KATRI KUUKKA

Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa

”Sen yhteisen hyvän löytäminen”

■

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen
opettajakorkeakoulun auditoriossa, Korkeakoulunkatu 6, 13101 Hämeenlinna,
4. päivänä syyskuuta 2009 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 3551 6055
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
http://granum.uta.fi

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Acta Universitatis Tamperensis 1435
ISBN 978-951-44-7778-2 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 865
ISBN 978-951-44-7779-9 (pdf)
ISSN 1456-954X
http://acta.uta.fi

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2009

Esipuhe

Tämä on Metson syytä. Heti alkuun kiitän siis häntä. Entinen työtoverini, järjestelmäsuunnittelija, filosofian maisteri Hannu Metso oli joidenkin muiden kollegojen tavoin ilmoittautunut Helsingin opetusvirastossa syksyllä 2001 käynnistyneeseen jatko-opintojen tukiohjelmaan. Minä en, enkä aikonutkaan. Olin saanut tarpeekseni ambivalenteista jatko-opiskelupyrkimyksistäni jo 1990-luvun puolivälissä. Jotkut viraston käytävillä kyselivät, olinko aikeissa tulla mukaan. En. Ja sitten soitti Metso eräänä perjantai-iltapäivänä, kun ilmoittautumisen dead line on jo mennyt. Että olenhan mukana ja että ”sunhan siinä pitäis just olla”. Ja sitten tuli viikonloppu ja mitä lie pohdintoja ja maanantaina laitoin paperit ja olin mukana. Metsolle näytin kansainvälistä käsimerkkiä, kun sattumalta samalla viikolla näin. Mutta nyt, kaiken jälkeen käsi sydämellä: lämmin kiitokseni sinulle, Hannu.

Miksi sittenkin? No, erään kelpo vastauksen antoi taannoinen työnohjaajani. Hän totesi, että väitöskirjan avulla saan ehkä hiljennettyä yliminääni – minä, joka kuulemma pääasiassa itse olin luonut itseäni koskevat vaatimukset ja pyrkinyt niitä täyttämään uutterasti lapsesta saakka. Jaa-a. Mutta kiitos työnohjaaja, filosofian maisteri Seija Mansnerus-Matikalle kiteytetyksestä ja katsotaan, miten käy. Siedettävämpi sisäisen motivaation virittäjä oli halu tarkastella monikulttuuristuvien Helsingin peruskoulujen johtamista ja saada aikaan kuva siitä, mitä rehtorit, tärkeät yhteistyökumppanini, monikulttuurisuudesta ajattelivat ja miten kohtasivat sen haasteet. Samalla syntyi myös halu kehittää monikulttuurisen koulun johtamista laatimalla opus, josta voi tarvittaessa ammentaa aineksia oman eettisen ajattelun ja johtamisen pohdintaan.

Tämä työ ei olisi mahdollistunut ilman niitä Helsingin monikulttuurisissa peruskouluissa vuonna 2004 työskennellyttä 25 rehtoria, jotka suostuivat ”puheisiin” kanssani. Joidenkin positiot ovat tähän mennessä muuttuneet, osa jatkaa haasteellista työtään. Kaikkia heitä muistan kunnioittavin kiitoksin.

Ulkoiselle motivaatiolle kehykset antoi tukiohjelman lanseeraus ylipäätään, mistä kiitos opetustoimenjohtaja, dosentti Rauno Jarnilalle. Laatupääl-

likkö, filosofian tohtori Leena Oulasvirtaa kiitän tutkimuksen tekoon liittyvistä keskusteluista ja tukiohjelman korrektista koordinoinnista. Kattavan katsauksen Helsingin opetustoimen rehtorikoulutuksen vaiheista sain palvelupäällikkö, kasvatustieteen maisteri (väit.) Inari Saloselta ja kelpoja kelpoisuuskommentteja vastaava henkilöstösuunnittelija, kasvatustieteiden kandidaatti Kirsti Tantulta, kiitos heille.

Arvokasta apua opetusvirastossa erilaisia tietoja kokoamalla ja välittämällä antoivat sihteeri Liisa Johansson, johdon sihteeri Heli Kyröläinen, arkistonhoitaja Timo Hanhivaara, tiedotusneuvoja Seija Kataja sekä tilastosuunnittelija Anne Jenu, kiitos heille. Kannettavan karikoilta ja hukkumisilta pelastamisista kaunis kiitos suunnittelija Alpi Ollille.

Kiitän lämpimästi myös kehittämisjohtaja, kasvatustieteen lisensiaatti Paula Sermilää sekä entistä esimiestäni, opetusneuvos, kasvatustieteen maisteri Irmeli Halista, joilta sain kannustusta ja kiinnostusta tutkimustani kohtaan. Kiitokset myös opetussuunnitelman käsitteitä koskevasta viestinnästä opetusneuvos, filosofian kandidaatti Eija Kartovaaralle. Rehtori, oikeustieteen kandidaatti Satu Honkalaa ja sivistysjohtaja, kasvatustieteen tohtori Peter Johnsonia kiitän rehtorin eettisiin periaatteisiin liittyvistä hyödyllisistä sähköpostikeskusteluista. Helsingin kaupungin tietokeskuksen yliaktuaari Pekka Vuorta kiitän saamistani tilastoista ja mystisen itseohjautuvista taulukoista.

