteistoiminnallisuutta edistäen. Toki rehtorin näkemys ei välttämättä aina vastaa käytäntöä. Naukkarisen ja Ladonlahden neljäs luonnehdinta, oppilaiden yhteistoiminnallisen oppimisen edistäminen, ei tullut esille rehtoreiden puheissa. Joko siihen ei ollut panostettu tai rehtorit eivät nähneet sitä inklusiota edistävänä seikkana.

Inklusiota koskevassa kirjallisuudessa inklusion tärkeimmäksi arvoksi nousee tasa-arvo. Lisäksi korostuvat esimerkiksi osallisuus ja oikeudenmukaisuus. Tässä tutkimuksessa rehtoreiden puheista välittyi arvoina yhdenvertaisuus sekä toisaalta yksilöllisyys ja ihmisoikeudet. Rehtoreiden puheissa tuli esille arvostiriita liittyen siihen, että toisaalta oppilaita pitäisi kohdella yhdenvertaisesti ja toisaalta yksilöinä. Tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyen tulee pohtia sitä, onko inklusiivisen toiminnan vaarana tasapäästäminen. Tätä toki estää yksilölliset ratkaisut, jotka rehtoreiden mielestä kuuluivat kiinteästi inklusiiviseen ajattelutapaan. Inklusion pelättiin myös aiheuttavan sen, että toisten yksilölliset tarpeet menevät toisten tarpeiden ohi. Inklusion yhteydessä onkin pohdittu usein sitä, että voiko erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden läsnäolo häiritä muiden oppilaiden oppimista. Rehtorit näkivät esimerkiksi käytöshäiriöiden haittaavan luokan yleistä toimintaa. Oppilaat, joilla on käytöksen haasteita, on usein helppo vain eristää muista oppilaista ja sitä perustellaan muiden oppilaiden edulla. Olisi kuitenkin tärkeää selvittää käytöshäiriön syyt ennemmin kuin vain poistaa ongelma.

Myös liian kategorisesti toteutetun inklusion pelättiin jättävän lapsen todelliset tarpeet taka-alalle. Inklusio on kuitenkin ajatusmalli, jonka mukaan koulujärjestelmän tulisi rakentua mahdollisesti hyvin eritaivoin, kuin ennen. Kuten yksi rehtoreista sanoi: koulun tulee tehdä itsestään jokaiselle sopiva. Koululla tuntuu olevan siis paljon muutettavaa niin fyysisten rakenteiden kautta, mutta ennen kaikkea ideologian tasolla. Haastatteluissa rehtorit käsittelivät pääosin inklusiota yksilön näkökulmasta, vaikka he toivatkin ilmi myös koulun muokkaustarpeet. Kouluja muokataan yksittäisten oppilaiden tarpeiden

mukaisesti tilannekohtaisesti, mutta ei kaikille sopivaksi niin sanotuksi universaaliksi kouluksi. Vanhojen koulujen fyysisten rakenteiden, mutta myös henkisten, voi olla hankalaa muuttua. Silti muutoksen tulisi kummuta koulusta ja järjestelmästä eikä yksittäisestä muokkautumisesta yksittäisten oppilaiden tarpeiden mukaan. Vaikka ominaisuuksien perusteella ei eroteltaisikaan oppilaita, ominaisuudet ovat silti keskiössä.

Haastatteluissa inklusio nähtiin myös pitkälti opetuksen ja luokkatoiminnan kautta. Yksi rehtoreista kuitenkin korosti kaikenlaista yhdessäoloa. Tämä liittyy Söderin (1979) integraatio-jaotteluun, jonka lopullinen tavoite on yhteiskunnan tasolla tapahtuva yhteiselo ominaisuuksista riippumatta. Myös koulun lopullinen tavoite on oppilaiden lähettäminen yhteiskunnan erilaisiin rooleihin. Miten oppilaat voivat oppia toimimaan yhteiskunnassa yhdessä, jos koulussa sitä harjoiteltaessa tietyt ryhmät ovat näkymättömissä? Vaikka oppilaat olisivat oppimisessaan kovin eritasoisia, minkään ei pitäisi estää yhdessäoloa koulussa muilla tavoilla, kuten välitunneilla, kuten yksi rehtoreista toi ilmi. Rehtorit myös toivat esille koulun tehtävän kasvattaa lapsista suvaitsevaisia kansalaisia, mutta tarkoittaako suvaitsevaisuus aitoa hyväksyvää ilmapiiriä vai vain sitä, että kaikkia siedetään.

Inklusioon liittyvät kysymykset ovat kovin monitasoisia ja haastavia ja rehtorit toivatkin ilmi, että inklusiokeskustelu kärjistyy helposti. Myös Hirvensalo (2018, 21) on tuonut tämän seikan esiin. Termi oli rehtoreiden mukaan myös kovin leimautunut ja aiheuttaa varsin voimakkaita mielipiteitä. Inklusiokeskustelua häiritsee merkittävästi se, että asiasta on vaikeaa puhua ja todellinen puheenaihe hukkuu arvolatautuneiden ajatusten alle. Rehtoreiden mukaan inklusiokeskustelu on usein hyvin mustavalkoista eikä keskustelussa nähdä niin sanottua välimuotoa. Myös erilaiset väärät tulkinnat estävät asiapitoisen keskustelun toteutumisen. Sillä inklusio on paljon muutakin kuin selkeitä käytänteitä, tulisi keskustelunkin lähteä perustavammanlaatuisista teemoista, kuten arvoista.

