



<https://helda.helsinki.fi>

Helda

Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina

Laakso, Paula

Kunnallistieteen yhdistys

2022-03

Laakso, P, Pihlaja, P, Silvennoinen, H & Laakkonen, E 2022, 'Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina', Focus Localis, Vuosikerta. 50, Nro 1, Sivut 24-43. <
<https://journal.fi/focuslocalis/article/view/115343> >

<http://hdl.handle.net/10138/343955>

unspecified

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina



Paula Laakso, Päivi Pihlaja, Heikki Silvennoinen & Eero Laakkonen

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan kuntatason perusopetuksen ylemmän johdon käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisen pedagogiikan johtamisesta perusopetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä inklusiivisen pedagogiikan johtamiseen liittyvistä käsityksistä ja johtamistehtävän kompleksisuudesta johtamisen osa-alueilla (*leadership, management*), sekä tämän yhteyksistä inklusiivisen pedagogiikan johtamiseen. Artikkelissa analysoidaan, miten johtamisen osa-alueet ovat yhteydessä johtajien inklusio-orientaatioon ja miten johtajat käsittävät inklusion. Eri puolelta Suomea kyselylomakkeella (n=65) kerättyä aineistoa täydentävät haastattelut (n=6). Perusopetusjohtajien keskuudessa käsitys inklusiosta vaihtelee. Tutkimuksen perusteella perusopetuksen johtajien työ painottuu asioiden johtamiseen (*management*), ja ihmisten johtamiselle (*leadership*) on työssä vähemmän sijaa. *Leadership*-johtamiseen painottuvat johtajat ovat ”asiajohdattajia” valmiimpia tukemaan inklusion toteutumista. Johtajat suhtautuvat inklusiivisten käytäntöjen käyttöönottoon vaihtelevasti. Inklusion toteutuminen jokaisen koulun tasolla edellyttää johtajien myönteisen asennoitumisen lisäksi uusien käytäntöjen yhteisesti sovittua implementointia.

Avainsanat

inklusion, inklusiivinen johtaminen, johtaminen, perusopetus

Abstract

This study focuses on head of local education and culture department perceptions of inclusion and inclusive leadership in basic education. In the study it was examined which areas of participants' directorship (*leadership, management*) is emphasized. It was also analysed how the orientation of leadership and management emphasis affects inclusion, how the head of local education and culture department comprises inclusion and what is the inclusive leadership in basic education is. The material has been collected from different parts of Finland with a questionnaire (n=65) and a supplementary interview (n=6). It seems that the work of the head of the local education and culture department is more focused on management than leadership. Inclusion is understood in many different ways. Leaders' attitude towards inclusion is positive, but the challenges lie in implementation at school level.

Keywords

basic education, inclusion, inclusive leadership, leadership, management

Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa ”kehittämään perusopetusta inklusioperiaatteen mukaisesti” (Opetushallitus 2014, 18). Inklusiivisessa ajattelutavassa yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat tärkeitä ihanteita, joskaan eivät uusi asia koulutuspolitiikassa. Jo peruskoulun alkuajoista lähtien varsinkin tasa-arvo on ollut keskeinen arvo (Kouluhallitus 1985; Opetushallitus 2014). Lukuisien maiden tavoin Suomi on hyväksynyt kansainvälisiin sopimuksiin kirjatut inklusioperiaatteet, kuten osallisuuden ja erilaisuuden arvostamisen (UNESCO 1994). Kaikkien lasten oikeutta osallistua koulutukseen omien kykyjensä mukaisesti korostetaan ja lapsen etu on otettava huomioon päätöksiä tehtäessä. (Suomen YK liitto 2016; UNESCO 1994; UNICEF 1989; YK 1989.) Näillä kansallisilla ja kansainvälisillä sopimuksilla ja dokumenteilla tavoitellaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Ne ohjaavat suomalaista koulutuspolitiikkaa sekä institutionaalista muutosta kohti inklusiivista perusopetusta, joka ei kuitenkaan toteudu pelkästään asiakirjojen voimalla ilman tekijöitä.

Kunnassa tällaisten perusopetukseen liittyvien rakenteellisten ja sisällöllisten muutosten avaintekijä on perusopetuksen johtaja (sivistysjohtaja), joka vastaa poliittisten tavoitteiden siirtämisestä käytännön toimiksi kouluissa (Rinkinen 2020). Uusien käytäntöjen omaksuminen koulutyön arkeen edellyttää sitä, että ensin toimijat omaksuvat inklusiivisen ajattelutavan, missä puolestaan perusopetuksen johtajan omat asenteet, tiedot ja taidot ovat avainasemassa. Miten mahdollisena, tavoiteltavana ja tärkeänä johtaja itse näkee inklusiivisen perusopetuksessa, vaikuttaa ajattelutavan yleistymiseen kouluissa. Inklusiivinen ajattelutapa, jonka Tony Booth (2011) määrittelee kaikkien oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaamisena, edellyttää perusopetuksen johtajilta ja opettajilta tietotaitoa, jonka avulla oppilaiden erilaisuus nähdään oppimisen voimavarana.

Inklusiivisen perusopetuksen toteutuminen edellyttää inklusiivisen pedagogiikan johtamis-

ta, joka sisältää toimintamallien kehittämistä esimerkiksi ottamalla käyttöön joustavia pedagogisia ratkaisuja, jotka mahdollistavat oppilaan tarvitseman tuen. Oppimisen tueksi on rakennettu inklusioperiaatteeeseen nojautuen kolmitasoinen tuen rakenne: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Perusopetuslaki 24.6.2010/642, 16§, 17§, 17a§), minkä seurauksena dikotominen jako yleisopetukseen ja erityisopetukseen on poistunut. Lisäksi opetuksen linjauksissa korostuvat yhteisöllisyys, yhteiset palvelut, moniammatillinen yhteistyö sekä lasten ja huoltajien osallisuus (Opetushallitus 2014). Toimintamallien kehittäminen inklusiiviseksi edellyttää rakenteiden, strategioiden, sisältöjen ja menetelmien muuttamista niin, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus saada koulutus lähikoulussaan (Opetushallitus 2014). Opetuksen järjestämisessä kiinnitetään huomiota jokaisen oppilaan mahdollisuuteen osallistua yhteisöön ja yhteiseen toimintaan, minkä uskotaan vähentävän myös syrjäytymistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2007). Menneinä vuosikymmeninä tehokkaana pidetyn oppilaiden eriyttämisen nähdään sopivan huonosti nykyiseen osallisuuden kulttuuriin ja käsitykseen pedagogiikasta. Inklusiivisen pedagogiikan koulu- ja kuntakohtaisessa edistämässä on ratkaisevaa se, miten inklusiivisten käytäntöjen toimeenpanoa johdetaan.

Analysoimme tässä artikkelissa perusopetusjohtajien suhtautumista inklusiioon ja näkemyksiä inklusiivisesta johtamisesta. Tarkastelemme erityisesti sitä, miten johtajan työn sisäiset painotukset (asiajohtaminen ja ihmisten johtaminen) ovat yhteydessä käsityksiin inklusiosta ja sen toteutuksesta. Aineistoina ovat kuntien perusopetuksen johtajille tehty kysely sekä valikoidulle joukolle tehtyt haastattelut. Kiinnostuksen kohteena ei ole johtajuus sinänsä, vaan perusopetusjohtajien suhtautuminen inklusiioon. Miten johtajan oman työn painottuminen asiajohtamiseen vs. ihmisten johtamiseen on yhteydessä hänen suhtautumiseensa inklusiioon? Johtajien käsitykset ja asenteet ovat tärkeä tutkimuskohde siksi, että johtajat ovat eräänlaisia portinvartioita inklusiivisen toteuttamisessa.

Empiirisen analyysin tarpeisiin tarkastelemme inklusiivisen johtamisen teoretisointia ja erittelemme johtamisen osa-alueita. Johtamisen osa-alueilla tarkoitetaan johtamistehtäviä, jotka sisältävät hallinnon, asioiden ja ihmisten johtamista. Näistä käytetään usein englanninkielisiä termejä: *administration* eli hallinnon johtaminen, *management* eli asioiden johtaminen ja *leadership* eli ihmisten johtaminen (esim. Juuti 2016). Tässä artikkelissa rajaudumme tarkastelemaan asioiden ja ihmisten johtamisen yhteyttä johtajan suhtautumiseen inklusioon, josta käytetään artikkelissa käsitettä *inklusiio-orientaatio*. Ainscowin (2005) mukaan koulut, jotka ovat orientoituneet inklusiivisesti, pystyvät tehokkaammin vähentämään syrjäytymistä ja rakentamaan osallistavaa yhteiskuntaa inklusioperiaatteen mukaisesti. Tutkimalla perusopetusjohtajien inklusiio-orientaatiota ymmärrämme paremmin inklusiivisen koulun toteutumisen edellytyksiä.

Inklusiivisella johtamisella kohti inklusiivisen pedagogiikan johtamista

Organisaation käytännöissä ja kulttuurissa näkyvät sekä organisaation arvot että historia (Schein 2017). Kouluihin juurtuneet ajattelutavat ja niiden varaan rakentuneet käytännöt vaikuttavat oppimisen mahdollisuuksiin ja esteisiin. Juuri näiden oppimista ja osallisuutta estävien käytäntöjen poistaminen on osa inklusiivista ajattelua. Inklusion käsitteeseen liittyy ajatus yhteenkuuluvuudesta ja yksilöiden ainutlaatuisuudesta, ja inklusiivisen koulun toteutuminen edellyttää hyväksyvää suhtautumista erilaisuuteen (Ashikali et al 2020).

Inklusiota ei kouluissa ryhdytä toteuttamaan ”puhtaalta pöydältä”, vaan inklusiivisia käytäntöjä tuodaan aina enemmän tai vähemmän eriyttävien – ja syrjäyttävienkin – nykykäytäntöjen tilalle. Inklusion omaksuminen edellyttää siis poisoppimista eriyttävistä tavoista. Ainscowin (2005) mukaan inklusiivinen koulu voi toteutua vain jatkuvasti etsimällä ja kehittämällä toimintatapoja monimuotoisuuden

normalisoimiseksi. Monimuotoisuus kun itsessään elää jatkuvasti ja muotoutuu uudenslaisista erilaisuuksista. Monimuotoinen koulu yhteisö ei saavuta koskaan staattista tilaa, ja siksi koulun ja opettajien on oltava avoimia uusille toimintatavoille. Ainscow ja Miles (2009) korostavat, että inklusion tulee olla osa arkea, jotta erilaisuuden huomioonottamisesta muodostuu tapa edistää oppimista niin lasten kuin aikuistenkin kesken. Monimuotoisuus ilmenee myös työntekijöiden erilaisuutena esimerkiksi sukupuolen, iän, etnisen tai kulttuurisen taustan suhteen.

Organisaation johdolla on muutoksessa keskeinen rooli: se, miten johtajat suhtautuvat inklusiivisiin arvoihin ja inklusiivisen pedagogiikan johtamiseen, vaikuttaa inklusion toteutumiseen koulu yhteisössä. Inklusiivisen pedagogiikan johtamisen lähtökohtana pidetään sitä, että johtaja ymmärtää erilaisuutta – poikkeuksellista kyvykkyyttä, epätäydellisyyttä, vammaisuutta tai vaikkapa sosioekonomisiin ja kulttuurisiin lähtökohtiin perustuvaa toiseuden kokemusta kasvatus- ja opetustyössä (Toson, Burrello & Knollman 2013).