Primus inter pares ja enemmänkin on tietenkin ohjaajani, professori emeritus Reijo Raivola. Häntä kiitän lämpimästi fiksusta ohjauksesta, tilannetajuisesta kannustuksesta, kärsivällisyydestä kaikenlaisiin kysymyksiin vastaamisessa sekä kokoavista palautetarkasteluista. Työni esitarkastajina olivat professori Rauni Räsänen ja professori Juha Sihvola. Kiitän kumpaakin huolellisesta paneutumisesta ja rakentavista kommenteista.

Saamani apurahat mahdollistivat keskittymiseni täyspäiväisesti tutkimustyöhön kolmessa tärkeässä jaksossa. Kiitän E. J. Sariolan säätiötä, Oskar Öflunds Stiftelseä, Helsingin kaupunkia kahdesti, Suomalaista Konkordialiittoa sekä Työsuojelurahastoa. Haastattelujen litteroinnin suorittivat Tutkimustie Consultingin ammattilaiset, mistä kiitos heille ja tutkimusassistentti Miia Palokankaalle.

Tutkimusprosessin eri vaiheissa sain korvaamatonta tieteellistä tukea, jatkuvan mahdollisuuden kriittiseen ja inspiroivaan reflektointiin sekä moninaista inhimillistä apua erityisopettaja, kasvatustieteen lisensiaatti Ilona Kuukalta, jolle nyt ensimmäiset suuret kiitokset. Lainsäädäntöneuvos, oikeustieteen kandidaatti, varatuomari Riku Aholan kommentit ja taustaosuuden oikoluku olivat vertaamattomia loogisuudessaan ja jäännöksettömyydessään, kiitos niistä. Mielenkiintoista ja nostalgista keskustelua Helsingin monikulttuurisen opetuksen kehitysvaiheista kävin entisten kollegojeni, erityisluokanopettaja, valtiotieteen maisteri Marjatta Karangon ja toimittaja, filosofian maisteri Ulla Paavilaisen kanssa, lämmin kiitos heille. Samoin kiitän lämpimästi entistä kollegaani, opetuskonsultti, filosofian maisteri Riitta Veiniota, jolta sain paitsi muistoja, myös oivallisia kommentteja ja läpitunkevan läpiluvun.

Tämä prosessi on ollut pitkä ja monivaiheinen – varsinainen odysseia. Purjehtiminen on ehkä välttämätöntä, mutta kotiinpaluu elämisen ehto. Siksi todella suuri ja lämmin kiitos erikseen nimeämättä kaikille rakkaille ystävilleni, jotka ovat olleet matkalla mukana ja kohdattavissa kotosalla. Projektipäällikkö, medianomi (AMK) Jyrki Nygreniä kiitän vierelläni kulkemisesta, ajatusteni avartamisesta, tuesta ja rakkaudesta tällä matkalla. Rakasta siskoani ja ystävääni Ilona Kuukkaa kiitän kaikesta omistamalla tämän työni hänelle.

Arabianrannassa kesällä 2009

Katri Kuukka

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkastellaan rehtorin eettistä johtamista monikulttuurisessa koulussa. Sen tarkoitus on toimia lähteenä eettisen ulottuvuuden vahvistamiseksi monimuotoista ja monikulttuurista suomalaista koulua koskevassa diskurssissa ja edesauttaa koulussa käytävää arkipäivän moraalikeskustelua. Lisäksi tavoitteena on tarjota näkökulmia monikulttuurisen koulun todellisuudessa ilmenevien haasteiden ja dilemmojen ja niihin vastaamisen pohdintaan. Tutkimuksen lähtökohtana on yhteiskunnan ja koulun monimuotoistumisen ja monikulttuuristumisen näkeminen paitsi vääjäämättömänä, myös tarpeellisena. Tutkimusraportti muodostuu etiikkaa, johtamista ja monikulttuurista koulua käsittelevästä taustaosuudesta sekä empiirisestä osasta.

Taustaosuuden tutkimustehtävänä kuvattiin koulun johtamista, rehtorin professiota ja työnkuvaa etiikan näkökulmasta ja tarkasteltiin monikulttuurista koulua eettisen johtamisen maisemana muun muassa kuvaamalla helsinkiläisen peruskoulun monikulttuurisuuden kehittymistä. Sisällönanalyysin avulla käsitellyn empiirisen osan aineisto koostui Helsingin kaupungin suomenkielisten peruskoulujen rehtoreille (N=25) vuonna 2004 tehdyistä haastatteluista. Varsinaisen tutkimustehtävän taustoittamiseksi tarkasteltiin rehtorien näkemyksiä monikulttuurisuuden käsitteestä ja sen rikkaus- ja haasteulottuvuuksista. Varsinaisena tutkimustehtävänä kuvattiin rehtorien kokemia monikulttuurisuuteen liittyviä dilemmoja ja niiden ratkaisuja tai niihin vastaamista. Väljänä tulkintakehikkona käytettiin Starrattin (1991; 1994), Shapiron ja Stefkovichin (2005) sekä Furmanin (2003) monidimensionaalista eettisten lähestymistapojen mallia, joka sisältää kriittisen, oikeudenmukaisuuden, huolenpidon, professionaalisuuden ja yhteisön etiikan näkökulmat oppilaan edun ollessa keskeinen lähtökohta. Dilemmoja tarkasteltiin Pietarisen ja Launiksen (2002, ks. myös Räikkä 2004) kiistoihin, päätöksentekoon, perusteluihin ja velvoitteiden ristiriitaan liittyvien eettisten ongelmien jaottelun pohjalta.