Kuten Allan (2010, 203) on esittänyt, myös tässä tutkimuksessa inklusio näyttäytyi erityisopetuksen kysymyksenä eikä yleisesti koko koulua koskevana asiana, mikä osaltaan haittaa inklusiokeskustelua. Rehtorit kertoivat, että inklusion kehittäminen on enemmän tai vähemmän heidän vastuullaan, mutta ennen kaikkea myös erityisopettajien vastuulla. On toki mahdollista, että tutkimuskysymykset ohjasivat rehtorit puhumaan

erityispedagogiikasta, sillä siihen liittyvästä osaamisesta heiltä kysyttiin. Voidaan toki todeta, että inklusio liittyy vahvasti erityispedagogiikan alaan ja osaamiseen, mutta ei varsinaisesti erityisopetukseen. Yksi rehtoreista toi kuitenkin ilmi, että inklusiota tulisi käsitellä enemmän myös luokanopettajien koulutuksessa. Ei voida olettaa, että opettajilla olisi valmiuksia kohdata erilaisia oppilaita, jos heidän koulutuksessaan ei tätä tuoda esille kuin sivulauseessa.

Myös Moberg ja Vehmas (2009, 73) ovat todenneet, että luokanopettajat eivät ole valmiita vastaanottamaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita opetusryhmiinsä. Opettajat kokevat resurssien sekä oman ammattitaitonsa olevan riittämättömät tähän. Moberg ja Vehmas lisäävät, että opettajien mukaan erityisopettajilla on paremmat valmiudet kohdata oppilaiden erityiset tarpeet. Tässä opettajat ikään kuin sanoutuvat irti siitä mahdollisuudesta, että he voisivat omalla asenteellaan ja kouluttautumisellaan kehittää näitä kohtaamisen taitoja. Syitä etsitään monesti ulkopuolelta, kuten resursseista. Atjonen ja Väisänen ovat huomauttaneet jo vuonna 2004, että nykyopettajilta vaaditaan yhä laajempaa yksilöosaamista sekä kykyä moniammatilliseen yhteistyöhön. Sillä oppilasryhmät ovat entistä heterogeenisempia, opettajilta vaaditaan yhä enemmän taitoja eriyttää opetusta ja soveltaa toimintaansa kaikille sopivammaksi. Atjonen ja Väisänen myös huomauttavat, että tähän tulisi keskittyä entistä enemmän jo opettajakoulutuksessa. Yhteiskunnan tarpeet muuttuvat ja näin ollen koulutuksen tulisi muuttua siinä mukana, niin peruskoulutuksen, että luokanopettajakoulutuksenkin. Opettajakoulutuksen tulisi kyetä tuottamaan sellaista osaamista, joka yhteiskunnan kannalta on siinä ajassa relevanttia (Lonka & Pyhältö, 2010; Niemi 2010).

Opettajan työn vaatimukset ovat muuttuneet ajan kuluessa ja Helenius-Alarin ym. (2009, 77) mukaan myös oppilasaines on entistä haastavampaa. Lisäksi oppilaiden tasoerot, isot luokkakoot ja kasvavat määrät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden keskuudessa haastavat opettajia. Helenius-Alari ym. lisäävät, että myös perheet ovat muutoksessa, mikä näkyy perheiden lisääntyneenä pahoinvointina. Muutos kuormittaa opettajia, niin henkisesti kuin fyysisestikin. Helenius-Alari ym. korostavat myös, että opettajat ovat tämän kaiken lisäksi tottuneet toimimaan melko itsenäisesti, kun nykyään yhteistyötä painotetaan entistä enemmän. Tämän tutkimuksen rehtoreiden mukaan opettajat olivat ottaneet yhteistyötä lisäävät toimintatavat pääosin melko hyvin vastaan. Vaikka ennakkoluuloja oli aluksi syntynytkin, oli käytäntö kuitenkin onnistunut niin hyvin, että

opettajat kokivat esimerkiksi yhteisopettajuuden hyvin myönteiseksi asiaksi. Rehtorit tunnistivat myös muutoksen perheiden hyvinvoinnissa ja sen nähtiin vaikuttavan kouluun ja opettajien työhön.

Osaamisen kehittämiseksi näyttää siis olevan tarvetta. Rehtorit nostivat myös esiin, että opettajan ammattitaito ja osaaminen vaikuttavat opettajien asenteisiin. Myös Leithwood (2006, 190) on todennut, että opettajan hallinnan tunne on tärkeässä roolissa siinä, kun tarkastellaan opettajan työn vaikuttavuutta ja tehokkuutta. Lisäksi hän toteaa, että kun osaamista kehitetään, hallinnan tunnetta voidaan vahvistaa ja samalla motivaatio työtä kohtaan kasvaa. Rehtorilla on näin ollen tärkeä tehtävä opettajien osaamisen kehittämisen tukemisessa, mutta myös koulun mielipideilmapiirin muokkaamisessa, kuten rehtorit haastattelussa totesivat. Lisäksi opettajien sitoutuminen ja usko inklusiiviseen kouluun ovat keskeisiä, kuten Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 113) ovat todenneet. Myös Ahtiainen (2015) on tuonut esiin, että koulun johtaja on merkittävässä roolissa yksittäisen koulun sekä koko kouluyhteisön kehittämisessä.