Kun inklusiivisella johtamisella mahdollistetaan jokaisen työntekijän yhtäläiset oikeudet, keskinäinen luottamus, arvostus ja yhteisymmärrys vahvistuvat työyhteisössä (Sainola-Rodriguez, Nuutinen & Niiranen 2017). Vastavuoroisesti ymmärrys inklusiivisten arvojen tärkeydestä auttaa inklusiivisen pedagogiikan johtamistehtävässä. On havaittu, että yhdessä käydyt arvokeskustelut vahvistavat ammatillista kumppanuutta ja lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta koulun henkilökunnan keskuudessa (Poon-Mc Brayer & Wong 2013; Väyrynen & Paksuniemi 2018; Agbenyegan & Sharman 2014). Yhteisöllisyys ja vaikuttaminen vahvistavat sitoutumista yhteistyöhön ja itse opetustyöhön. Yhteisiä keskusteluja suosiva johtaja toimii fasilitaattorina (Ashikali, Groeneveld & Kuipers 2020) johdattamassa inklusiiviseen toimintakulttuuriin, jossa yksilöitä ja ryhmiä erottelevat käytännöt korvautuvat yhteistoiminnalla (Liasidou & Antoniou 2013).

Bergbom ym. (2020) näkevät työyhteisöjen monimuotoistuvan tulevaisuudessa yleisesti, ja

monimuotoisuuden johtamisesta tulee tärkeä turvallisuuden, hyvinvoinnin ja työyhteisön tuloksellisuuden tekijä. Kulttuuris-etnisen monimuotoisuuden johtaminen edellyttää Suomessakin uudenlaisia käytäntöjä usein vaikeasti havaittavan rakenteellisen syrjinnän tunnistamiseksi ja purkamiseksi. Dyson (2001) kysyykin: miten erilaisten vaikeuksien kanssa kamppailevat nuoret voivat selviytyä yhteiskunnassa, jossa rakenteilla ohjataan erotteluun ja rajoitetaan yhteenkuuluvuuden mahdollisuuksia? Osallisuuden kokemukset ovat sidoksissa myös osallistujan ihmiskäsitykseen ja asenteisiin (ks. Saloviita 2020), jotka lopulta vaikuttavat myös siihen, miten aktiivisesti ihmiset osallistuvat kaikenlaiseen toimintaan eri elämäntilanteilla (Laine & Ollila 2016). Kokemukset inklusiivisesta koulusta voivat voimaannuttaa erilaisiksi luokitettuja vaatimaan yhdenvertaista kohtelua ja osallisuutta koulun jälkeen muualla yhteiskunnassa. Näitä osallisuuden kokemuksia voidaan joko lisätä tai estää perusopetuksessa.

Perusopetusjohtajan työ

Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen on kunta-alan johtamista osa-alueinaan esimerkiksi yleishallinnon ja asioiden johtaminen sekä pedagoginen johtaminen. Perustehtävään sisältyy henkilöstöhallinnon lisäksi muun muassa opetuksen järjestämiseen liittyviä kokonaisuuksia, strategista suunnittelua, osaamiseen ja toimintakulttuuriin liittyvää johtamista. (Opetushallitus 2020.) Johtajilla on Kansteen, Halmeen ja Perälän, (2014) mukaan valtaa vaikuttaa sekä päätöksentekoon että palveluiden suunnitteluun ja kehittämiseen. Johtaja vaikuttaa toimintalaan sekä johtamansa organisaation henkilöstöön että organisaation palveluja käyttäviin asiakkaisiin eli kuntalaisiin (Rodd 2001; Waniganayake 2014). Sivistysjohtaja (perusopetusjohtaja) on olennainen toimija hallinnollisessa ketjussa: hän vastaa poliittisten tavoitteiden siirtämisestä henkilöstön avulla käytännön toimiksi kouluisa (Rinkinen 2020).

Perusopetuksen johtajan toiminta liittyy aina ihmisiin: kuntalaisiin, opetushallinnon hen-

kilöstöön, rehtoreihin, opettajiin ja oppilaisiin. Lahtero (2011) kiteyttää perusopetuksen johtamisen toimenpiteiksi, joiden avulla johtaja saa vastuualueensa työntekijät toimimaan poliittisesti asetettujen päämäärien suuntaisesti. Peruskoulun päämäärät määritellään lainsäädännössä ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014). Lisäksi johtamisen laatu on osa perusopetuksen laaturiteereitä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Ilman laadukasta johtamista ei ole korkealaatuista perusopetustakaan.

Johtamisen osa-alueita – hallinnon johtaminen, asioiden johtaminen ja ihmisten johtaminen – voidaan analyttisesti tarkastella toisistaan erottuvina toimintoina, mutta käytännön työssä ne limittyvät yhteen (mm. Pennanen 2006; Mäkelä 2007; Karikoski 2009). Lisäksi eri johtajien työssä osa-alueet painottuvat eri tavoin. Johtamisen osa-alueita holistisesti tarkastelevan Helakorven (2013) mukaan johtaminen kattaa asioiden ja ihmisten johtamisen ohella myös tietämyksen johtamisen. Hänen mukaansa johtamisen keskeiset elementit liittyvät yhtäältä ihmisten johtamiseen ja toimintatapoihin sekä toisaalta organisaation tehtävää tukevaan yhteiseen visioon ja arvopohjaan. Näitä ohjaa kunnissa kuntastrategia (Kuntalaki 410/2015 37§), joka linjaa palveluiden järjestämistä ja toteuttamista. Kuntastrategia sisältää pitkän aikavälin suunnitelmia, joilla vastataan muuttuviin asiakastarpeisiin, luodaan tulevaisuuden suuntaa ja kohdennetaan resursseja (esim. Einola & Kotamäki 2015; Juuti 2013).

Asioiden johtamisessa tärkeimpiä tavoitteita ovat palveluiden tuloksellisuus, tehokkuus ja laatu (Haveri 2019). Asioiden johtamiseen liittyvä tehokkuus- ja tuloksellisuusajattelu palvelevat ensisijaisesti markkinoiden tarpeita, ja yhdessä markkinaliberalististen aatteiden kanssa ne ovat kunnissakin vieneet johtamista kohti managerialistisia käytäntöjä, joissa tehokkuus, laadunhallinta ja tuloksellisuus on asetettu etusijalle. Koulutusorganisaatioissakin markkinointi ja kilpailu ovat lisääntyneet ja nousseet pedagogisen johtamisen rinnalle, ja johtajilta edellytetään myös tehokasta toiminnan seuran-

taa ja valvontaa. (Rinne, Järvinen, Tikkanen & Aro 2012.) Tehokkuusvaatimusten lisäksi perusopetusjohtajan työpainetta kasvattaa henkilöstön vähyys. Alava, Halttunen ja Risku (2012) toteavat, että liian vähäisen hallinto-henkilöstön vuoksi perusopetusjohtajat joutuvat delegoimaan työtehtäviä rehtoreille ja rehtorit opettajille.

Johtajan tehtäviin luetaan henkilöstön työhyvinvoinnin, osaamisen ja sitoutumisen johtaminen, mutta käytännössä henkilöstöresurssin johtamiseen vaikuttavat vahvimmin tehokkuusvaatimukset ja tarve pienentää kustannuksia (esim. Viitala et al 2014). Tämä tekee johtamisesta kompleksisen ja myös organisaation toimintakulttuuriin sidonnaisen ilmiön, jossa ihmisten johtaminen (*leadership*) ja asioiden johtaminen (*management*) limittyvät (Schein 2017). Erilaisissa konteksteissa (esimerkiksi erikokoisissa kunnissa) johtajan työ rakentuu hyvinkin erilaiseksi, eikä esimerkiksi perusopetuksessa johtamista voi määritellä kovin yleispätevästi. Johtajat tekevät työtään yhdessä ihmisten kanssa, ja johdettavat vaikuttavat olennaisesti tavoitteiden saavuttamiseen (Earley & Weindling 2014). Kiteytettynä asioiden johtaminen luo organisaatioon järjestystä ja johdonmukaisuutta, ja ihmisten johtaminen saa aikaan liikettä ja muutosta (Lahtero 2011).

Tutkimuksen toteuttaminen

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä perusopetuksen ylempien viranhaltijoiden *inkluisio-orientaatiosta* eli suhtautumisesta inklusioon. Tarkastelemme lisäksi sitä, miten johtajan työn sisäiset painotukset (*management, leadership*) ovat yhteydessä hänen inkluisio-orientaatioonsa.

Tutkimuskysymykset (ja vastaavat aineistot) ovat seuraavat:

1. Miten johtajan työn painottuminen eri osa-alueille on yhteydessä inkluisio-orientaatioon? (kysely)
2. Millaisia käsityksiä johtajilla on inklusiosta ja inklusiivisen pedagogiikan johtamisesta? (kysely ja haastattelut)

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Manner-Suomen kuntien perusopetuksen ylimmät viranhaltijat, yleisemmin nimikkeellä sivistysjohtaja, sivistystoimenjohtaja tai perusopetusjohtaja. Tässä artikkelissa heistä käytetään yhteistä nimeä *perusopetusjohtaja*. Tutkimusaineisto kerättiin vuoden 2017 aikana siten, että kvantitatiivinen aineisto (kysely) kerättiin keväällä ja tutkimusta täydentävä kvalitatiivinen aineisto (haastattelut) syksyllä. Webropol-kyselylomake saatekirjeineen lähetettiin kuntiin (N=272). Perusopetuksen ylempien viranhaltijoiden yhteystietojen perusteella 12 kunnassa oli aineiston keruun aikana yhdistetty kahden eri kunnan sivistystoimen hallinto. Kysely lähetettiin yhdistelmähallinnon kunnissa vain yhdelle henkilölle, joka vastasi yhdistelmä kuntien perusopetuksesta. Kyselystä lähetettiin muistutusviesti neljä kertaa. Kyselyyn vastasi yhteensä 65 johtajaa, joista 36 oli naisia ja 29 miehiä. Kyselyn vastausprosentti on 24. Vastaukset käsiteltiin anonymisti.

Vastaajat olivat erikokoisista kunnista eri puolilta Suomea. Kuntaluokituksen mukaan 16 johtajaa työskenteli kaupunkimaisissa kunnissa, 13 taajaan asutuissa ja 36 maaseutumaisissa kunnissa. Johtajat olivat työskennelleet alalla pitkään (55 % yli 20 vuotta) ja heillä oli kokemusta esihenkilötehtävistä (56 % yli 10 vuotta). Enemmistö johtajista oli koulutukseltaan luokanopettajia (KM), ja yhdellä johtajalla oli kasvatustieteen tohtorin tutkinto. Kymmenellä ei ollut kasvatustieteen koulutusta. Erityisopettajakoulutus oli vain harvalla (8 %) ja erityispedagogiikan perus- tai aineopinnot 37 prosentilla johtajista.