Rehtorien puheissa monikulttuurisuus määrittyi etnisyyden erilaisuudeksi, suomalaisuuden ja maahanmuuttajien moneudeksi sekä moneuden arkipäiväisyydeksi. Sen ulottuvuudet ilmenivät normittavana, kriittisenä ja

kunnioittavana vastavuoroisuutena ja erojen inklusiivisuutena. Vastavuoroisuusulottuvuuksien painottuminen kertoi yhtäältä suomalaisen yhteiskunnan ja koulun näkemisestä maahanmuuttajien integroitumisen valtavirtana. Toisaalta vastavuoroisuuteen liittyi vuorovaikutus, joka oli keskeistä myös dilemmojen prosessoinnissa. Monikulttuurisuuden rikkaus ilmaistiin pääasiassa erilaisina välittöminä ja kauaskantoisina hyötyinä, jotka rehtorit näkivät kouluyhteisössä ja sen ulkopuolella ja liittivät ne sekä oppilaisiin, itseensä että suomalaiseen yhteiskuntaan. Haasteet liittyivät oppilaiden oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen, etnis-kulttuurisiin tulkintoihin ja vuorovaikutukseen, jotka pääsääntöisesti määriteltiin koulun kontekstissa.

Varsinaiset rehtorien kuvaamat dilemmat liittyivät edellä mainittujen haasteiden lisäksi myös maahanmuuttajien integraatioprosesseihin. Yksi vuorovaikutukseen liittyvä keskeinen aito eettinen ongelma oli impulsiivisesti käyttäytyvät huoltajat. Oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen liittyvistä haasteista huoltajien suhtautuminen erityisen tuen tarpeeseen oli myös aito eettinen dilemma. Etnis-kulttuurisiin tulkintoihin yhdistetyissä haasteissa uskonnolliset tulkinnat koskien opetukseen osallistumista nousivat keskeisimmiksi. Integraatioprosesseihin liittyvät useimmin kuvatut aidot eettiset ongelmat liittyivät perheen sisäisiin rooliristiriitoihin ja hierarkioiden muutoksiin. Tyypillistä oli dilemmojen toisiinsa kietoutuminen ja erityyppisten eettisten ongelmien näkyminen niissä. Monidimensionaalisessa mallissa kuvattujen eettisten lähestymistapojen lisäksi rehtorit lähestyivät ongelmia pragmaattisesti ja tilannekohtaista reflektointia osoittaen. Siten tilanne-etiikka nähtiin myös dilemmoihin vastaamisen taustalla. Oppilaan etu rehtorin toimintaa ja päätöksentekoa ohjaavana prinsiippinä oli keskeinen dilemmoihin vastaamisessa, samoin opetussuunnitelman perusteissa esitetyt perusopetuksen tavoitteet.

Asiasanat: rehtori, etiikka, eettinen johtaminen, monikulttuurisuus, koulu, dilemmat

Abstract

This research focuses on the head teacher's ethical leadership in a multicultural school. The purpose of the study is to function as a source of strengthening the ethical dimension in the discourse of diverse and multicultural Finnish school and to help the everyday moral discourse in school context. Furthermore, the aim is to offer perspectives for the discussion of responding the challenges and dilemmas which appear in the reality of a multicultural school. The basis of the research is to see the diversity and multiculturalism of the society and the school not only as indisputable but also necessary. The research report consists of a background part, which deals with ethics, leadership and multicultural school, and an empirical part.

The research objectives of the background part were the description of school leadership, head teacher's profession and job description from the ethical perspective and the review of multicultural school as the landscape of ethical leadership e.g. by describing the development of multiculturalism of a comprehensive school in Helsinki. The empirical data consisted of interviews of the head teachers of the Finnish language comprehensive schools of the City of Helsinki (N=25) made in 2004, which were analysed via content analysis. The head teachers' views on the concept of multiculturalism and its richness and challenge dimensions were explored for the background of the main research task. The actual research task comprised of the description of the dilemmas linked to multiculturalism experienced by the head teachers and their solutions or responses to them. The loose interpretation frame used here was Starratt's (1991; 1994), Shapiro and Stefkovich's (2005) and Furman's (2003) multidimensional model of ethical approaches, which includes ethics of critique, justice, care, professionalism and community with the best interests of the student as the essential starting point. The dilemmas were studied using Pietarinen and Launis's (2002; see also Räikkä 2004) division of ethical problems into disputes, decision making, justifications and the conflict of obligations.

In the head teachers' discourses multiculturalism was defined as the difference of ethnicity, the diversity of Finnishness and immigrants and the

commonplaceness of diversity. Its dimensions appeared as standardising, critical and respectful reciprocity and the inclusiveness of the differences. The emphasis on the reciprocity dimensions showed, on one hand, the view of Finnish society and school as the mainstream of the integration of the immigrants. On the other hand, reciprocity was linked to interaction, which was also essential in the processing of the dilemmas. The richness of multiculturalism was expressed mainly by various immediate and far-reaching benefits, which the head teachers connected to the school community and outside of it to pupils, head teachers themselves and the Finnish society. The challenges were associated with the pupils' learning and achieving the curricular goals, ethnic-cultural interpretations and interaction, which were generally expressed in the school context.