Rehtorit nostivat johtamisessaan yhdeksi tärkeimmistä tekijöistä koulun henkilöstön. Pennasen (2006) ja Mäkelän (2007) tutkimuksissa henkilöstön johtamiseen kului rehtorin aikaa alle puolet rehtorin työstä. Karikosken (2009) tutkimuksessa sen sijaan rehtorin työaika kului eniten niin sanottuihin kanslia töihin sekä asioiden selvittelyyn ja toiseksi eniten vuorovaikutukseen opettajien kanssa. Tässä tutkimuksessa puolestaan rehtorit kertoivat suurimman osan ajastaan kuluvan henkilöstön johtamiseen. Jokainen rehtoreista toi myös ilmi koulun henkilöstön haasteet inklusiioon suhtautumisessaan. Usein mielipiteet olivat negatiivissävytteisiä. Rehtoreiden vastauksissa korostui myös pelko inklusiota kohtaan. Hirvensalon (2018, 161) väitöskirjassa kysyttiin luokanopettajien mielipiteitä inklusiosta. Hirvensalo jakoi avoimet vastaukset asennoitumisen mukaan. 59% vastaajista suhtautui inklusiioon kriittisesti ja vain 18% positiivisesti. Varsinaisesti negatiivisia inklusiota kohtaan oli 14% tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista ja loput määriteltiin ignoranteiksi. Inklusion kanssa on näin ollen jatkettava töitä ja tässä työssä rehtoreilla on selkeä ja merkittävä rooli.

Rehtoreita ja koulun johtamista koskevissa tutkimuksissa Saloviidan (2013) mukaan on esiintynyt kahdenlaista johtamistyyppiä. Ensimmäinen on opetuksellinen johtaja, joka keskittyy opetukseen sekä oppilaisiin. Opetuksellisen johtajan tavoitteena on luoda

häiriötön oppimisympäristö. Lisäksi tämä korostaa korkeaa vaatimustasoa ja oppimistavoitteita. Toinen tyyppi on transformatiivinen eli uudistava johtaja, joka toimii koulun kontekstissa erityisesti yhdessä opettajien kanssa luoden innostavia tavoitteita ja keskittyy opettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. (Saloviita 2013, 18–19.) Koulumaailmassa transformationaalisella johtamistyyppillä on havaittu olevan positiivinen yhteys opettajien vapaaehtoiseen sekä emotionaaliseen sitoutumiseen kouluorganisaation toimintaan (Lai, Luen, Chai ja Ling 2014). Opettajien suosiossa on uudistava johtaja, mutta oppimista edistää paremmin opetuksellinen johtaja. Molemmat näistä elementeistä ovat kuitenkin tärkeitä, joten hyvä rehtori yhdistelee näitä. (Saloviita 2013, 18–19.) Tässä tutkimuksessa oli havaittavissa näiden eri tyylien yhdistäminen. Rehtorit olivat hyvin kiinnostuneita pedagogisesta johtamisesta, mutta näkivät tietynlaisen mielipidevaikuttamisen erityisesti henkilöstön parissa tärkeäksi osaksi työtään.

Toisenlainen jako, jota johtamisesta käytetään, on asioiden ja ihmisten johtamisen erottaminen (esim. Juuti 2006; Mäkelä 2007). Tämä näkyi tässä tutkimuksessa niin, että rehtorit yhdistelivät näitä kahta osa-aluetta sujuvasti ja näkivät rehtorin työn hyvin kokonaisvaltaisesti. Puheissaan he eivät osanneet niinkään erottaa erilaisia johtamistyyplejä, mutta haastattelujen pohjalta oli havaittavissa, että rehtorit toteuttivat johtamistaan ihmisten johtamista sekä asioiden johtamista yhdistellen. Sydänmaanlakan (2004) mukaan juuri tällainen kokonaisvaltainen johtaminen on tavoiteltavaa.

Muutosjohtaminen tuotiin esille useammassa haastattelussa ja yhdessä koulussa siihen oli haettu myös konsultaatioapua. Myös Johnson ja Pennanen (2007, 15) huomauttavat, että koulun johtamisen haasteiksi ovat muodostuneet koulun muutokseen liittyvät ongelmat. Heidän mukaansa koulutuspolitiikan tasolla muutostavoitteita luodessa oletetaan, että koulutusjärjestelmä pystyisi käytännön muutoksiin varsin nopealla aikataululla. He kuitenkin muistuttavat, että muutos on monimutkaisempaa kuin ajatellaan ja törmää usein vastarintaan. Tämä tuli myös esille tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden puheissa. Opettajien oli rehtoreiden mukaan haastavaa sopeutua muuttuvaan työhön ja muutokset nähtiin uhkana. Nopeat aikataulut ovat myös omiaan luomaan nopeita ja herkästi epäonnistuvia ratkaisuja. Rehtorit toivat ilmi, että opettajat tietävät paljon inkluusioon pyrkiviä toimenpiteitä, joka ovat kuitenkin syystä tai toisesta epäonnistuneet. Näin ollen voidaan varovasti päätellä, että liian nopeat muutokset aiheuttavat herkästi epäonnistuvia

ratkaisuja, jotka taas edistävät huonojen asenteiden ja jopa pelkojen kehittymistä asiaa kohtaan.

Rehtoreiden puheissa muutosjohtaminen näyttöytyi tapahtuvan ylhäältä alaspäin tai jonkinlaisessa yhteistyössä, mutta ei henkilöstön aloitteesta. Muutosprosessit olivat kouluissa hieman eri vaiheissa ja muutokset kohdistuivat etenkin mielipideilmapiirin muokkaamisen. Muutosta toteutettiin inklusiivisia käytänteitä sekä rakenteita kehittäen. Yhdessä koulussa oli otettu juuri muutoksen johtamista varten erillinen konsultti. Tämä voisi olla tarpeen myös muissa kouluissa. Opettajien asenteet ovat kovin syvällä ja omaa huolta ja ahdistusta muutokseen liittyen voi olla vaikeaa sanoittaa. Konsultin avulla näitä tunteita voisi olla hyvä yhteisesti käsitellä. Suomessa myös valtiontasolla inklusioon liittyvä muutoksen johtaminen on pääosin tullut ylhäältä alaspäin poliittisen keskustelun ja ammattilaisten kanssa käytyjen pohdintojen perusteella (Jahnukainen 2011, 429). Tällöin sitoutuminen inklusiiviseen ajattelutapaan voi olla hankalaa.