Kyselyn lisäksi haastateltiin kuutta (N=6) perusopetusjohtajaa. Haastatteluun osallistuneet olivat erikokoisista kunnista. Haastateltujen perusopetuksen esihenkilötyökokemus vaihteli neljästä vuodesta yli 30 vuoteen. Haastateltavat valittiin inklusiivisen orientaation (ks. kyselytutkimuksen summamuuttuja *inkluisio-orientaatio*) mukaan siten, että kahdella johtajalla inkluisio-orientaatio oli negatiivinen ja suuntautunut enemmän eksklusioon (pois sulkemiseen) kuin inklusioon (H1, H2), kahdella haastateltaval-

la orientoituminen oli myönteistä (H3, H5), ja kaksi sijoittui käyttämämme summamuuttujan perusteella keskiarvon tuntumaan (H4, H6).

Tutkimuksen metodi ja aineiston analyysi

Tutkimuksessa on kyse triangulaatiosta sekä menetelmän että aineiston osalta. Ilmiötä lähestytään eri suunnista (johtaminen ja inklusio) ja useammalla menetelmällä, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (esim. Metsämuuronen 2006). Kvantitatiivisella kyselyllä kerättiin tietoa johtajien inklusio-orientaatiosta ja työtehtävien jakautumisesta kahden osa-alueen (asiajohtaminen ja ihmisten johtaminen) välillä. Kysely koostui vastaajien taustatiedoista sekä johtamistyöhön ja inklusioon liittyvistä väittämistä.

Kyselylomakkeessa hyödynnettiin Boothin ja Ainscowin (2002) kehittämää *Index for inclusion* -mittaristoa, joka on laadittu tukemaan oppilaitoksia inklusiivisessa muutoksessa. Inklusio-orientaatiota analysoidaan väittämällä, jotka mittaavat muun muassa johtajan suhtautumista tiettyihin erityisryhmiin (kuten kehitysvamma, sosiaalisemotionaaliset vaikeudet tai kognitiiviset oppimisvaikeudet). Kyselylomake sisälsi 26 inklusioon liittyvää väittämää (ks. taulukko 1), joihin johtajat reagoivat Likertasteikolla 1–5 (1 = *täysin eri mieltä*; 5 = *täysin samaa mieltä*).

Johtamisen osa-alueiden väittämien pohjalla on niiden teoreettinen määrittely eli ne on laadittu johtajuuden teoretisointeihin nojautuen. Johtajan tehtäviä tarkasteltiin niiden toistumista mittaavalla asteikolla 1–6 (1 = *työtehtävä toistuu viikoittain*, 2 = *kuukausittain*, 3 = *joka kolmas kuukausi*, 4 = *puolivuositain*, 5 = *harvemmin*, 6 = *ei lainkaan*). Asioiden johtamista (*management*) mitattiin 15 väittämällä, jotka liittyvät päätöksentekoon, kokouksiin, asioiden valmisteluun, talouteen, rakenteiden luomiseen, asiantuntijatehtäviin, arviointiin, tilastointiin ja raportointiin. Ihmisten johtamista (*leadership*) mitattiin myös 15 väittämällä, jotka liittyvät työyhteisökeskusteluihin, osallistamiseen, arvokeskusteluihin, tiimityöhön, yhteistoimin-

nallisuuteen, osaamisen jakamiseen ja kehityskeskusteluihin. Osa väittämistä oli sisällöllisesti käänteisessä muodossa, ja analysointivaiheessa näiden vastausskaala käännettiin vertailtavaan muotoon (ks. liite 1).

Puuttuvia tietoja oli erittäin vähän, ja ne voitiin tulkita satunnaisiksi (Missing at Random, MAR). Ne korvattiin aineistoon regressiokorvausta käyttäen (Vehkalahti 2014). Aineistosta muodostettiin kolme summamuuttujaa: ihmisten johtaminen (*leadership*), asioiden johtaminen (*management*) ja *inklusio-orientaatio*, jotka laskettiin aineistoon muodostuvina väittämien keskiarvoina. Tämä helpottaa summamuuttujien tulkintaa, kun muuttujien arvojen skaala säilyy samana kuin alkuperäisillä väittämällä. Analyysissä kullekin väittämäkokonaisuudelle toteutettiin yksiulotteinen faktorimalli GLS-ekstraktoinnilla, joka ei edellytä muuttujien normaalijakautuneisuutta (Nummenmaa 2011). Faktorimalleissa väittämien kuulumista samaan kokonaisuuteen arvioitiin niiden faktorilatausten ja kommunaliteettien avulla. Mallinnusta toistettiin vaiheittain niin, että kokonaisuuden kannalta kaikkein heikoimmin toimivat väittämät, joiden kommunaliteetit jäivät alle valitun kriteeriarvon 0.30, poistettiin vaiheittain mallista.

Mittari ja sen sisältämät väittämät oli laadittu niin, että pääteemoina olivat asioiden johtaminen ja ihmisten johtaminen. Mittarissa haluttiin tarkastella erityisesti näitä kokonaisuuksia ja faktorianalyysiä käytettiin näihin kokonaisuuksiin kuuluvien väittämien toimivuuden ja käytökelpoisuuden arviointiin. Tässä faktorianalyysissä tavoitteena tai tutkimuskysymyksenä ei siis ollut erilaisten (muiden kuin pääteemojen) johtajuuden osa-alueiden eksploratiivinen kartoittaminen. Samaa mittaria oli käytetty myös Laakson, Pihlajan ja Laakkosen (2020) artikkelissa. Mittarin luotettavuuden tarkastelussa toistettiin tuossa artikkelissa toteutetut vaiheet, jotta menettely ja mittarin tuottamat tulokset olisivat mahdollisimman vertailukelpoiset keskenään näissä kahdessa tutkimuksessa.

Faktorianalyysin jälkeen toteutettiin reliabiliteettianalyysi, jossa summamuuttujiin sisällytettävien väittämien sisäistä yhdenmukai-

suutta ja korrelaatiota tarkasteltiin Cronbachin alphalla, väittämien välisillä korrelaatioilla sekä yksittäisten väittämien ja muista väittämistä muodostetun summan korrelaatioilla. Tässä menettelyssä ihmisten johtamiseen (*leadership*) liittyvä summamuuttuja muodostui yhdeksästä väittämästä, joiden kommunaliteetit vaihtelevat välillä [0.54, 0.78], väittämien väliset korrelaatiot välillä [0.12, 0.73], ja väittämien korrelaatiot muiden väittämien muodostamaan yhteissummaan välillä [0.47, 0.80]. Cronbachin alpha on 0.90. Asioiden johtamiseen (*management*) liittyvä summamuuttuja muodostui seitsemästä väittämästä, joiden kommunaliteetit vaihtelevat välillä [0.47, 0.99], väittämien väliset korrelaatiot välillä [0.01, 0.89], ja väittämien korrelaatiot muiden väittämien muodostamaan yhteissummaan välillä [0.36, 0.63]. Cronbachin alpha on 0.79.

Inklusioon suhtautumista mittaava *inklusiio-orientaatio* -summamuuttuja muodostui seitsemästä väittämästä, joista neljä kuvaa johtajan suhtautumista erilaisten oppilaiden ottamiseen omaan luokkaan ja kolme oppilaan eriyttämistä. Summamuuttujan väittämillä faktoriratkaisujen kommunaliteetit vaihtelivat välillä [0.51, 0.78] ja väittämien väliset korrelaatiot välillä [0.36, 0.63]. Cronbachin alpha on 0.78.

Johtamisen osa-alueista muodostettujen summamuuttujien yhteyttä inklusiio-orientaatiota kuvaavaan summamuuttujaan analysoitiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella (r_s). Tilastollisen merkitsevyyden arvioinnissa käytettiin tyypillistä p-arvotulkintaa, jossa tulos on tilastollisesti merkitsevä, kun p-arvo on <0.05 .

Kyselyaineiston analyysistä syvennettiin laadullisella aineistolla, joka kerättiin haastattelulla kyselyyn vastanneita johtajia ($n=6$). Haastattelujen teemat olivat johtaminen, käsitys inklusiosta ja inklusiivisen pedagogiikan johtaminen. Litteroituja sivuja kertyi 31. Litteroidut haastattelut siirrettiin NVivo versio 11 -ohjelmaan, jolla aineistoa organisoitiin ja analysoitiin.

Haastatteluaineiston analyysi nojaa fenomenografiseen sisällönanalyysiin, jolla tutkitaan käsityksiä, merkityksiä, kokemuksia ja asenteita (Metsämuuronen 2006). Aineistosta etsittiin inklusioon liittyviä käsityksiä ja merkityksiä. Alussa aineistosta koottiin NVivon avulla inklusioon liittyviä käsitteitä tai kokonaisuuksia (teemat). Teemoja oli kymmenen, ja niihin liittyviä vertailuarvoja eli referenssejä muodostui 658 (seur. suluissa). Teemat ovat johtamisen työmäärä (149), johtamisen tulevaisuus (114), inklusiokäsitys (93), pedagogiikka (76), kolmiportainen tuki (52), resurssit (51), johtamisen tuki (51), osallisuus (34), jaettu johtajuus (22) ja onnistumiset (16). Seuraavaksi teemoista etsittiin yhteneviä elementtejä. Tämä viittaa aksiaaliseen koodaukseen aineistolähtöisessä analyysissä (ks. Böhm 2004). Tässä vaiheessa löydettiin inklusioon liittyviä osa-alueita¹ (ks. Bricker 2000; Jones 2004; Odom & Diamond 1998, Pihlaja 2009) ja johtamisen osa-alueita. Analyysi tiivistyi neljään pääluokkaan: inklusiokäsitys, opetussuunnitelmat, resurssit, tiedot ja taidot. Johtamiseen liittyvä analyysi tiivistyi viiteen pääluokkaan: hallinnointi (*administration*), asioiden johtaminen (*management*), ihmisten johtaminen (*leadership*), johtamisen tuki ja johtaminen tulevaisuudessa.

Seuraavaksi esitellään kyselyaineiston tulokset tarkastelemalla johtajien työn sisäistä painotumista eri johtamisalueille ja sen yhteyttä johtajien inklusiio-orientaatioon. Kyselyaineiston tulosten jälkeen tarkastellaan perusopetusjohtajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta kouluissa haastatteluaineiston perusteella.

Perusopetusjohtajien suhtautuminen inklusioon

Perusopetusjohtajille tehdyn kyselyn tarkoitus ei ole tutkia johtamista ja sen osa-alueita sinänsä, vaan kiinnostuksen kohteena on johtajien suhtautuminen inklusioon, inklusiio-orientaatioon.

¹ Inklusion osa-alueet: yhteiset palvelut ja kaikilla pääsy niihin, osallisuus, emotionaaliset asenteet ja suvaitsevaisuus, ammatilliset tiedot ja taidot, yhteinen opetussuunnitelma, resurssit (Bricker 2000; Jones 2004; Odom & Diamond 1998; Pihlaja 2009).

taatio: miten johtajan oman työn painottuminen asiajohtamiseen vs. ihmisten johtamiseen on yhteydessä inklusio-orientaatioon?