The dilemmas described by the head teachers were related to, in addition to the challenges described above, the integration processes of the immigrants. One of the essential genuine ethical problems was the impulsively behaving guardians. Another genuine ethical dilemma, regarding the challenges related to learning and achieving the curricular aims, was the guardians' attitude towards the need of special support. Religious interpretations concerning the pupils' participation in the tuition were the most central of the challenges linked to ethnic-cultural interpretations. The most described genuine ethical problems related to integration processes concerned the internal role contradictions and changes in the hierarchies in the family. Typical in them was the intertwining of the dilemmas and appearance of various ethical problems. In addition to the ethical approaches described in the multidimensional model the head teachers approached the problems pragmatically and with situational reflection. Thus, situational ethics was also seen in the background of responding to the dilemmas. The best interest of the student as the guiding principle of the head teacher's action and decision making was central in responding to the dilemmas as were the aims of basic education presented in the framework of the curriculum.

Keywords: head teacher, ethics, ethical leadership, multiculturalism, school, dilemmas

Sisällys

Tiivistelmä....6
Abstract....8
2 Tutkimuksen lähtökohdat....19
2.1 Rehtorin eettinen johtaminen: tutkimusaiheen valinnan perustelua....19
2.2 Käsitteet kehyksissään....23
2.3 Tutkija kehyksessään....26
2.4 Tutkimuksen tieteenfilosofiset ja metodologiset perustelut....30
2.5 Tutkimuksen rakenne....40
3 Etiikka ja eettinen ajattelu....40
3.1 Eettinen ajattelu....41
3.2 Polkuja eettisen ajattelun taakse....44
3.3 Etiikan ja moraalin käsitteiden lomittuminen....52
3.4 Analyyttinen etiikka: realismia ja relativismia....56
3.5 Normatiivinen etiikka koulussa ja sen johtamisessa....65
3.6 Soveltava etiikka: ratkaisuja aitoihin eettisiin ongelmiin....70
3.6.1 Ammattietiikka ja professionaalisuus....74
3.6.2 Opettajan ja rehtorin ammattieettiset koodit....81
4 Arvot ja koulun arvot....88
4.1 Arvoasioita....90
4.2 Koulun arvomaailma – maailman arvot koulussa....97
4.3 Helsingin koulujen arvot: erään arvoprosessin kuvaus....106
5 Eettinen johtaminen koulussa....118
5.1 Johtamisen jäljillä....118
5.2 Koulun johtaminen....128
5.3 Rehtorin normiriemua....142
5.4 Näkökulmia koulun eettiseen johtamiseen....154
5.4.1 Etiikka koulun johtamisessa – painotus vai perusta?....155
5.4.2 Rehtorin eettinen johtaminen tutkimuksen kohteena....164
6 Monikulttuurinen koulu eettisen johtamisen maisemana....175
6.1 Monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus....176
6.1.1 Monikulttuurisuus....177
6.1.2 Interkulttuurisuuden ideaali....180

6.2 Monikulttuurinen koulu 184
6.2.1 Integraatiota, kotoutumista 185
6.2.2 Suomalaisen koulun monikulttuurisuus tutkimuksissa 189
6.2.3 Helsinkiläisen monikulttuurisen koulun muuttuvat politiikat 194
7 Rehtorin eettiset eväät – tutkimuksen tulkinnallinen kehys 209
8 Tutkimustehtävän syventävä tarkastelu 220
8.1 Tutkimustehtävä 220
8.2 Tutkimuksen empiirisen osan toteuttaminen 221
8.3 Aineiston käsittely ja kuvaustapa 224
9 Keskeiset tulokset ja niiden tarkastelu 227
9.1 Rehtorit kehyksissään ja maisemissaan 228
9.2 Monikulttuurisuuden ulottuvuudet rehtorien näkökulmasta 239
9.3 Rehtorien kuvaamat dilemmat ja niihin vastaaminen 253
9.4 Tulosten kokoava tarkastelu ja joitakin täydennyksiä 288
10 Jälkikirjoitus tutkimuksen luotettavuuteen 302
11 Pohdinta 305
Lähteet 315
Liitteet 362
Liite 1: Haastattelun saatekirje 362
Liite 2: Yleissivistävän koulutuslinjan johtajan suosituskirje 363
Liite 3: Taustalomake 364
Liite 4: Haastattelurunko 366

Kuviot ja taulukko

Kuvio 1 Muut kuin suomen- tai ruotsinkieliset 7–15-vuotiaat suurpiireittäin 1.1.2005 (Vuori 2008) 18
Kuvio 2 Schwartzin arvokehä (Puohiniemen 2006, 10 mukaan) 94
Kuvio 3 Suomalaisten sijoittuminen arvokartalle arvokonfliktitypologian mukaan vuonna 2005 (Puohiniemi 2006, 35) 95
Kuvio 4 Yleissivistävän koulutuslinjan toimintafilosofia vuonna 2002 (Halinen & Sermilä 2002, Snyderin ym. 2000, 79, 177, 235, 315 mukaan) 114
Kuvio 5 Helsingin koulujen arvoprosessi (Kyllönen 2003) 116