Liusvaaran (2014, 158) väitöstutkimuksen mukaan kouluissa vallitseva kiire ja hektisyys eivät anna rehtorille mahdollisuutta keskittyä koulun kehittämiseen ja strategiseen visiointiin. Myös Karikoski (2009) tuo esille, että opetuksen laadun takaaminen sekä kehittäminen on rehtorin suurin haaste. Hän myös nostaa esiin kysymyksen, siitä miten rehtori voi toimia innovatiivisesti ja innostavana johtaja kaiken kiireen keskellä. Tämä voi olla yksi syy siihen, että myös opettajien keskuudessa asenteet inklusiosta ovat varautuneita.

Rehtorit toivat esiin koulujen erilaiset mahdollisuudet tarjota tukeaan kaikenlaisille lapsille. Jos haastatteluissa rehtorit puhuivat kunnan tasolla eriarvoisista kouluista, mikä mahtaa olla eriarvoisuuden laita koko Suomen tasolla. Myös Huhtasen (2011, 38) mukaan oppilashuollon palvelut ovat erilaiset eri puolella suomea, mikä on omiaan lisäämään eriarvoisuutta koko Suomen tasolla. Rehtoreilla on suuri vastuu koulunsa toiminnan kehittämisessä ja taloudellisen vastuu on rehtoreiden mukaan jopa lisääntynyt ja korostunut. Haastatteluissa ei tullut esille tavoitteellinen tehokkuuteen pyrkiminen. Inklusiosta ei myöskään nähty tapana säästää kustannuksissa. Kuten Ahonen (2001, 53–54) kuvaa, myös tässä tutkimuksessa rehtoreiden päätökset vaikuttivat pohjautuvan pedagogisiin ratkaisuihin koulun perustehtävää kunnioittaen.

Vaikka tutkimuksessa oli tarkastelussa vain neljä koulua, tutkimus osoittaa, että koulujen käytänteet vaihtelevat paljon. Myös koulujen profiilit ovat hyvin erilaisia, joten yhtä ja samaa, inklusiota edistävää toimintamallia on varmasti hankalaa löytää. Kuitenkin yhteistä kaikille kouluille oli, että opettajien yhteistyö on otettu käyttöön inklusiota edistävänä toimenpiteenä ja tämän kehityskulun voidaan ajatella jatkuvan. Vaikka rehtorit olivatkin inklusion hyväksyneet, sitä ei koettu pystyttävän toteuttaa täydellisesti. Rehtorit kokivat pienluokan olevan hyvä ja mahdollisesti ainoa ratkaisu joillekin oppilaille. Joidenkin oppilaiden kohdalla heidän koulunsa ei pystyisi koskaan tarjoamaan heidän tarvitsemaansa tukea. Myös Salamancan sopimuksessa (1994, 9) todetaan, että inklusiivinen koulu on paras vaihtoehto *suurimmalle osalle lapsista*. Mikä on suurimman osan raja ja kuka sen vetää? Onko koulun rehtorin tehtävä arvioida, ketkä oppilaat kuuluvat inklusioon ja ketkä jätetään sen ulkopuolelle?

Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että inklusion toteuttamiseksi olisi kehitettävä selkeät ja yhteneväiset toimintatavat, joiden pohjalta voitaisiin paikallisesti rakentaa sopivat mallit jokaisen koulun käyttöön. On kuitenkin selvää, että yksiselitteisten ohjeistusten tekeminen on lähes mahdotonta. Toisaalta käytänteiden vaihtelevuus ja inklusion käsitteen epäselvyys lisäävät inklusioon kytkeytyvää pelkoa ja epävarmuutta kouluissa. Rehtorit ovat merkittävässä roolissa inklusioajatukseen liittyvän muutoksen toteuttamisessa, mutta se ei saisi jäädä vain heidän harteilleen, vaan rehtoreille pitäisi myös saada yhtenäiset mallit muutoksen johtamiseen omissa kouluissaan. Inklusiivisen arvomaailman levittäminen tulisi myös alkaa opettajakoulutuksesta, jotta kaiken toiminnan taustalla olisi sama tasa-arvoon tähtäävä sekä oppilaan yksilöllisiä tarpeita, mutta myös vahvuuksia korostava ajatusmaailma.

## 8.1 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotukset

Laadulliseen tutkimukseen liittyy aina se, että analyysi on tekijän subjektiivinen tulkinta (Eskola & Suoranta 2003, 210). Tutkijan oma tausta ja ajatukset voivat näin vaikuttaa tulkintoihin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tulee myös ottaa huomioon se, että haastatteluihin on mitä luultavimmin osallistunut juuri niitä rehtoreita, joille inklusio oli tuttu. Tämä otettiin huomioon jo ennen tutkimuksen aloitusta. Jo tutkimuksen näkökulmaa pohdittaessa ja tutkimuskysymyksiä laadittaessa tehtiin selväksi, että tämän



kaltaiseen tutkimukseen osallistuu lähtökohtaisesti inklusiosta edes jollakin tasolla kiinnostuneita rehtoreita. Tämä oli myös tavoite. Tutkimuksen tarkoitus ei ollut etsiä erilaisia asenteita tai mielipiteitä vaan rehtoreiden käsityksiä inklusiosta ja johtamisesta.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena ei ollut rehtoreiden ajatusten yleistettävyyden tavoittelu. Se, että tutkimukseen haastateltiin vain pientä määrä rehtoreita, mahdollisti ilmiöiden astetta syvemmän tarkastelun. Näin ollen haastateltavien määrä vastasi hyvin tutkimuksen tarkoituspäätä, eikä aineisto paisunut valtavaksi, mikä olisi voinut haitata aiheeseen syventymistä. Vaikka tutkimuksen tulos ei ole yleistettävissä, ei se kuitenkaan tarkoita, etteivät tutkimuksessa esiintyvät heikot signaalit olisi tosia. Vähintäänkin näille rehtoreille heidän käsityksensä inklusiosta ovat tosia ja sitaattit ovat aitoja osoituksia rehtoreiden käsityksistä ja mielipiteistä.