Kyselyaineiston mukaan perusopetusjohtajien työ painottuu hallinnon ja asioiden johtamiseen. 79 prosentilla tutkimukseen osallistuneista johtajista työnkuva painottui asioiden johtamiseen ja 15 prosentilla ihmisten johtamiseen. Kuudella prosentilla johtajista ihmisten ja asioiden johtamisen osa-alueet veivät yhtä paljon työaika. Hallinnon ja asioiden johtamiseen liittyviin työtehtäviin sisältyy esimerkiksi asioiden valmistelua, kokouksia, johtoryhmätyötä, viranhaltijapäätösten tekemistä, asian tuntijatehtäviä, talousjohtamista ja työskentelyä sidosryhmien kanssa. Ihmisten johtaminen taas sisältää pedagogista johtamista ja keskustelua esimiesryhmien tai työntekijöiden kanssa. Osalla johtajista on vastuullaan useampi palvelualue perusopetuksen lisäksi, mikä puolestaan vaikuttaa heidän tehtävänsä. Kyselyssä johtajien muita vastuualueita olivat muun muassa varhaiskasvatus, vapaa-aika, nuoriso-, liikunta- ja kulttuuritoimi, kirjasto, museo, toisen asteen koulutus ja vapaa sivistystyö.

Perusopetusjohtajien inklusio-orientaatio vaihtelee johtamistyön tehtäväpainotusten mukaisesti. Kyselyaineistossa inklusio-orientaatiota mitattiin summamuuttujalla, jossa vaihteluväli oli 2,29–4,86, keskiarvo 3,78 ja mediaani 3,86. Summamuuttujan neljä väittämää kuvaa johtajien suhtautumista siihen, kuinka valmiita he olisivat ottamaan erilaisia oppilaita omaan opetusryhmäänsä. Perusopetusjohtajista enemmistö ottaisi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita omaan luokkaansa eli muodostaisi omasta opetusryhmästään inklusiivisen. Varauksettominen johtajat ottaisivat omaan opetusryhmäänsä oppilaita, jotka kuuluvat et-

niseen vähemmistöön (89 %) sekä oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia (91 %). Hieman varauksellisemmin johtajat ottaisivat opetusryhmäänsä oppilaita, joilla on kehitysvamma (57 %) tai sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia (60 %). Summamuuttujan kolme väittämää kuvaa johtajien suhtautumista siihen, miten valmiita he olisivat sijoittamaan lapset, joilla on oppimiseen liittyviä tai sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia tai kehitysvamma, samaan ryhmään kaikkien lasten kanssa (taulukko 1). Varsin moni perusopetusjohtaja ajatteli, että lapset, joilla on oppimisvaikeuksia (14 %), kehitysvamma (24 %) tai sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia (24 %) on parasta eriyttää ja sijoittaa heille erikseen muodostettuun ryhmään.

Orientoitumisesta inklusiiviseen ajattelutapaan kertoo myös johtajan valmius mahdollistaa inklusiivisia rakenteita koulussa. Yhtenä esimerkkinä ovat kuntakohtaiset erityisen tuen tarpeita käsittelevät laaturyhmät, jotka käsittelevät oppilaan tukeen liittyviä asioita ja vaikuttavat näin opetuksen laatuun. Puolet johtajista (53 %) piti erityistä tukea ja erityisopetusta käsitteleviä laaturyhmiä tärkeinä ja ajatteli myös, että oppilaille tarvitaan lisää erityisopettajia (60 %). Osassa kuntia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus on järjestetty erityiskouluissa tai -luokissa. Mikäli erityisluokka lopetettaisiin, suurin osa johtajista (79 %) siirtäisi resurssit sellaiseen ryhmään, jossa on tukea tarvitsevia oppilaita. Suurin osa johtajista (64 %) varaisi tukihenkilöstöä, mikäli he sijoittaisivat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yleisopetuksen luokkaan. Puolet johtajista (54 %) ajatteli, että oppilaiden erilaisuus nähdään kouluissa myönteisenä asiana – joskin noin neljäsosan (28 %) mukaan myönteinen suhtautuminen ei toteudu käytännössä.

Taulukko 1. Perusopetusjohtajien vastaukset inklusio-orientaatiota kuvaaviin väittämiin (%)

Väittämä		Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	N
Inklusio-orientaatio summamuuttuja							
11	Jos opettaisin luokkaa, ottaisin varauksetta luokkaani oppilaan, jolla on sosiaalisenominaalisia vaikeuksia	0	22	18	43	17	65
12	Jos opettaisin luokkaa, ottaisin varauksetta kehitysvammaisen oppilaan luokkaani	3	19	21	43	14	65
13	Jos opettaisin luokkaa, ottaisin varauksetta ryhmääni oppilaan, jolla on oppimisvaikeuksia	1	3	3	54	37	64
14	Jos opettaisin luokkaa, ottaisin varauksetta ryhmääni etniseen vähemmistöön kuuluvan oppilaan	1	5	3	29	60	64
6	Mielestäni vammaiset oppilaat tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään	11	57	8	24	0	65
7	Mielestäni tunne- ja sosiaalisenominaalisesti voimakkaasti käyttäytyvät oppilaat tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään	8	59	9	23	1	65
8	Kognitiivisia oppimisvaikeuksia omaavat oppilaat tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään	15	60	9	14	0	64
Muut muuttajat							
1	Oppimisympäristön tulee olla esteetön	0	0	0	26	72	64
2	Oppilaat tulee ottaa mukaan päätöksentekoon aina heitä koskeissa asioissa	0	3	0	68	29	65
3	Huoltajat tulee ottaa mukaan päätöksentekoon aina heidän lastaan koskeissa asioissa	0	5	1	62	32	65
4	Kaikissa kouluissa ilotaan oppilaiden erilaisuudesta	0	28	18	45	9	65
5	Minulla on riittävästi osaamista lasten erityisen tuen tarpeisiin	1	23	20	45	11	65
9	Perusopetuksessa tarvitaan erityistä tukea varten erityisopetusta käsitteleviä kuntakohtaisia laaturyhmiä tai vastaavia	8	20	19	38	15	65
10	Jos sijoittaisin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan luokkaan, en varaisi häntä varten aina henkilöuntaa tukiresursseina	0	22	12	55	9	64
15	Jos sijoittaisin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan luokkaan, en varaisi häntä varten lisähenkilöstöä	15	51	15	14	3	64
16	Jos lopettaisin erityisryhmän (pienryhmän), siirtäisin resurssit toiseen ryhmään, jossa on tuen tarpeisia oppilaita	1	8	11	45	34	64
17	Jos lopettaisin erityisryhmän (pienryhmän), tekisin merkittävän taloudellisen säästön	25	49	12	9	5	65
18	Perusopetuksen esimiehillä pitää olla erityispedagogista osaamista	1	9	4	65	19	64
19	Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita varten tarvitaan lisää erityisopettajia	0	26	14	49	11	65
20	Erityisopetukseen on käytettävissä riittävästi resursseja	3	26	11	54	6	65
21	Säännöllinen perusopetuksen arviointi vaikuttaa pedagogiikkaan	0	1	5	55	39	65
22	Oppilashuollon suunnitelma edistää erilaisuutta tukevaa toimintakulttuuria.	0	3	5	55	37	65
23	Opetussuunnitelma on usein dokumentti ilman konkreettisia	11	49	11	26	3	65
24	Kouluun siirryttäessä lasten tulisi saada aloittaa opiskelu lähikouluunsa	0	5	1	57	37	65
25	Kouluissa opetussuunnitelma ohjaa toimintaa	1	6	3	54	34	64
26	Kouluissa oppikirjat ohjaavat toimintaa	5	32	12	46	5	65

Taulukko 2. Summamuuuttujien Alphan, kommunaliteetit ja korrelaatiot

Summamuuuttajat ja väittämät	Cronbach Alpha	Kommunaaliteetti ¹	Korrelaatio ²
Leadership summamuuuttuja³	0,90		
L1. Keskustelen alaisteni kanssa lasten vaikuttamismahdollisuuksista päätöksentekoon		0,78	0,74
L2. Keskustelen alaisteni kanssa huoltajien vaikuttamismahdollisuuksista päätöksentekoon		0,64	0,61
L3. Keskustelen alaisteni kanssa opetusuunitelmista		0,75	0,80
L4. Käyn arvokeskusteluja vastualueellani		0,67	0,75
L5. Keskustelen alaisteni kanssa verkostoyhteistyöstä yli kuntarajojen		0,68	0,63
L6. Keskustelen alaisteni kanssa yhteistoimintaan liittyvistä menetelmistä		0,71	0,73
L7. Keskustelen alaisteni kanssa henkilökunnan tiimityöskentelyn johtamisesta		0,71	0,71
L8. Keskustelen alaisteni kanssa kasvatuksen ja opetuksen vaikutuksista lapsiin		0,61	0,64
L15. Johdan pedagogisia keskusteluja		0,54	0,47
Management summamuuuttuja³	0,79		
M4. Valmistelen asioita lautakuntaan		0,99	0,36
M6. Toimin asiantuntijana luottamushenkilöille/politiikoille esim. lautakunnan kokouksissa		0,81	0,47
M7. Luon rakenteita laadun arviointiin (esim. aikataulut, arviointimallit)		0,62	0,63
M10. Luon rakenteita pedagogikan kehittämiseen (esim. aikataulut, työryhmät, aiheet)		0,54	0,53
M12. Arvioin alaisteni kanssa tavoitteiden toteutumista (kirjallinen arviointi)		0,81	0,53
M13. Arvioin yhdessä alaisteni kanssa prosesseja (kirjallinen arviointi)		0,85	0,54
M14. Kokoaan tilastoja tai raportteja		0,47	0,60
Inkluisio summamuuuttuja³	0,78		
I6. Mielestäni vammaiset lapset tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään (käännetty)		0,52	0,40
I7. Mielestäni tunne- ja sosiaalisemotionaalisesti voimakkaasti käyttäytyvät lapset tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään (käännetty)		0,71	0,55
I8. Kognitiivisia oppimisvaikeuksia omaavat lapset tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään (käännetty)		0,51	0,39
I11. Jos opettaisin lapsiryhmää, ottaisin varauksetta ryhmääni lapsen, jolla on sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia		0,75	0,59
I12. Jos opettaisin lapsiryhmää, ottaisin varauksetta kehitysvammaisen lapsen ryhmääni		0,65	0,59
I13. Jos opettaisin lapsiryhmää, ottaisin varauksetta ryhmääni lapsen, jolla on oppimisvaikeuksia		0,78	0,54
I14. Jos opettaisin lapsiryhmää, ottaisin varauksetta ryhmääni etniseen vähemmistöön kuuluvan lapsen		0,76	0,47
Summamuuuttujien kuvailevat tunnusluvut ja keskinäiset korrelaatiot ⁴	1.	2.	3.
1. Leadership	-		
2. Management	0,65***	-	
3. Inkluisio	-0,36**	-0,01	-
Keskiarvo	2,59	3,13	3,78
Keskijajonta	0,93	0,83	0,62
Plenin arvo	1,00	1,00	2,29
Suurin arvo	4,78	5,14	4,86

¹ Yksidimensionaalisen eksploratorisen faktorianalyysin tuottamat kommunaliteetit. Ekstraktioimenetelmänä GLS.

² Korrelaatio väittämän ja muista väittämissä muodostetun yhdistetyn muuttujan kanssa (corrected item-total correlation).

³ Muodostettu väittämissä laskettuna keskiarvomuuuttujana.