Kuvio 6 Maahanmuuttajataustainen väestö Helsingissä 1.1.1985–2007 (Helsingin kaupunki, tietokeskus 2008a) 195
Kuvio 7 Äidinkieleltään muun kuin suomen- tai ruotsinkielisten määrä Helsingissä eri koulutusikäluokissa vuosina 1992–2007 ja ennuste vuoteen 2025 (Ranto 2008) 208
Kuvio 8 Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa 219
Kuvio 9 Tutkimukseen osallistuneiden rehtorien työskentelyajat opettajina ja rehtoreina 229
Kuvio 10 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus koulun oppilasmäärästä 235
Kuvio 11 Kymmenen suurinta kieliryhmää haastateltujen rehtorien kouluissa syksyllä 2004 sekä 7–15-vuotiaitten suurimmat kieliryhmät Helsingissä vuodenvaihteessa 2004/2005 236
Kuvio 12 Monikulttuurisuuden ominaisuudet ja ulottuvuudet 289
Kuvio 13 Monikulttuurisuuden rikkaudet ja haasteet 291
Kuvio 14 Eettiset dilemmat ja käytännön haasteet 292

Taulukko 1 Rehtorien sukupuoli ja koulumuoto 228

1 Johdanto

Kiinnostukseni tutkia rehtorien eettistä johtamista monikulttuurisessa koulussa virisi toimiessani monikulttuurisen opetuksen alueesta vastaavana opetuskonsulttina Helsingin opetustoimessa. Tutkimusintressiäni pohjusti myös työni helsinkiläisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen opettajana 1980- ja 1990-luvuilla.

Itse olen kansakoulun, oppikoulun ja peruskoulun kasvatti. Siirtyessäni peruskoulusta lukioon 1970-luvun loppupuolella oli kurssimuotoinen lukio kotiseudullani vielä tulevaisuutta. Aloittaessani luokanopettajaksi opiskeluni 1980-luvun alussa oli uusimuotoinen luokanopettajakoulutus puolestaan juuri käynnistynyt. Olen työskennellyt kasvatuksen kentällä ja hallinnossa yhteensä yli kaksikymmentä vuotta ja niin muodoin ollut kokemassa ja osaltani tekemässä todeksi useita koulua koskevia muutoksia. Näistä monikulttuurisuuden mukanaan tuoma muutos on ollut ”*erilaisin*”[1]. Se on nostanut esiin lukuisia perustavanlaatuisia eettisiä pohdintoja, joita olen käynyt läpi paitsi yksityisesti, myös opettajana ja erityisesti opetuskonsulttina toimiessani. Viime mainitussa positiossa pohdinnat ja niistä konkretisoitunut koulujen konsultointi on usein liittynyt päätöksentekoon ja keinojen etsintään erilaisten tulkintojen ja arvojen yhteensovittamiseksi sekä kompromissien löytämiseksi – *kolmannen tien* löytämiseksi eettisesti haastavissa tilanteissa. Näissä tilanteissa rehtori on monesti ollut avainasemassa sekä koulun hallinnosta vastaavana virkamiehenä että pedagogisena johtajana.

Koulu on mikrokosmos, edelleenkin moninaisten palveluiden tarjoajana ja ainakin yhtä moninaisten odotusten ja vaatimuksien kohteena oleva ”kaikkeuden keskus" (Jauhiainen 1988, 471–473; Hellström 2004, 2) ja samalla osa yhteiskuntaa ja sen muutosprosesseja (ks. esim. Räsänen 2005, 89; Sahlberg 2007, 28). Se heijastelee niitä joskus reaktiivisesti, toisinaan myös edelläkävijänä heikkoja signaaleja aistien. Kansallisten ja paikallisten, kouluun ja opettajankoulutukseen tietoisesti suunnattujen muutosprosessien lisäksi suomalaisen koulun muuttumiseen ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat yh-

[1] Kursivoinnit ovat omiani, jollen toisin mainitse.

teiskunnan muutokset ja yhä enemmän myös maamme liittyminen kiinteämmin osaksi monimuotoistuvaa Eurooppaa ja maailmaa. Maailma on maailmanlaajuistunut ja samalla paikallistunut. Globalisaatio, maailman ja Maan muuttuminen ovat herättäneet entistä pysyvämmin etiikan ja arvojen ydinkysymykset, jotka ovat virittäneet tätäkin tutkimusta.

Yksi näkökulma näihin kysymyksiin on nykymaailmassa vallitseva ihmisten keskinäisyhteys, josta kukaan ei voi jättäytyä sivuun: ihminen voi pidättäytyä toiminnasta, mutta hän ei voi jättäytyä sivuun toimintansa tai toimimattomuutensa *seuraamuksista* (Bhaskar 2006, Jutilan 2006, 9 mukaan). Edelliseen liittyvä näkökulma on nimenomaan maapallon ekologinen tila, joka haastaa pohtimaan etiikkaa myös kestävän kehityksen näkökulmasta. Esimerkiksi Bowersin (1995, 23–24) mielestä keskeinen *moraalinen imperatiivi* on se, että ihmisillä on moraalinen velvollisuus toimia huonontamatta luonnon systeemien koskemattomuutta ja elinkelpoisuutta. Bowers viittaa Durningin (1991, Bowersin 1995, 24 mukaan) muotoilemaan uuteen Kultaiseen sääntöön, jonka mukaan jokaisen sukupolven on tyydytettävä tarpeensa vaarantamatta seuraavan sukupolven mahdollisuutta tehdä niin. Hän tuo esiin myös Leopoldin (1966, Bowersin 1995, 24 mukaan) ajatuksen siitä, että ekologisesti etiikka on *toimintavapauden rajoittamista eloonjäämisen kamppailussa* ja se nojaa lopulta yhteen ainoaan premissiin: yksilö on toisistaan riippuvaisista osista muodostuneen yhteisön jäsen.