Tutkimusongelman saattaminen tutkittavaan muotoon oli hieman hankalaa ja haastattelukysymysten pohtimisessa oli haasteita. Haastattelu oli menetelmänä tutkijalle vieras, mikä aiheutti haasteita tutkimuskysymysten muotoilemisessa ja haastattelurungon laatimisessa. Esimerkiksi olisi ollut kontekstin hahmottamisen kannalta tärkeää tarkentaa rehtoreiden johtamiseen saatua koulutusta sekä sitä onko rehtorilla jonkinlaista muuta johtamiskoulutusta tai -taustaa. Tämän selvittämistä pohdittiin jälkikäteen, mutta mitä luultavimmin se ei olisi kuitenkaan vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin vaan korkeintaan auttanut lukijaa ymmärtämään paremmin rehtoreiden kontekstia. Pro gradu -tutkielma on kuitenkin luonteeltaan opinnäytetyö ja tutkimuksen tekemisen harjoittelua, jolloin on jopa hedelmällisempää tehdä tutkimuksen aikana virheitä, joita voi jälkikäteen pohtia. Jos kaikessa onnistuisi kerralla, voisi jäädä paitsi tärkeistä oppitunneista. Tämä tutkielma opetti sen, että tutkimuskysymyksiä pohtiminen ja tutkimusongelman perinpohjainen ymmärtäminen ovat todella tärkeitä.

Kun haastattelujen alussa rehtoreille kerrottiin, että haastattelun kestossa pyritään noin 45 minuuttiin. Rehtorit ajattelivat, ettei asiaa tulisi niin paljoa. 45 minuutti oli kuitenkin oikein sopiva aika ja se tuli täyteen helposti. Kaikki haastateltavat puhuivat haastattelun teemoista mielellään ja materiaalia kertyi paljon. Aihe selkeästi herätti kiinnostusta sekä tunteita rehtoreissa. Tämä osoittaa sen, että tämän kaltaiselle tutkimukselle on tarvetta.

Jatkossa olisi vielä kiinnostavaa syventyä tarkemmin johtamiseen ja siihen, miten rehtorit näkevät itsensä johtajina. Tässä tutkimuksessa johtajuuden tematiikkaan ei päästy kovinkaan syvälle ja se olisi vaatinut erilaista orientaatiota koko tutkimuksen suunnitteluun. Lisäksi olisi kiinnostavaa pureutua syvemmälle inklusion johtamiseen ja tehdä aiheesta laajempi tutkimus Suomen tasolla yhdistellen määrällistä ja laadullista aineistoa. Myös kansainvälisesti vertaileva tutkimus inklusion kehittymisestä olisi kiinnostavaa. Nyt entistä enemmän ollaan ottamassa kouluissa uudenlaisia yhteistyön muotoja ja näiden keinojen vaikuttavuutta olisi kiinnostavaa tutkia inklusion näkökulmasta. Lisäksi oppilaitoksen johtamista olisi kiinnostavaa tutkia kansainvälisenä vertailututkimuksena.

## 8.2 Lopuksi

Inklusiokeskustelua on käyty 25 vuotta. Asiassa on menty paljon eteenpäin alkuaikoihin nähden, mutta suomalaista koulua ei voida vielä kutsua inklusiiviseksi. Inklusio perustuu yhteiseen toimimiseen ja yhdessä olemiseen, joten siihen liittyvän keskustelun ja kehittämistyön tulisi alusta alkaen noudattaa yhteistyön periaatteita ja yhteistä, yhteisesti rakennettua linjaa. Vaikka tutkimus käsitteli hyvin pientä palaa Suomen koulukentästä, on silti nähtävissä heikkoja, mutta silti selkeitä signaaleja siitä, että rehtoreilla eikä näin ollen opettajillakaan ole yhtenäistä kuvaa siitä, mitkä inklusion tarkoitukset ja mahdolliset hyödyt ovat. Yhä laajempi ja keskustelelevampi inklusiokeskustelu olisi valtioneuvoston tarpeen. Inklusion toteuttaminen tulee rakentaa inklusiivisesti eli kaikki mukaan ottaen. Vaikka täydellistä inklusiota ei koskaan voitaisikaan toteuttaa, ei voida kiistää, etteivätkö inklusiiviset arvot olisi tavoiteltavia.

*Onko joku niin erityinen, että sen pitää esimerkiksi syödä yksinään?*

## Lähteet

Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja.

Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67, 25–42.

Ainscow, M., Booth, T, & Dyson, A. 2006. Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. 2014. From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of responding to pupils with special educational needs in schools.

[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8169/De\\_la\\_exclusion\\_a\\_la\\_inclusion.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8169/De_la_exclusion_a_la_inclusion.pdf?sequence=2) Luettu 18.10.2019.

Ainscow, M. & Miles, S. 2009. Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive\\_Education\\_Systems.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf).

Luettu 18.5.2018.

Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Opetushallitus. Muistiot 2012:3.

Allan, J. 2010. Question of inclusion in Scotland and Europe. European Journal of Special Needs Education 25 (2), 199–208.