⁴ Spearmanin järjestykskorrelaatiokerroimet.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Johtajan työn painottumisen (asiajohtamiseen ja ihmisten johtamiseen; summamuuttujat *leadership* ja *management*) ja inklusio-orientaation yhteyttä tarkastellaan taulukossa 2. Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Ihmisten johtamisen ja inklusio-orientaation välillä on tilastollisesti merkitsevä, efektikooltaan keskisuuri korrelaatio ($r_s = -.36$; $p = .004$). Sen sijaan asiajohtaminen ja inklusio-orientaatio eivät korreloi keskenään ($r_s = -.01$; $p = .975$). Ihmisten johtamisen ja inklusio-orientaation korrelaatio osoittaa, että ihmisten johtamiseen painottuneet johtajat tukevat inklusion toteutumista enemmän kuin ”asiajohtajat”.

Perusopetusjohtajien suhtautuminen inklusioon: laadullinen aineisto

Haastatellut johtajat liittyivät inklusioon seuraavia käsitteitä: yhdenvertaisuus, lähiopetuspaikka ja oppiminen. Haastattelun perusteella johtajien käsitykset inklusiosta vaihtelevat melkoisesti. Osalle johtajista käsite oli selkiytymätön, ja ajattelu sisälsi lähinnä oppilaan sijoitteluun liittyvää pohdintaa, jossa näkyy käsitteiden segregatio, integraatio ja inklusio välinen epäselvyys. Inklusiokäsitteen selkiytymättömyyttä kuvaa seuraava: *”Musta tuntuu, että inklusiokäsite on sellainen, että kaikki käsittää sen omalla tavallaan ja oikeastaan sillä tavalla kuin haluaa”* (H5). Inklusioon liittyi pohdintaa käsitteen merkityksestä, osallisuudesta, resursseista, kolmiportaisesta tuesta, pedagogisesta osaamisesta ja muutoksesta. Inklusion määrittelyt rakentuivat neljään pääluokkaan, joita ovat opetussuunnitelmat, resurssit, inklusiokäsitys sekä tiedot ja taidot.

Kaikki haastatellut toivat esiin opetussuunnitelman perusteet koulun toimintaa ohjaavana asiakirjana, mutta he halusivat myös tähdentää, että sen paikallinen toteutuminen kouluissa vie aikaa. Opetussuunnitelman tarkastelu sisälsi kolmiportaisen tuen toteutumisen pohdintaa. Neljä johtajaa kuudesta haastatellusta kertoi kolmiportaisen tuen lisänneen keskustelua las-

ten tuen tarpeista, monipuolistaneen opetusmenetelmiä ja auttaneen huomaamaan erilaisuutta: *”Aidosti ensin kartoitetaan niitä tukimuotoja, joita pystytään itse ensin käyttämään luokassa. Hyvin usein nää tukimuodot, kun yhden oppilaan kannalta lähdetään kartoittamaan, auttavatkin koko sitä ryhmää. Monipuolistanut menetelmiä ja auttanut huomaamaan erilaisia oppijoita.”* (H5). Tuen järjestäminen oppilaiden tarpeista lähtien paransi heidän mahdollisuuksiaan opiskella lähikoulussa. Toisaalta tuen järjestäminen lisäsi opettajien dokumentointityötä. Kaksi haastateltavaa toi esille kolmiportaiseen tukeen liittyvää turhautumista ja väsymystä, osittain myös tunnetta *sekavasta systeemistä*. He puhuivat inklusion sisällön sijaan kouluakäymättömyydestä, vanhemmuudesta, lastensuojelusta ja oppilaan sijoittelusta erityisluokkiin. Lisäksi nämä johtajat olivat huomanneet, että opettajien oli ollut vaikeaa opettaa oppilaita yhdessä, ja että kolmiportainen tuki oli lisännyt dokumentoinnin määrää. Kolmiportaiseen tukeen liittyvä dokumentointi on johtajien mukaan lisännyt henkilöstön aikapainetta, mutta kolmiportainen tuki nähtiin kuitenkin inklusion mukaisena.

Perusopetusjohtajien puheessa kolmiportaiseen tukeen liittyvä pohdinta yhdistyi henkilöstöresursseihin. Johtajien mukaan resursointi riittävään henkilöstöön ja sen osaamiseen mahdollistaa inklusiivisen opetuksen toteutumisen, mutta myös asenteet ja osaaminen vaikuttavat resurssien käyttöön. Joissakin kouluissa saman suuruinen henkilöstö opettaa erilaisia oppilaita onnistuneesti, mutta toisessa koulussa se ei onnistu: *”Meillä on ollut, kuten kaikissa kouluissa varmaan, se poislähtämisen kulttuuri. Kun tulee haasteita, niin toivotaan, että joku muu hoitaa ne.”* (H5).

Kolmiportaisen tuen järjestäminen vaatii johtajien mukaan moniammatillista työskentelyä. Johtajat mainitsivat yhteistyötahoina sosiaali- ja terveystoimen. Lisäksi nuorisotyöntekijän ja sosiaaliohjaajan sijoittuminen kouluyhteisöön nähtiin yleisenä yhteistyömuotona. Kuitenkin moniammatillisten yhteistyötahojen ja erityisopettajien saatavuus vaihtelee kunnittain. Etenkin pienissä maalaiskunnissa johta-

jilla on ollut vaikeuksia saada erityisopettajia: ”Tietysti myös se, että viranhaltijoita on vaikea saada tämmöiselle pienelle paikkakunnalle, erityisopettajia, meillä on koko ajan haku päällä.” (H4).

Inklusion määrittelyyn sisältyi myös pohdintaa erityiskoulusta ja pienryhmistä. Kaikki haastatellut mainitsivat, että heidän työkuunnassaan on erityiskoulu tai erityisluokka. Osa johtajista pohti, milloin pienryhmään sijoittaminen on oppilaalle eduksi: ”Hyvin herkästi oltiin jo lähettämässä oppilaita pienryhmiin, ilman että ensin yritettiin siellä omalla koululla erilaisilla tukitoimilla oppilaita saada integroitua yleisopetuksen ryhmiin.” (H4). Kaksi johtajaa kertoi, että vaikeammin vammaisia oppilaita palvelevaa ammattitaitoa ja tuen välineistöä on keskitetty erityiskouluihin, joihin on tullut oppilaita myös lähikunnista. Siitä huolimatta, että johtajan orientaatio inklusioon on myönteinen, hän saattaa nähdä erityiskoulun osana inklusioon kuuluvaa palvelua. Johtajat pohtivat keinoja, joiden avulla erityiskoulu voisi olla inklusiivisempi.

Johtajien näkemykset inklusiivisemmasta koulusta sisälsivät asenteisiin, ihmiskuvaan, yhteistoiminnallisuuteen ja täydennyskoulutukseen liittyviä toimenpiteitä. Täydennyskoulutustarpeet kohdistuivat inklusiokäsittien ymmärtämiseen, reflektointitaitoihin sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittämiseen. Johtajien mukaan opetusalan henkilöstö tarvitsee työssään tietynlaista laaja-alaisuutta, jota opetussuunnitelmien mukaan edellytetään oppilailta. Laaja-alaisuus ja inklusiivisesti orientoitunut ajattelu sisälsi keskustelua ihmiskuvasta ja asenteista, jotka vaikuttasivat myös opetuksen järjestämiseen: ”Koulu on kaikkien koulu ja meidän tehtävä ammattilaisina on mahdollistaa tää lapsi lähelle asuinpaikkaansa, ja lapsi saa mahdolliset palvelut perusopetuksessa. -- On ajateltu näin, kun kaikki samanlaiset on yhdessä, se on hieno juttu ja siellä pystytään tää ammattitaito sataprosenttisesti käyttään hyväks ja muuta. Mutta tullaan siihen kohtaan, kun ne lähtee pois siitä koulusta ja yhteiskunta ei olekaan sellainen yhden asian liike

vaan siellä on kaikki, joten tää elämän harjoittelu vois alkaa siellä koulussa.” (H3). Oppilaan lähikouluun liittyvänä kokeiluna mainittakoon onnistunut esimerkki oppilaan sairaalakoulun tukijakson toteuttamisesta lähikoulussa riittäväillä resursseilla. Yhteistoiminnallisuuden ja jaetun osaamisen ansiosta osaaminen oli lisääntynyt ja oppilaiden tuki omassa koulussa parantunut. Yhteistoiminnallisuutta edisti erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuus. Myös ”kiinteistä” luokista luopuminen nähtiin inklusiivisena ratkaisuna, joka on mahdollistanut uusien inklusiivisten toimintamallien kehittämisen ja kunnan sisäisen osaamisen jakamisen: ”Osaamisen jakaminen oli lisännyt yhteistä keskustelua opetusmenetelmistä lausuntojen kirjaamisen sijaan.” (H5). Näin pois lähettämisen kulttuuri oli vaihtunut ratkaisujen etsimiseen yhdessä. Toisaalta johtajat olivat huolissaan työntekijöistä, jotka eivät näe tarvetta täydennyskoulutukselle sekä koulujen johtajista, joilla ”ei ole näkyä siitä, mitä inklusio tarkoittaa.” (H3).

Johtajien käsitykset inklusiivisen pedagogiikan johtamisesta

Haastattelussa perusopetusjohtajat yhdistivät inklusiivisen pedagogiikan johtamisen yhteisölliseen johtamiseen. Inklusiivisen pedagogiikan johtamista kuvailtiin yleisemmin sanoilla ”asenne”, ”ihmiskuva”, ”halu tehdä yhteistyötä”, ”jaettu johtaminen”, ”keskustelua näkemyksistä”, ”kumppanuus” ja ”verkostot”. Kaikki johtajat pitivät keskustelua tärkeänä, mutta keskustelun aihe vaihteli johtajan inklusio-orientaation mukaan. Vahvemmin inklusioon orientoituvat johtajat pitävät keskeisenä yhteisen näkemyksen saavuttamista sekä rehtorin ja erityisopettajien että rehtorin ja apulaisrehtorin välillä. Osapuolten yhteistyöhön vaikuttavat tehtäväankuvat, jotka johtajien mukaan selkiyttävät työnjakoa. Sitä vastoin johtajien, joiden suhtautuminen inklusioon käsitti lähinnä pois sulkemisen ajatuksia, oli vaikea määritellä inklusiivisen pedagogiikan johtamista. Heidän käsityksensä inklusiivisen pedago-

giikan johtamisen sisällöstä oli selkiytymätön, ja kun asiasta kysyttiin haastattelussa, johtajat liukuivat aiheesta puhumaan vastuunkannosta tai lastensuojelusta. Myös puhe maahanmuuttajataustaisista oppilaista oli ongelmalähtöistä ja usein siihen sisältyi viittauksia lastensuojeluun. Moniammatillinen yhteistyö kapeutui puheessa yhteistyöhön lastensuojelun kanssa. Lisäksi johtajat pohtivat, miten maahanmuuttajien opetus sopii yhteen ennen maahanmuuton yleistymistä laadittujen opetussuunnitelmien, kolmiportaisen tuen ja inklusioperiaatteiden kanssa. Etenkin kielitaidon, oppilaan taitojen ja resurssien suhde mietitytti johtajia: *”Meillä oli valmistavia luokkia maahanmuuttaja tilanteessa ja sitten sieltä katsottiin, että muutama on kielellisesti sillä tavalla, että he pystyis menemään yleisopetuksen puolelle ja olemaan siellä. Heidän kielitaitonsa ei edelleenkaan riitä siihen, ja nää opettajat joutuu edelleen tekemään sitä eka tulkin ja opettajan ja avustajan roolia siinä ja siinä on iso ongelma.”* (H2).