Globalisaation ja sen eettisten ulottuvuuksien pohdinta ei rajoitu vain filosofiseen, humanistiseen tai poliittiseen keskusteluun, vaan kiertyy nimenomaan myös talouselämään, muun muassa yritysten toiminnan eettisyyden ja niiden taloudellisen tuloksen positiiviseen korrelaatioon (esim. Koivunen & Marsio 2006; Vartia 2006, 20–21; ks. myös Kopperi 1999; Niiniluoto 2005, 23–60; Hargreaves & Fink 2006, 5–9). Globalisaatiokeskustelua, *globe talkia* (Robertson 1992, 113) käydään siis monella taholla ja monesta tulkinnasta ja intressistä käsin. Suomalaisessa globe talkissa on vallitsevana ollut juuri taloudellinen diskurssi, jonka taustalla oleva ajattelumalli on hyvin reaktiivinen. Vastassa on järjestelmä tai mekanismi, johon tulee reagoida käyttämällä sitä hyväksi ja tarttumalla sen haasteisiin tai mahdollisuuksiin, mutta samalla pyrkiä minimoimaan haitat ja torjumaan uhat. Globalisaatiokeskustelussa *kulttuurisen vastadiskurssin* edistäjät nostavat esille vastuuseen, turvallisuuteen ja

moraaliin sekä arvoihin liittyviä kysymyksiä. Osallistuakseen valtavirran keskusteluun he joutuvat kuitenkin argumentoimaan taloudellisen diskurssin ehdoilla. (ks. Lounasmeri 2006.)

Väitettä reaktiivisesta ajattelumallista suhteessa globalisaatioon tukee myös koulutuksen alueen globe talkin tarkastelu. Erilaiset ylirajaiset organisaatiot, kuten Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO, Maailmanpankki, Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD ja Euroopan Unioni EU luovat tahoillaan globaalia ulottuvuutta koulutuspolitiikkaan asettamalla omanlaisiaan koulutusta koskevia periaatteita, normeja ja sääntöjä, joilla on vaikutusvaltaa myös kansallisella tasolla (esim. Rinne & Simola 2005, 16; Kallo & Rinne 2006; ks. myös Varjo 2007, 5–11). Vastaavasti kansallisella tasolla globalisaatioon otetaan kantaa ja suhdetta siihen määritellään myös koulutusta koskevissa keskusteluissa ja kehittämislinjauksissa. Esimerkiksi opetusministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (2008, myöhemmin KESU) globalisaatio ja sen vaikutukset koulutuspolitiikkaan näytään otettavan annettuina, vääjäämättöminä. Toimintaympäristön muutosten kuvaaminen alkaa globalisaatiosta: ”Globalisaatio on *mahdollisuus* sekä kansallisen että kansainvälisen hyvinvoinnin edistäjänä. – – Globalisaation myötä voidaankin *edistää* hyvinvoinnin tasa-arvoisempaa jakaantumista maailmanlaajuisesti ja madaltaa elintasokuiluja.” KESUn mukaan koulutusjärjestelmän on ”*tuettava* uuden työn syntyä Suomeen ja *tarjottava* väestölle ja elinkeinoelämälle valmiuksia *sopeutua* globalisaation aiheuttamiin muutoksiin”. (mts. 5.) Rinne (2007, 481) kritisoi KESUa muun muassa siitä, että se ei ota vakavasti pohjoismaisen koulutuspolitiikan kansainvälisiä näyttöjä parhaina esimerkkeinä muille vaan perusluonteeltaan epäanalyyttisena ja ristiriitaisena pikemminkin *reagoi* kritiikittömästi ja äkkinäisesti erilaisiin yksittäisiin trendeihin ja pyrkii jäljittelemään ylikansallisia muotivirtauksia.

Voiko koulu, ja nimenomaan monikulttuurinen koulu, esiintyä kulttuurisen vastadiskurssin edistäjänä? Ja ellei vastadiskurssin, niin ainakin arvoja ja etiikkaa painottavien näkökulmien avaajana? Joka tapauksessa globalisaatio eettisine ulottuvuuksineen heijastuu kouluun ja pakottaa sen reagoimaan myös johtamisen ja eettisen johtamisen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuitenkin toimia myös proaktiivisena lähteenä eettisen ulottuvuuden vahvistamiseksi monimuotoista ja monikulttuurista, maailmanlaajuistuvaa

suomalaista koulua koskevassa diskurssissa[2] sekä antaa siihen lisää ajattelemisen aihetta (ks. Eskola 2007, 162).

Globalisaation yhteisöllisyyttä lisäävän ulottuvuuden ohella puhutaan myös modernin yhteiskunnan murroksesta, postmodernismin synnyttämästä tiedon pirstaloitumisesta, subjektin ylikorostumisesta, perheen murenemisesta, arvojen mosaiikeista, jopa hajoavasta ajasta (esim. Bauman 1996; Niemi 1998; Kallio 2005; Lapinoja 2006). Tälläkin on vaikutuksensa paitsi koulutusjärjestelmään, myös yksittäiseen kouluun, sen perustehtävään ja perustehtävän johtamiseen. Koulun johtamisen merkitys oppilaiden oppimisen tuloksellisuudelle on kiistaton (esim. Hallinger & Heck 1998; Leithwood & Jantzi 2000; Waters, Marzano & McNulty 2003), mutta edellä kuvattu muutos tuo siihen lisää ulottuvuuksia. Se vaikuttaa koulun eetokseen ja heijastuu eettiseen ajatteluun, jota rehtori koulun johtajana, *kulttuurisena toimijana* ja keskeisenä *moraaliagenttina* ilmentää johtamisessaan ja toimiessaan kouluyhteisön, huoltajien ja muiden koulun sidosryhmien kanssa. Siksi yhtenä tutkimustehtävänä onkin kuvata koulun johtamista, rehtorin professiota ja työnkuvaa nimenomaan etiikan näkökulmasta.