- Atjonen, P. & Väisänen, P. 2004. Akateeminen opettajankoulutus muutosodotusten äärellä. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) Osaava opettaja – keskustelua 2000- luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 8.
- Avolio, B. & Bass, B. 2002. Developing potential across a full range of leadership: cases on transactional and transformal leadership. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baglieri, S. & Shapiro, A. (2012). Disability Studies and the Inclusive Classroom: Critical Practices for Creating Least Restrictive Attitudes. Florence: Taylor & Francis Group.
- Beer, M. 1980. Organizational Change and Development. A Systems View. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Berger, P. L., Luckmann, T. & Raiskila, V. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimissa. Teoksessa Murto, Pentti., Naukkarinen, Aimo ja Saloviita, Timo (toim.), Inklusion haaste kouluille. Jyväskylä: PS-kustannus. 55–81.
- Blase, J., & Blase, J. 1999. Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. Educational Administration Quarterly. Vol.35(3), 349–378.
- Booth, T. 2011. The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. Prospects 41, 303–318.
- Booth, T & Ainscow, M. 2002. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> Luettu 26.6.2019.
- Burke, C., Fiore, S. & Salas, E. 2003. The role of shared cognition in enabling shared leadership and team adaptability. Teoksessa Pearce C. L. & Conger J. A. (toim.) Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership (pp. 103-122). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Burns, J. M. 1979. *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burnes, B. 1992. *Managing Change: A Strategic Approach to Organisational Development and Renewal*. Glasgow: Pitman.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London and New York: Routledge
- Daft, R. 2008. *New Era of Management*. Mason: Thomson South-Western.
- Donovan, R. 2015. Leading a successful team. *Strategic Finance* 97 (3), 19-20.
- Dunn, L.M. 1968. Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable? *Exceptional Children* 35, 3–22.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fiedler, F. 1967. *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Gergen, K. J. 1999. *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Hargreaves, A. & Fink, D. 2008. Distributed leadership: democracy or delivery? *Journal of Educational Administration* 46, 229-240.
- Halinen, I., Koivula, P., Kyrö, M., Sarlin, H. M. & Volmari, K. 2008. The development of education: National report of Finland. [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/finland\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/finland_NR08.pdf) (Luettu 18.5.2018).
- Halttunen, L. 2009. *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. Jyväskylä, Finland: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 375.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Helenius-Alari, T., Huhtanen, K. & Paatos, H. 2009. Tiimityö ja ryhmien työskentely. Teoksessa Huhtanen, K. & Keskinen, S. (toim.) Rehtorius peliäkö? Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiön julkaisuja, 77–94.

Hirvensalo, S. 2018. ”Enempää en voisi mielestäni ymmärtää” – Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalisesta tuesta yleisopetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja C 462.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huhtanen, K., Keskinen, S. & Kähkönen, M. 2009. Johdanto. Teoksessa Huhtanen, K. & Keskinen, S. (toim.), Rehtorius peliäkö? Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiön julkaisuja, 13–14.

Honkanen, M. 2012. Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen. Opetushallitus. Muistiot 2012:8.

Houghton, J. D., Neck, P. & Manz, C. C. 2003. Self Leadership and Super Leadership. The Heart and Art to Creating Shared Leadership in Teams. Teoksessa Pearce, C. L. & Conger, J. A. (toim.) Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership. Sage Publications, London, 135–152.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntana kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2). 162–173.

Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.

Jahnukainen, M. 2011. Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. Scandinavian Journal of Educational Research 5 (5), 489–502.

Johnson, G. O. 1962. Special education for the handicapped – a paradox. Exceptional Children 29, 63–69.

- Johnson, P. & Pennanen, A. 2007. Johdanto. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.
- Junnola, R. & Juuti, P. 1993. Arvot ja johtaminen. JTO- tutkimuksia sarja 7. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Juppo, V. 2011. Muutoksen johtaminen suomalaisessa yliopistouudistuksessa rehtoreiden näkökulmasta. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. 2010. Mitä tarkoitetaan keskustelevalle johtamisella? Teoksessa P. Juuti & E. Rovio (toim.) Keskusteleva johtaminen. Keuruu: Otava, 25–36.
- Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2002. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ketovuori, H. & Pihlaja, P. 2016. Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti M. & Varjo, J. (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA, 229–263.
- Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun: Opettajan ja rehtorin työkirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kocolowski, M. D. 2010. Shared Leadership: Is it Time for a Change? *Emerging Leadership Journey* 3(1), 22–32.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen: Skenaariot 2020-luvulla. Tampere: Tampere University Press.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343-358.

- Lahtinen, M & Lankinen, T 2015. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Lai, T., Luen, W., Chai, L. & Ling, L. 2014. School principal leadership styles and teacher organizational commitment among performing schools. *Journal of Global Business Management* 10 (2), 67-75.
- Lehtonen, T. 2009. Arvot ja arvojohtaminen: filosofisia huomautuksia. *Hallinnon tutkimus* 28 (4), 3-15.
- Leithwood, K. 2006. The 2005 Willower Family Lecture: Leadership According to the Evidence. *Leadership and Policy in Schools*, vol. 5, no. 3, 177–202.
- Lewin, K. 1951. *Field Theory of Social Science*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Liusvaara, L. 2012. Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukijana. Teoksessa Oja, S. (toim.), *Kaikille kelpo koulu*. Jyväskylä: PS-kustannus. 187–205.
- Liusvaara, L. 2014. Kun vaan rehtori on korvat auki: Koulun kehittämällä pedagogista hyvinvointia. Turku: Turun yliopisto.
- Lonka, K. & Pyhältö, K. 2010. Tulevaisuuden opettajankoulutus? Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, *Kasvatusalan tutkimuksia*; no. 52, 315-334.
- Matikka, L., Koponen, A. & Reiterä-Paajanen, U. 2005. Oppilaiden ja vanhempien näkemykset koulun inklusiivisuudesta. Kehitysvammaliitto – tutkimusyksikkö Kotu:n raportti 5, 2015. Kotu: Helsinki.
- MacNeill, N., Cavanagh, R.F., & Silcox, S. 2005. *Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching*. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. Vol. 9(2). January 2005.



Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah [N.J.]: Lawrence Erlbaum Associates.

McLoughlin, I & Cornford, J. 2006. Transformational change in the local state? Enacting e-government in English local authorities. *Journal of Management & Organization* 12: 3, 195–208.

Meijer C. 2003. Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt yhteenvetoraportti. Odense: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.

Mietola, R. & Niemi, A-M. 2014. Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa Pulkkinen, Suvi & Roihuvuori, Johanna (toim.) Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla. Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry, 66–83.

Moberg, S. 2001. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 136-161.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY, 75–99.

Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas S., 2009 (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS- kustannus, 47–73.

Mustonen, K. 2003. Mihin Rehtoria Tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulu: Oulu University Press.

Mustonen, K. 2007. Määräysten ja ohjeiden välittäjästä koulun kehittäjäksi. Rehtorin tehtävät, niiden ajallinen laajentuminen ja tulevaisuuden näkymät. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 53—72.

Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 316.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 96–124.

Naukkarinen, A., Saloviita T. & Murto, P. 2001. Jälkisanat. Teoksessa Saloviita T., Naukkarinen, A. & Murto, P. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 199–203.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nikander, L. 2003. Hyvää mieltä ja yhteistyötä: johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvuori, J. Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.

O'Brien, J. & O'Brien, C. 2000. Inclusion as a force for school renewal. Teoksessa Stainback, W. & Stainback, S. (toim.) Inclusion — A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 29–44.

Oja, S. 2012. Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa Oja, Sirpa (toim.), Kaikille kelpo koulu. Jyväskylä: PS-kustannus. 17–31.

Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. Acta Universitas Wasaensis no 119. Vaasa: University of Vaasa.

Oliver, Michael. 1996. Understanding Disability: From Theory to Practice. Basingstoke. McMillan.

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Osborne, S. 2010. The (New) Public Governance: a suitable case for treatment? Teoksessa Osborne, S. (toim.) The New Public Governance? Emerging Perspectives on the Theory and Practice of Public Governance. Lontoo: Routledge, 1–16.

O’Toole, J., Galbraith, J. & Lawler, E. E. 2003. The Promise and Pitfalls of Shared leadership: When Two (or more) Heads are Better Than One. Teoksessa Pearce C. L. & Conger J. A. (toim.) Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership. Sage Publications, London, 262–279.

Pennanen, A. 2003. Peruskoulun johtaminen, modernista kohti transmodernista johtamista. Acta Universitatis Ouluensis Escientiae Rerum Socialium 82.

Pierson, C. 2007. Beyond the Welfare State? The New Political Economy of Welfare. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

Pollitt, C. & Bouckaert, G. 2011. Public Management Reform. A Comparative Analysis: New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State. New York: Oxford University Press Inc.

Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 383

Ristikangas, V., Aaltonen, T. & Pitkänen, E. 2008. Asiantuntijasta esimies. Innostusta ja arvostusta esimiestyöhön. Helsinki: WSOY.

Rouse, M. 2008. Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education? Education in the North, 16, 6–11.

Salminen, A. 2004. Julkisen toiminnan johtaminen. Hallintotieteen perusteet. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.

Saloviita, T. 2012. Inkluisio eli ”osallistava kasvatus” Lähteitä sekä 13 perustetta inkluisiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inkluisio.pdf> (Luettu 24.6.2019).

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun. Jyväskylä: PS-kustannus.

Seeck, H. 2013. Johtamisopit Suomessa. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Segeren, A. & Kutsyuruba, B. 2012. Twenty years and counting: An examination of the development of equity and inclusive education policy in Ontario (1990–2010). Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue 136  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.853.5967&rep=rep1&type=pdf> (Luettu 24.10.2019).

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Spillane, J. P. 2005. Distributed Leadership. The Educational Forum 69(2), 143–150.

Sydänmaanlakka, P. 2004. Älykäs johtajuus. Ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa. Helsinki: Talentum Media Oy.

Söder, M. 1979. Vaddå integration? Om användingen av integreringsbegreppet. Uppsala: Sociologiska institutionen.

Takala, M. 2016. Inkluisio, integraatio ja segregaatio. Teoksessa Takala, Marjatta (toim.), Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 13–21.

Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Tomperi, H. 2012. Eettinen tiimijohtaminen tutkimuskohteena. Hallinnon tutkimus 31 (1), 54-61.

Turunen, K. 1995. Tieto ja tiede. Saarijärvi: Gummerrus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>, Luettu 22.11.2017.

Vehmas, Simo. 2005. Vammaisuus.Johdatus historian, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki, Gaudeamus.

Viitala, R. 2004. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Virtanen, P. & Stenvall, J. 2010. Julkinen johtaminen. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T.(toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

Lait ja asetukset:

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1198. Annettu Helsingissä 01.01.1999.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=opetustoimen%20kelpoisuus> (Luettu 28.6.2019).

Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 01.01.1999.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 24.6.2019).

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sen lisäpöytäkirja 27/2016.

Annettu Helsingissä 31.5.2016.

[https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2) (Luettu 24.6.2019).

## Liitteet

### Liite 1 Haastelupyynnön saatekirje

Arvoisa vastaanottaja,

Lähestyn teitä, sillä teen pro gradu -tutkielmaa inklusiivisen koulun johtamisesta. Olen Johanna Ojama ja opiskelen Turun yliopistossa erityispedagogiikkaa. Inklusion vaikutukset koulujen toimintaan ovat kiistattomat, mutta ilmiötä on tutkittu kovin vähän rehtoreiden näkökulmasta. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, miten rehtorit kokevat inklusion vaikutukset omassa tehtävässään koulun johtajana.