Myönteisesti inklusioon orientoituneet johtajat puhuivat sekä oppilashuollon asiantuntijaryhmistä että koulun pedagogisista asiantuntijatiimeistä. Näihin ryhmiin haastateltavat kertoivat kuuluvan koulun sisäisiä asiantuntijoita tai laajemman yhteistyön kautta moniammatillisia yhteistyökumppaneita. Osa johtajista ajatteli asiantuntijaryhmien vahvistavan jaettua johtajuutta, osa taas opettajien ja ohjaajien pedagogista osaamista. Huoltajien osallisuus kuului johtajien puheissa harvemmin. Huoltajat mainittiin silloin, kun he eivät osallistuneet yhteisiin keskusteluihin koulun kanssa tai kun heillä oli vaatimuksia koulua kohtaan. Lisäksi huoltajat liitettiin asiakastietojärjestelmiin, joiden käyttö eri toimijoiden välillä on rajattua: *”Meidän pitäis päästä asiakkuuden hallintaan paremmin, että olis yhteinen tietojärjestelmä, jossa huoltaja sitten määrittelee mitä tietoja saa käyttää. Todennäköisesti useammat perheet, jos apua pitäis antaa paremmin, haluais katsoa kokonaisuutena tätä asiaa, mutta nyt tää on lainsäädännöllä pilkottu.”* (H6). Johtajan mielestä yhteensovivat tietojärjestelmät edistäisivät asiakkuuden hallintaa, mutta edellyttäisivät resursointia.

Resursseihin liittyvät myös koulun tilat, joista haastatelussa puhuttiin paljon. Johtajien mielestä kaikki koulut eivät tilojen puolesta mahdollista inklusiivista kasvatusta ja opetusta optimaalisella tavalla. Johtajien mukaan tilat vaikuttavat oppilasryhmien muodostamiseen ja yhteistoiminnallisen opettamisen ja oppimisen järjestämiseen. Myönteisen inklusio-orientaation johtajat olivat tehneet työtä tilojen uudistamiseksi. Johtajat tuntuivat ajattelevan, että sellaisessa tapauksessa, jossa kuntaan rakennetaan kokonaan uusi koulurakennus, koulusta voisi tulla inklusiivinen. Uudet tilat olivatkin joidenkin johtajien mukaan mahdollistaneet myös opetusmenetelmien uudistamista esimerkiksi lisäämällä yhteisopettajuutta. Koulujen rakentaminen tarkoittaa yleensä isompia investointeja kunnissa. Osa johtajista puhui poliittisista luottamushenkilöistä: *”Kouluun kohdistuu monenlaisia odotuksia. Odotuksen antajat on paitsi huoltajat, poliittiset päättäjät. -- Meidän pitää oppia työskentelemään heidän kanssaan.”* (H3). Yhteistyön merkitys korostui myönteisesti inklusioon suhtautuvien johtajien puheissa. He näkivät kuntapäättäjien kanssa toimimisen tärkeänä: *”Meillä on yks vahva, joka vaikuttaa, ja jonka kanssa täytyy käydä vuorovaikutuskeskustelua, on päättäjät. Päättäjät halua ottaa mielellään näihin asioihin kantaa.”* (H5). Kuntalaisten kuuleminen ja vuorovaikutus poliittisten luottamushenkilöidenkin kanssa kuuluvat viranhaltijoiden työhön. Viranhaltijat esittävät asioita päätöksentekoon, jotta poliittiset luottamushenkilöt pystyvät tekemään päätöksiä kuntia koskevissa ratkaisuissa. Kunnilla on vahva itsehallinnollinen asema paikallisissa asioissa, vaikkakin valtio ohjaa kuntien päätöksentekoa ratifoiduilla asiakirjoilla, lainsäädännöllä ja normitetuilla opetussuunnitelmilla.

Perusopetusjohtajat ovat johtaneet työyhteisöjään inklusiivisen muutoksen keskellä, ja muutoksiin on suhtauduttu sekä kyseenalaistamalla että ottamalla muutokset mahdollisuutena uudistua. Johtajat toivoivat tukea toteuttaakseen inklusion edellyttämiä muutoksia. Etenkin esihenkilön tukea pidetään tärkeänä: *”Tarvisin sitä (tukea). Ja semmosta, jos oot jottain mieltä*

toimialapääällikkönä, haluaisin toisten tuen sille tai oman esimiesten tuen sille.” (H1). Johtajat kaipasivat henkilöstö- ja pedagogiselle johtamiselle lisää tilaa aikabudjetissaan. He toivoivat myös ajantasaista tietoa inklusiosta sekä itselleen että jaettavaksi kouluihin. Tämä saattaisi johtajien mielestä vähentää inklusion vastaisia asenteita ja esteitä. ”Päätöksiä voi korjata, mutta jos sä ihmisiä johdat hukkaan vuoden ajan, sä et saa sitä korjattua koskaan takaisin.” (H2).

Usea johtaja ajatteli, että johtaminen on menossa valmentavaan tyyliin kohti kokonaisvaltaisempaa toimintaa, henkilöstöjohtamista ja strategista suunnittelua. Lisäksi verkostojohtamisen nähtiin yleistyvän, mutta toiminnan sisällön johtaminen, pedagoginen henkilöstöjohtaminen ja taloushallinto pitäisi johtajien mielestä säilyttää lähiverkostossa. Nämä mahdollistavat organisaation sopeutumisen toimintaympäristön muutoksiin ja ylläpitäisivät työyhteisön ekosysteemin elinvoimaisuutta, johon jokainen työntekijä vaikuttaa. Toimintaympäristö on muuttunut myös digitaalisten välineiden lisääntyneen käytön vuoksi. Puolet haastatelluista johtajista pohti digitalisoitumista, joka nähtiin työn apuvälineenä, mutta vieneen paljon työaika. Pidemmillä aikavälillä teknologian tulisi vapauttaa työaika aidolle vuorovaikutustyölle, johtajuudelle: ”Pääsisi tekemään aitoo vuorovaikutustyötä, leadershippiä.” (H6). Digitalisoituminen nähtiin osana toimintaympäristön muutosta, jossa teknologian avulla työaika voi jäsentää uudella tavalla. Toimintaympäristön muutokset eivät vaikuta pelkästään työhön, vaan myös opetukseen ja oppilaisiin sekä tapaan oppia.

Pohdinta

Olemme edellä tarkastelleet perusopetusjohtajien käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisen pedagogiikan johtamisesta perusopetuksessa sekä sitä, miten perusopetusjohtajan työn sisäinen painottuminen eri osa-alueiden kesken (*leadership* ja *management*) on yhteydessä johtajan inklusio-orientaatioon. Sekä kyselyn että haastattelujen perusteella voimme todeta, että perusopetusjohtajien keskuudessa inklusio-orientaatio vaihtelee selvästi. Niin ikään johtajien ymmärrys inklusiosta vaihtelee. Kunnissa ei ole yhtenäistä ymmärrystä inklusiosta, kun sitä arvioidaan perusopetusjohtajien käsityksillä, mikä on valtakunnallisesti yhtenäisen koulutuspolitiikan kannalta ongelma. Kuntalaisen kannalta tämä voi merkitä sitä, etteivät kaikki oppilaat pääse yhtäläisesti osallisiksi inklusiivisista opetuskäytännöistä.

Kyselyaineiston mukaan perusopetusjohtajien työtehtävät painottuvat asioiden johtamiseen ihmisten johtamisen jäädessä vähemmälle. Tulos on merkittävä ajatellen inklusiivisen pedagogiikan implementointia, sillä *leadership*-tyyliset johtajat suhtautuvat tutkimuksemme mukaan ”asiajohtajia” myönteisemmin inklusioon. *Management*-tyyppiseen johtamiseen liittyi enemmän segregoivia ratkaisuja kuin *leadership*-johtamiseen. Ashikali, Groeneveld ja Kuipers (2020) ovat myös todenneet, että inklusiivinen johtaminen on yhteydessä organisaation inklusiiviseen ilmapiiriin.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Kugelmass & Ainscow 2004; Hope 2010; Spaulding & Flannagan 2012; Agbenyega & Sharma 2014) inklusiivisen pedagogiikan johtaminen on todettu *keskustelevaksi johtamiseksi*, jossa inklusiivisesti toimivat johtajat työskentelevät henkilöstön kanssa ja johtavat työyhteisöä sisältä käsin. Tämä edellyttää erilaisten ihmisten kohtaamista ja taitoa saada ihmiset toimimaan yhdessä sekä työyhteisöjen että opetusryhmien tasolla. Kuitenkin osa johtajista sijoittaisi tukea tarvitsevat oppilaat omaan erilliseen ryhmään tai erityiskouluun. Näyttäkkin siltä, että Liasidoun ja Antonioun (2013) näkökulma inklusiivisen pedagogiikan johtamisesta kohti inklusiivista toimintakulttuuria toteutuu analysoimiemme aineistojen perusteella Suomessa vain osittain. Tämä on mielenkiintoinen tulos ajatellen muutoksen johtamista, sillä esimerkiksi Lahteron (2011) mukaan nimenomaan johtaminen tuottaa muutosta ja liikettä organisaatiossa ja sen kulttuurissa.

Segregoivat käytännöt eivät mahdollista erilaisuutta hyväksyvää yhteistoiminnallisuutta. Butler ja Naukkarinen (2017) toteavat, että

Segregoivat käytännöt eivät mahdollista erilaisuutta hyväksyvää yhteistoiminnallisuutta. Butler ja Naukkarinen (2017) toteavat, että

osallisuuden käsitteen epäselvyys on heikentänyt sitoutumista inklusiioon. Haastattelujemme mukaan ymmärrys inklusiosta on varsin vaihtelevaa, ja perusopetusjohtajat puhuivat useammin käsitteen määrittelyistä, asenteista ja resursseista kuin varsinaisesti inklusiion sisällöstä. Epäselvimmillään inklusio ymmärretään oppilaan sijoitteluna ja kolmiportaisen tuen tuomana työtaakkana. Inklusiivinen koulukulttuuri on nähty myös riskinä horjuttamassa totuttua koulukulttuuria ja siihen liittyvää kaksoisjärjestelmää (Mäkinen 2018; Paju 2021). Opettajien positiivisilla asenteilla on vaikutusta inklusiioon (Saloviita 2020), sama on todettavissa myös johtajista. Johtajien myönteiset käsitykset inklusiosta koulussa sisältävät ajatuksia oppilaiden yhdenvertaisesta osallisuudesta, lähikoulusta, yhteistoiminnallisuudesta, asenteista sekä henkilökunnan osaamisen lisäämisestä ja jakamisesta. Johtajat pitävät voimavarana osaavaa henkilökuntaa, joka myös vaikuttaa resurssien käyttöön ja inklusiion toteutumiseen.