Yhteiskunnan muutosta ilmentää myös se, että eri sidosryhmien vaatimukset ja tarpeet suhteessa kouluun ja koulutukseen ovat moninaisempia kuin ennen. Kansainvälisten tutkimusten mukaan rehtorin tehtävät ovat muuttuneet vähemmän odotuksenmukaisiksi, vähemmän strukturoiduiksi ja enemmän konflikteilla, myös arvokonflikteilla, ladatuiksi. Konsensuksen saavuttaminen kasvatuskysymyksissä on yhä vaikeampaa, ja sensitiivisyys eri toimijoiden, kuten huoltajien, arvo-orientaatioiden suhteen on yhä tärkeämpi rehtorin ominaisuus. (esim. Begley 2001, 354; Begley & Wong 2001, 295; Shapiro & Stefkovich 2005, 4; Blackmore 2006, 181; Hargreaves 2006, 3.) Begley (2004) toteaa myös, että rehtorit kohtaavat yhä useammin ongelmia, joissa konsensusta ei voida saavuttaa. Siten traditionaalisesta ongelmien *ratkaisusta* ei voi puhua, vaan rehtori joutuu tyytymään niihin *vastaamiseen*. (mts. 11.) Myös pohjoismaista julkisen sektorin johtamista koskevassa tutkimuksessa (Holt Larsen & Bruun de Neergard 2007, 9–10) todetaan, että juuri arvoperustainen johtaminen ja lisääntyvät, usein konfliktissa olevat vaatimukset

[2] Käytän diskurssin käsitettä tutkimuksessani yleisilmauksena, en diskurssianalyyttisesti.

johtajia kohtaan ovat nyt myös pohjoismaisten kuntien ja siten myös koulujen haasteita.

Kaikki nämä muutokset ovat vaikuttaneet myös suomalaisen peruskoulun kasvatustodellisuuteen ja tuoneet siihen uusia haasteita (ks. esim. Lahelma 2001, 93–94; Talib 1999, 2005; Talib, Löfström & Meri 2004; Improving school leadership, Finland -raportti 2007, 6). Koulun monimuotoistuminen ja monikulttuuristuminen viitoittavat tietä uudistuvalle opettajankoulutukselle (ks. Välijärvi 2000, 158) ja koulun kehittämiselle ja muuttumiselle ylipäätään (esim. Launonen & Pulkkinen 2004, 28; Hämäläinen & Välijärvi 2007, 56). Onkin tarpeellista tähdentää, että vaikka tutkimuksen empiirisen osan keskiössä ovat eettisen johtamisen *haasteet* monikulttuurisessa koulussa, sen lähtökohtana on yhteiskunnan ja koulun monimuotoistumisen ja monikulttuuristumisen ymmärtäminen paitsi vääjäämättömänä, myös tarpeellisena.

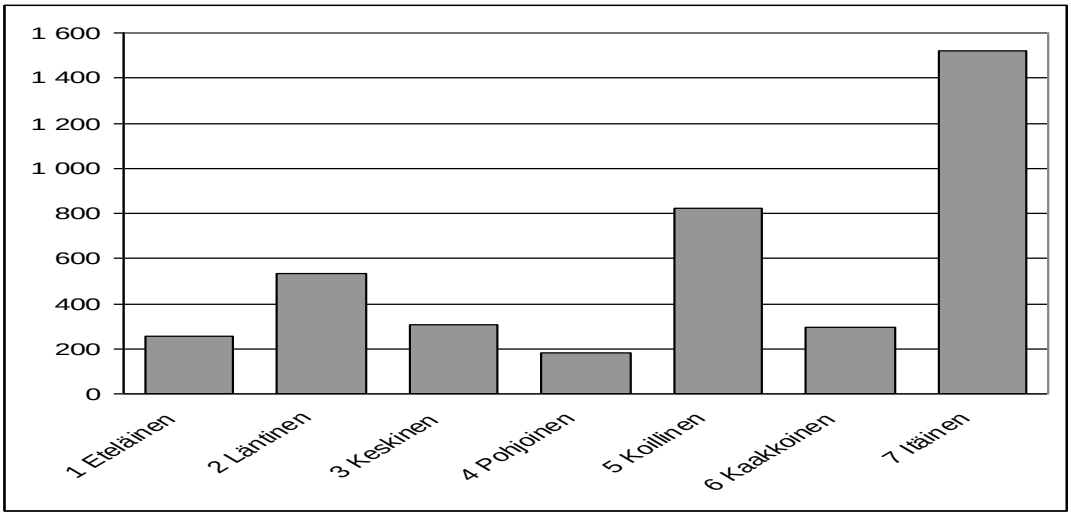
Tämän tutkimuksen aihe ei kuitenkaan ole ensisijaisesti monikulttuurinen koulu vaan *eettinen johtaminen* monikulttuurisessa koulussa.[3] Siksi on heti alkuun todettava, että suomalaisen koulun monikulttuurisuus pelkästään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden *määrän* näkökulmasta vaihtelee todella paljon sekä pääkaupunkiseudun ja muun Suomen suhteen että helsinkiläisten koulujen välillä. Vuonna 2004, jolloin keräsin tutkimukseni haastatteluaineiston, oli 7–15-vuotiaita lapsia ja nuoria Suomessa 382 611 ja näistä äidinkieleltään muun kuin suomen- tai ruotsinkielisiä 15 967 eli 4,2 prosenttia (Tilastokeskus 2004). Vastaavasti Helsingissä 7–15-vuotiaitten lasten ja nuorten määrä oli 49 545, joista äidinkieleltään muun kuin suomen- tai ruotsinkielisiä oli 4 189 eli 8,5 prosenttia (Vuori 2008).[4] Heidän prosentuaalinen osuutensa vaihteli *koulukohtaisesti* nollasta noin 41 prosenttiin eri suurpiireissä[5]. Koilliseen ja itään sijoittuu suuri osa Helsingin kaupungin vuokra-asunnoista, mikä selittää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suuren mää-