Tutkimuksen aineisto on tarkoitus muodostua rehtoreiden haastatteluista. Haastattelut on tarkoitus järjestää kevään ja kesään 2018 aikana. Yksi haastattelu on kestoaltaan noin 45 minuuttia. Haastattelukysymykset lähetetään haastateltavalle etukäteen ja haastattelu on tyyliltään puolistrukturoitu ja keskustelunomainen. Tutkimusprosessissa haastatteluja käsitellään anonyymisti.

Olisin hyvin kiitollinen, jos saisin tulla haastattelemaan teitä. Uskon, että keskustelu on mielenkiintoinen myös haastateltavan kannalta. Mikäli olet suostuvainen antamaan haastattelun, olethan yhteydessä allekirjoittaneeseen vastaamalla tähän sähköpostiin. Saatte myös halutessanne lisätietoja tutkimukseen ja haastatteluun liittyen samasta osoitteesta. Tuon mukaan kaffepaketin.

Kiitos jo etukäteen mielenkiinnostanne tutkielmaani kohtaan.

Kunnioitavasti,

Johanna Ojama  
Opiskelija  
Turun yliopisto

## Liite 2 Haastattelun runko

### Taustakysymykset:

- Kuinka monta vuotta olet toiminut rehtorina?
- Miten rehtorin työnkuva on muuttunut yleisesti oman kauden aikana?

### Tutkimuksen aiheeseen liittyvät kysymykset:

- Mistä olet saanut tietoa inklusiosta?
- Määrittele omin sanoin mitä inklusio yleisesti merkitsee.
- Määrittele omin sanoin mitä inklusio merkitsee työssäsi.
- Kuvaile esimerkein, miten toteutat inklusiota rehtorin työssä.
- Millaista koulutusta aiheesta on tarjottu?
- Kuvaile inklusion vahvuuksia ja heikkouksia?
- Millaisia asioita koet johtavasi työssäsi?
  - Esim. johtamistyö, mihin eniten kuluu aikaa, kehittämistyö, hallinnolliset tehtävät, henkilöstö
- Kuvaile, onko koulun johtaminen muuttunut inklusion vuoksi?
- Millä tavoin inklusiivinen ajatusmaailma vaikuttaa päätöksiisi rehtorina?
- Miten mielestäsi inklusio tulee vaikuttamaan koulun johtamiseen tulevaisuudessa?
- Mitä muita ajatuksia inklusio herättää?
- Haluatko vielä kommentoida jotakin muuta?

Liite 3 Tulosavaruus

Tulosavaruus - Inkluisio ja koulun johtaminen												
	Määrittelytaso				Konkretian taso							
Kuvauskategoriat	Inklusiivinen arvomaailma		Lähikouluperiaate		Hallinnon johtaminen			Henkilöstön johtaminen			Pedagoginen johtaminen	
	Yhdenvertaisuus ja oikeudet	Yhteisölliset tarpeet	Fyysinen lähikoulu	Henkinen lähikoulu	Resurssien kohdentaminen	Suunnittelu ja organisointi	Päätöksenteko	Henkilöstön ammattitaidon kehittäminen	Henkilöstön hyvinvointi	Henkilöstön asenteet	Rakenteiden muokkaus	Opetuksen järjestämisen käytännöt
Alemman tason kategoriat	Yhteinen kouluyhteisö	Yhteisölliset tarpeet	Fyysinen lähikoulu	Henkinen lähikoulu	Henkilöstöresurssit, hankkeilla	Strateginen työ, valitun linjan valvonta, myös muu kuin koulun liittyvä	Laettu johtaminen, apulais- ja vararehrit, johtoryhmä	Koulutuspäivät, opettajille, oppilaiden moninaisiin haasteisiin vastaaminen, henkilöstön kouluttaminen	Opettajien kuormittumiseen puututtu, tiimityö auttaa jaksamaan, hyvinvointihankkeet	Asenteet, pelot, muutos, rehtori mielipidevaikuttajana, työpöytätyö, vastaanpaneminen, ilmapiirin johtaminen	Vaakamalli, opettajatiimit, vuosiluokkatimet, työpöytäryhmät, joustavat pienluokat, oppilasryhmät	Opetuksen järjestämisen käytännöt
Merkitysyksiköt	Yhteinen kouluyhteisö, kansalaisistatona, suvaitsevaisen ilmapiirin luominen, ilmapiiri	Yhteisölliset tarpeet	Lähikoulun rajat, lähikoulu oppilaan etuna, oppilaan oikeus lähikouluun, inklusiivisen segregaation vastakohta,	Henkinen ilmapiiri, matalan kynnyksen opinahjo	Henkilöstöresurssit, hankkeilla	Strateginen työ, valitun linjan valvonta, myös muu kuin koulun liittyvä organisointi, muutoksen johtaminen, paljon muutoksia, inköusiosana koulun kehittymistä	Laettu johtaminen, apulais- ja vararehrit, johtoryhmä	Koulutuspäivät, opettajille, oppilaiden moninaisiin haasteisiin vastaaminen, henkilöstön kouluttaminen	Opettajien kuormittumiseen puututtu, tiimityö auttaa jaksamaan, hyvinvointihankkeet	Asenteet, pelot, muutos, rehtori mielipidevaikuttajana, työpöytätyö, vastaanpaneminen, ilmapiirin johtaminen	Vaakamalli, opettajatiimit, vuosiluokkatimet, työpöytäryhmät, joustavat pienluokat, oppilasryhmät	Opetuksen järjestämisen käytännöt