Haastattelupuheessa johtajat yhdistivät inklusio-käsitteen lähikoulupaikkaan ja resursseihin. Siihen sisältyi henkilöstö- ja tilaresurssiin liittyvien asioiden lisäksi pohdintaa eri tavoin tukea tarvitsevien oppilaiden koulupaikasta. Yksi syy inklusiion epäselvyyteen liittyyneeseen, että sitä ei juuri määritellä normiohjauksen asiakirjoissa (ks. Pihlaja & Silvennoinen 2020). Butlerin ja Naukkarisen (2017) havainto siitä, että tunne- ja käytösongelmaisia oppilaita segregoitiin herkemmin osallistavien käytänteiden ulkopuolelle, todennettiin myös tässä tutkimuksessa. Inklusiivisen koulun toimintakulttuurin kehittymistä hidastavat sekä asenteet että koulun toimintatapoja määrittävät, vaikeasti muutettavat perinteet. Näitä esteitä on koetettu poistaa uudistamalla koulun tiloja ja vahvistamalla opettajien osaamista, jolloin inklusiiviset uudistukset kohdistuvat vain yksittäisiin kouluihin, eivät koko kunnalliseen koululaitokseen. Perusopetusjohtajat tuntuvat näkevän inklusiion koulukohtaisena asiana, minkä vuoksi kuntatason rakenteet jäävät enimmäkseen tarkastelun ulkopuolelle – siitäkin huolimatta, että haastateltavat vastaavat kuntatasolla perusopetuk-

sesta ja sen kehittämistä. Myös inklusiioon myönteisesti suhtautuvat johtajat ovat sitä mieltä, että erityiskoulu on kunnassa tarpeellinen. Tämä vahvistaa Engblom-Pelkkalan (2018) toteamusta siitä, että perusopetus on hitaasti muuttuva yhteisö, jonka toimintaympäristöön liittyy vanhaa institutionaalista ajattelua. Ihmiset mukautuvat helposti instituution vallitsevaan toimintakulttuuriin, ja uudistukset tai ulkopuoliset sidosryhmät voidaan kokea koulussa häiritsevinä. (Engblom-Pelkkala 2018.) Koska perusopetusta tulisi opetussuunnitelmien mukaan kehittää inklusioperustaisesti, saattavat esimerkiksi virkaehtosopimuksessa olevat henkilöstöetuudet ja palkkausjärjestelmä vaikuttaa kuntakohtaisiin ratkaisuihin erityiskouluissa: esimerkiksi erityiskoulun rehtorin korkeampi palkka voi motivoida rehtoria puolustamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamista omiin kouluihinsa (OVTES 2020).

Inklusiiviset toimintamallit voidaan saavuttaa uudistamalla kunnallisten koulutuspalveluiden rakenteita. Nämä muutokset edellyttävät perusopetusjohtajalta aktiivisuutta ja esityksiä, jotka muuttuvat poliittisiksi päätöksiksi. Esimerkiksi tuen tarjoaminen oppilaan lähikoulussa ja resurssien suuntaaminen erityiskoulujen sijaan yleisopetuksen kouluihin, joissa on tukea tarvitsevia oppilaita, on kuntatason strateginen päätös.

Inklusiioon myönteisesti suhtautuvat johtajat ovat panostaneet opettajien täydennyskoulutukseen ja osaamisen jakamiseen. Nämä johtajat uskovat, että opetussuunnitelman toteuttaminen yhteisopettajuuden menetelmällä on vaikuttanut myönteisesti inklusiioon. Opetussuunnitelmaan liittyvää osaamista perusopetusjohtajilla on runsaasti, ja seuraavaksi tulisikin keskittyä yhdessä tekemään erilaisuudesta koulun vahvuus (Väyrynen & Paksuniemi 2018; Tikkanen 2020). Inklusiiviset toimintatavat ovat yhteistoiminnallisia: niissä luovutaan opettajakeskeisestä tavasta jakaa tietoa ja siirrytään tiimityöhön ja yhteisopettamiseen sekä menetelmiin, joilla opettajat vahvistavat oppilaiden itsenäistä ajattelua (Lyons 2016; Väyrynen & Paksuniemi 2018).

Johtajien toiminta vaikuttaa perusopetuksen laatuun, ja johtajan roolia on pidetty keskeisenä koulureformin uudistusten käynnistäjänä (ks. Fullan 2004; Ruairc, Ottesen & Precey 2013). Tikkanen (2020) korostaa perusopetukseen liittyvien uudistusten johtamisessa keskeisten toimijoiden kuuntelemista ja osallistamista prosessin kaikissa vaiheissa sekä tavoitteiden ja toimintatapojen linjakkuutta johtajien jaksamista unohtamatta. Johtajan kehittämismyönteisyys, erillaisuuden ymmärtäminen (Toson, Burrello, & Knollman 2013) ja erilaisten ihmisten arvostaminen (Ashikali, Groeneveld, & Kuipers 2020) vaikuttavat myönteisesti inklusiivisen, keskustelevan toimintakulttuurin kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kunnissa on segregoivia ratkaisuja oppilaan koulupaikkaan liittyen. Inklusiivisen kouluyhteisön toteutumiseksi tarvitaan inklusiivisen pedagogiikan johtamista ja ajattelutavan muutosta samanlaisuutta suosivista erityisluokista moninaisuutta ja erillaisuutta salliviin ryhmärakenteisiin (ks. Liasidou & Antoniou 2013). Toimintakulttuurin muutoksessa, jossa pedagogisten menetelmien lisäksi uudistetaan myös rakenteita ja prosesseja, esimerkiksi huoltajien osallisuuden (ks. Opetushallitus 2014) lisääminen opetuksen suunnittelussa ja oppilashuollossa on olennaista. Vanhempien osallistumisesta perusopetusjohtajat eivät puhuneet haastattelussa juuri lainkaan.

Inklusiivinen toimintaympäristö ei synny itsestään, vaan johtamalla, vaikuttamalla ajattelutapoihin, purkamalla entisiä toimintatapoja ja rakentamalla uusia käytäntöjä. Pääministeri Sanna Marinin hallitus on ottanut osaltaan kantaa aiheeseen, ja hallitusohjelmassa (2019–) tuodaan esiin huoli yhdenvertaisesta ja tasa-arvoa arvostavasta koulutuksesta. Hallitusohjelman mukaan ”*eriarvoisuus, oppimiserot ja syrjäytyminen ilmiöinä uhkaavat suomalaisen koulutuksen menestystarinaa*” ja uhkaavat jättää haavoittuvassa asemassa olevat ryhmät koulutuksessa ja osaamisessa muista väestöryhmistä jälkeen. Huoli kohdistuu alueellisiin, sosioekonomisiin ja sukupuolten välisiin eroihin sekä maahanmuuttajiin, vammaisiin ja toimin-

tarjoitteisiin. Hallitusohjelman mukaan huolenaiheeseen puututaan tällä hallituskaudella. Ohjelman tavoitteena on koulutus- ja osaamistason nostaminen, oppimiserojen kaventaminen ja koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen. Hallitusohjelman tarkoituksena on tukea koulujen johtamisjärjestelmän ja osaamisen kehittämistä sekä opetussuunnitelman toimeenpanoa osana kehittämistyötä. (Valtioneuvosto 2019.)

Johtamisen lähtökohta on johtajan ymmärrys siitä, mitä pitää muuttaa, ja millaisia arvoja, uskomuksia ja käyttäytymistä kompleksisen toimintaympäristön muuttamiseen liittyy (Schein 2017). Inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyvät muutokset edellyttävät johtajalta Raynerin (2009) mukaan jatkuvaa oppimista, kehittämistä, sopeutumista ja tiedon hallintaa osana johtamistoimintaa. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että inklusiivisen pedagogiikan johtaminen pitää ymmärtää ihmisistä riippuvaisena muutosten johtamisena, jossa johtaminen itsessään on uudistuvaa tilanteiden edellyttämällä tavalla. Kun muutokset todentuvat, ihmiset huomaavat, että työssä tapahtuu myönteisiä asioita ja kuormittavat tekijät jäävät vähemmälle. Vaikutukset voidaan nähdä johtamisen ketjussa laajasti perusopetusjohtajista rehtoreihin, rehtoreista opettajiin ja opettajista oppilaisiin. Tämän tutkimuksen mukaan muutoksen eteenpäin viemisessä perusopetuksen johtajat tarvitsevat enemmän tukea ja työaika *leadership*-johtamiselle. Lisäksi tieto siitä, että inklusiivisen pedagogiikan johtamiseen liittyvät käsitykset vaihtelevat kunnissa, auttaa ymmärtämään kokonaiskuvaa ja suuntaamaan täydennyskoulutusta inklusion implementointiin. Myöskään työyhteisö- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvää perus- ja täydennyskoulutusta ei voi vähätellä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että perusopetusjohtajien suhtautuminen inklusioon on pääosin myönteistä. On kuitenkin syytä ottaa huomioon, että webropol-kyselyyn ovat mahdollisesti vastanneet muita ahkerammin ne, joiden perusasenne inklusioon on keskimääräistä myönteisempi. Aineiston mahdollisesta vinoudesta huolimatta tutkimus osoittaa, että perusopetusjohtajien käsitykset inklusiosta ja

inkluusio-orientaatio voivat hidastaa inklusion toteutumista Suomen koululaitoksessa. Vaikka vastausprosentti jäi verraten vaatimattomaksi, aineistoa voidaan pitää riittävänä tuottamaan luotettavaa tietoa johtamisen osa-alueiden yhteyksistä inklusio-orientaatioon. Tähän liittyvät metodiset ratkaisut on kuvattu edellä seikkaperäisesti, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Inklusiokäsitystä tutkimuksessa syvennettiin haastatteluilla, joissa käsityksiin liittyvä saturaatiovaihe saavutettiin varsin nopeasti. Sisäistäessään inklusiivisen ajattelutavan johtajat pystyivät paremmin suuntaamaan johtamista toimiin, joilla inklusiiviset arvot ja asenteet muuntuvat käytännöiksi.

Lähteet

- Agbenyega, J. & Sharma, U. (2014). Leading Inclusive Education: Measure Effective Leadership for Inclusive Education through a Bourdieuan lens. Teoksessa: C. Forlin (toim.) *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-practice gap*. Bingley: Emerald.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the Development of Inclusive Education System. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), s. 5–20. <https://www.researchgate.net/publication/228935522> (Luettu 7.6.2020).
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). *Developing Inclusive Education Systems: how can we move policies forward?* Saatavilla https://www.researchgate.net/profile/Mel-Ainscow-2/publication/266179349_Developing_inclusive_education_systems_how_can_we_move_policies_forward/links/5605827308aeb5718ff1b916/Developing-inclusive-education-systems-how-can-we-move-policies-forward.pdf (Luettu 12.10.2016).
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Muistiot 2012:3. Opetushallitus.
- Ashikali, T., Groeneveld, S., & Kuipers, B. (2020). The Role of Inclusive Leadership in Supporting an Inclusive Climate in Diverse Public Sector Teams. *Review of Public Administrations 00(0)*, s. 1–23. Saatavilla: [https://journals-sagepub-com.ezproxy.](https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1177/0734371X19899722)
- utu.fi/doi/pdf/10.1177/0734371X19899722 (Luettu 16.12.2020).
- Bergbom, B., Lantto, E., Leino-Arias, P., Ruokolainen, M., Tarvainen, K. & Varje, P. (2020). Ikääntyvä ja monimuotoistuva työväestö. s. 53–74. Teoksessa Kokkinen, L. (toim.) (2020) *Hyvinvointia työstä 2030 –luvulla. Skenaarioita Suomalaisen työelämän kehityksestä*. Tampere: Työterveyslaitos.
- Booth, T. (2011). The Name of the Rose: inclusive values into action in teacher education. *Prospects 41*, s. 303–318. Saatavilla DOT 10.1007/s11125-011-9299-z (Luettu 10.12.2019).
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education, 20(1)*, s. 14–19.
- Butler, C., & Naukkarinen, A. (2017). Inclusion and democracy in England and Finland. In A. Raiker, & M. Rautiainen (Eds.), *Educating for Democracy in England and Finland : Principles and Culture* s. 109–126. Routledge.
- Böhm, A. (2004). Theoretical coding: Text analysis is grounded theory. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff ja I. Steinke (toim.) *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education, 28(1)*. Saatavilla <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t011-00200> (Luettu 31.3.2015.)
- Earley, P. & Weindling, D. (2004). *Understanding School Leaders*. London: Paul Chapman publishing. Saatavilla <http://login.ezproxy.utu.fi/login?url=http://site.ebrary.com/isb/uniturku/boc?id=10076767> (Luettu 20.12.2018).
- Einola, S. & Kohtamäki, M. (2015). *Osallistava strategiaprosessi kunnassa*. Vaasa: Vaasan Yliopisto. Saatavilla https://www.academia.edu/40623982/Osallistava_strategia_kunnassa (Luettu 15.12.2020).
- Engblom-Pelkkala, K. (2018). Institutionaalisen koulun strategiset käytännöt. Diskurssiivinen lähestymistapa. Acta universitatis Tampereensis 2340. Tampere: Tampere University Press.
- Fullan, M. (2004). *Leading in a Culture of Change. Personal Action Guide and Workbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Haveri, A. (2019). Julkisorganisaation johtaminen. Luentomateriaali. *Aalto yliopisto*.
- Helakorpi, S. (2013). *Organisaatio ja johtaminen*. Verkkosivut. <https://sites.google.com/site/organisaatiojajohtaminen/Johtajuusksitys> (Luettu 6.6.2020).
- Hope, W. (2010). Implementing educational policy: some considerations for principals. The Clearing Houser: *A Journal of Educational Strategies, is-*

- sues and ideas*, 76(1), s. 40–43. Saatavilla <http://dx.doi.org/10.1080/00098650209604945> (Luettu 17.9.2014).
- Jones, C. (2004). *Supporting Inclusion in the Early Years*. Maidenhead: Open University Press.
- Juuti, P. (2013). *Jaetun johtajuuden taito*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Juuti, P. (2016). *Johtamisen kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kanste, O., Halme, N., & Perälä, M-L. (2014). Päätöksenteko ja kehittämistarpeet lasten ja perheiden palveluissa: onko vanhempien, työntekijöiden ja johtajien näkemyksissä eroja? *Hoitotiede*, 26(4), s. 322–334.
- Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi – selviääkö koulun johtamisesta hengissä*. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan soveltavan kasvatustieteen laitos: Tutkimuksia 297.
- Kouluhallitus. (1985). *Peruskoulun opetus suunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for Inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), s. 133–141. Saatavilla Doi: 10.1111/J.1471-3802.2004.00028.x (Luettu 10.8.2018).
- Kuntalaki. (10.4.2015/410, 37§).
- Lahtero, T. (2011). *Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 405. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, P., & Ollila, S. (2016). Osallisuuden kokemus hajautetussa asiantuntijaorganisaatiossa. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja*, 44(4), s. 45–63.
- Liasidou, A. & Antoniou, A. (2013). A Special Teacher for a Special Child? (Re)considering the Role of the Special Education Teacher within the Context of an Inclusive Education Reform Agenda. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), s. 494–506. Saatavilla <https://dx.doi.org/10.1080/08856257.2013.820484>. (Luettu 23.11.2015).
- Lyons, W. (2016) Principal Perspective Education for Leadership in Inclusive School. *Canadian Journal of Action Research Vol. 17(1)*, s. 36–50. Saatavilla: <https://journals.nipissingu.ca/index.php/cjar/article/view/242> (Luettu 21.12.2020).
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 316.
- Mäkinen, M. (2018). Curriculum Ideologies Reflecting Pre-Service Teachers' Stances toward Inclusive Education. Teoksessa: Weinberger, Y. & Libman, Z. (2018). *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*. IntechOpen. DOI: 10.5772/intechopen.76326.
- Nummenmaa, L. (2011). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Odom, S. & Diamond, K. A. (1998). Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, s. 3–25. Saatavilla <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200699800234> (Luettu 30.10.2019).
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2020). *Johtamisen kasvatus- ja koulutusallalla*. <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/johtaminen-kasvatus-ja-koulutusallalla> (Luettu 6.6.2020).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17. Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Perusopetuksen laatu kriteerit*. *Perusopetuksen perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatu kriteerit*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29.
- OVTES. (2020). Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus. Helsinki: KT Kuntatyönantajat.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 49 (2), s. 42–53.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa: Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pitkänen, P., Keisala, K., & Niiranen, V. (Toim.) (2017). *Tavoitteena sujuva arki. Kulttuurien välinen työ sosiaali- ja terveydenhuollon työyhteisössä*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Pennanen, A. (2006). *Peruskoulun johtaminen, modernista kohti transmodernista johtamista*. Oulu: Acta universitatis Oulensis scientiae rerum socialium 82.
- Perusopetuslaki (24.6.2010/642, 16§, 17§, 17a§) Saatavilla: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasaa/1998/19980628>.
- Poon-Mc Brayer, K. F. & Wong, P. (2013). Inclusive Education Services for Children and Youth with Disabilities: values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review*, 35, s. 1520–1525. Saatavilla <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.06.009> (Luettu 12.12.2019).
- Rayner, S. (2009). Educational Diversity and Learning Leadership: a proposition, some principles and

- a model of inclusive leadership? *Educational Review* 61(4), s. 433–447. Saatavilla <https://www.researchgate.net/publication/233296523> (Luettu 15.2.2020).
- Rinkinen, A. (2020). *Rautaa ja ruostetta. Kuntien perusopetuksesta vastaavien ylempien viranhaltijoiden näkemyksiä perusopetuksen vahvuuksista ja kehittämiskohteista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rinne, R., Järvinen, T., Tikkanen, J., & Aro, M. (2012). Koulutuspolitiikan muutos ja koulun asema Euroopassa–Kahdeksan maan rehtoreiden näkemyks. *Kasvatus* 43(5), s. 460–475.
- Rodd, J. (2001). Building Leadership Expertise of Future Early Childhood Professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22, s. 9–12.
- Ruairc, G., Ottesen, E. & Precey, J., & Aro, M. (2013). *Leadership for Inclusive Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (2), s. 270–282. doi: 10.1080/00313831.2018.1541819.
- Sainola-Rodriguez, K., Nuutinen, K. & Niiranen, V. (2017). Inklusiivisen työyhteisön johtaminen kansainvälistyvässä Kuopion yliopistollisessa sairaalassa. Teoksessa: Pitkänen, P.,
- Schein, E. (2017). *Organisational Culture and Leadership*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Spaulding, L. & Flannagan, J. (2012). Dis²ect. A Framework for Effective Inclusive Science Instruction. *Teaching Exceptional Children*, 44 (6), s. 6–14.
- Suomen YK liitto. (1989). *YK:n lapsen oikeuksien yleis-sopimus*. Saatavilla: https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen_oikeudet_2016_fi_net.pdf.
- Suomen YK liitto. (2016). *YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja*. Saatavilla https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdfhttps://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf (Luettu 10.4.2020).
- Tikkanen, L. (2020). Koulun kehittämistyö voi tukea sekä yhteisöllistä oppimista että jaksamista. *Kasvatus*, 51(4), s. 496–500. Jyväskylä: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Toson, A., Burrello, L. & Knollman, G., (2013). Educational Justice for All: the capability approach and inclusive education leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), s. 490–506. Saatavilla <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.687015>. (Luettu 20.1.2015).
- UNESCO. (1994). *The Convention on the Rights of the Child*. UNESCO's contribution. Saatavilla <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101215> (Luettu 18.1.2020).
- UNICEF. (1989). *Lapsen oikeuksien sopimus*. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (Luettu 18.1.2020).
- Valtioneuvosto. (2019). *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019: 23. Helsinki.
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.
- Waniganyake, M. (2014). Being and Becoming Early Childhood Leaders: reflections on leadership studies in early childhood and the future leadership research agenda. *Journal on Early Childhood Education Research*, 3(1), s. 65–81.
- Viitala, R., Järnlström, M., & Uotila, T-P. (2014). Henkilöstöjohtamisen työkenttä. Teoksessa (Toim.) Viitala, R. & Järnlström, M. *Henkilöstöjohtaminen uuden edessä. Henkilöstöbarometrin nostamat kehityshaasteet*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Väyrynen, S. & Paksuniemi, M. (2018). Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1452959.
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education* 75, s. 34–355. www.elsevier.com/locate/tate. (Luettu 25.10.2020).

LIITE 1

Kyselylomakkeen johtamisen osa-alueisiin liittyvät väittämät

Management

1. Teen viranhaltijapäätöksiä koskien henkilöstöä
2. Teen viranhaltijapäätöksiä koskien asiakkaita
3. Osallistun johonkin kunnan ylempään johtoryhmään
4. Valmistelen asioita lautakuntaan
5. Edustan kuntaa jossakin työryhmässä/kokouksessa yli kuntarajojen
6. Toimin asiantuntijana luottamushenkilöille/poliitikoille esim. lautakunnan kokouksessa
7. Luon rakenteita laadun arviointiin (esim. aikataulut, arviointimallit)
8. Kerään asiakaspalautetta kirjallisesti esim. asiakaskysely (ei jatkuva palaatelaatikko)
9. Minulla on mahdollisuus määrätä työntekijöitä täydennyskoulutukseen palkallisena työaikana
10. Luon rakenteita pedagogiikan kehittämiseen (esim. aikataulut, työryhmät, aiheet)
11. Huolehdin henkilöstöresursseista
12. Arvioin alaisteni kanssa tavoitteiden toteutumista (kirjallinen arviointi)
13. Arvioin yhdessä alaisteni kanssa prosesseja (kirjallinen arviointi)
14. Kokoan tilastoja ja raportteja
15. Talousjohtamiseen liittyvät työtehtävät

Leadership

1. Keskustelen alaisteni kanssa lasten vaikuttamismahdollisuuksista päätöksentekoon
2. Keskustelen alaisteni kanssa huoltajien vaikuttamismahdollisuuksista päätöksentekoon
3. Keskustelen alaisteni kanssa opetussuunnitelmista
4. Käyn arvokeskusteluja vastuualueellani
5. Keskustelen alaisteni kanssa verkostoyhteistyötä yli kuntarajojen
6. Keskustelen alaisteni kanssa yhteistoimintaan liittyvistä menetelmistä
7. Keskustelen alaisteni kanssa henkilökunnan tiimityöskentelyn johtamisesta
8. Keskustelen alaisteni kanssa kasvatuksen ja opetuksen vaikutuksista lapsiin
9. Järjestän kahdenkeskistä keskusteluaikaa johtamilleni esimiehille/työntekijöille
10. Olen jäsenenä työryhmässä, jota johtaa alaiseni
11. Osallistun alaiseni pitämään koulutukseen
12. Pidän kehityskeskusteluja yksilöllisesti
13. Pidän ryhmäkohtaisia kehityskeskusteluja
14. Olen läsnä yksiköissä (esim. vierailukäynti, lapsiryhmässä, kokous)
15. Johdan pedagogisia keskusteluja