[3] Tutkimuksen monikulttuuriset koulut ovat kouluja, joissa on yli kymmenen prosenttia maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Maahanmuuttajataustaisella oppilaalla tarkoitan oppilasta, joka on muuttanut Suomeen tai on Suomessa syntynyt, mutta hänen vanhemmistaan jompikumpi tai molemmat ovat muuttaneet Suomeen. Tulosten tarkastelussa liitän määrittelyyn myös suomi toisena kielenä -oppimäärän, jonka mukaisesti olen laskenut koulujen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrät tutkimuskouluissani.

[4] Helsingin kaupungin tietokeskus tilastoi oppilaat väestörekisteriin merkityn äidinkielen mukaan. Maahanmuuttajataustaisissa oppilaissa on myös oppilaita, joiden äidinkieli väestörekisterissä on suomi, mutta jotka silti saavat esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetusta.

[5] Hallinnossa Helsingin kaupunki jaetaan seitsemään toiminta-alueeseen, joita kutsutaan suurpiireiksi.

rän näissä suurpiireissä. Kuviossa 1 on kuvattu perusopetusikäisten muiden kuin suomen- tai ruotsinkielisten oppilaiden määrä eri suurpiireissä.



Kuvio 1 Muut kuin suomen- tai ruotsinkieliset 7–15-vuotiaat suurpiireittäin 1.1.2005 (Vuori 2008)

Suomessa annettiin maahanmuuttajien oman äidinkielen opetusta 51 eri kielessä vuonna 2004 (Opetushallitus 2004a). Niistä 40:ä opetettiin myös Helsingissä. Toisaalta vuonna 2003 Etelä-Suomen läänin 86 kunnasta 32:ssa *ei ollut* maahanmuuttajaoppilaita (Opetushallitus 2004b, 69).

On siis selvää, että sekä valtakunnallisesti että yksittäisessä kunnassa rehtorien kokemukset ja näkemykset koulun monikulttuuristumisesta ja sen aiheuttamista johtamisen haasteista vaihtelevat sen mukaan, miten paljon he ovat kohdanneet ja kohtaavat monikulttuurisuutta käytännön työssään. Pelkästään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän perusteella kaikki Helsinginkään koulut eivät siis ole yhtä ”monikulttuurisia”. Pääkaupunkiseudun ja myös koko Suomen monimuotoistuessa on hyödyllistä tarkastella sen vaikutuksia koulun johtamiseen keskittymällä niihin rehtoreihin, joilla on monikulttuurisuuden mukanaan tuomasta muutoksesta ja haasteista monipuolisimmat ja pitkäaikaisimmat kokemukset (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2006, 88; Lahdenperä 2008, 9–10). Lisäksi on mielenkiintoista hahmottaa myös näiden koulujen rehtorien näkemyksiä monikulttuurisuuden ominaisuuksista ja ulottuvuuksista sinänsä. Siten katson nimenomaan paikallisuuden ja Helsingin

monikulttuurisiin kouluihin keskittymisen olevan perusteltua tutkimustehtävän kannalta.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä luvussa kuvaan lähemmin tutkimuksen aihetta ja lähtökohtia, keskeisten käsitteiden sijoittumista tutkimuksen tulkinnalliseen kehykseen sekä omaa positiotani tutkijana. Kuvaan myös tutkimukseni tieteenfilosofisia ja metodologisia perusteluja sekä tutkimusraportin rakenteen.

2.1 Rehtorin eettinen johtaminen: tutkimusaiheen valinnan perustelua

Eettisten kysymysten pohdinta kasvatuksessa on lisääntynyt sekä kansainvälisesti että Suomessa[6]. Opettajan *ammattietiikan* pohdinnan lisäksi myös koulun johtamisen eettiset ulottuvuudet ovat keskustelussa ja tutkimuksessa entistä enemmän esillä, pääasiassa angloamerikkalaisessa tutkimuksessa mutta myös Pohjoismaissa. Uljens (2006) esittää mielenkiintoisen ja kriittisen huomion kasvatuksen ja etiikan suhteen pohdinnasta. Kun kiinnostus tämän suhteen tarkasteluun lisääntyy, ei ongelmaa koeta keskeiseksi vain tieteen sisäisesti, vaan kyse on ”sosiaalisesta tilauksesta”. Uljensin mielestä etiikan esiinmarssi voidaan nähdä vastauksena selvittää yksilön vastuuta lähimmäisestään ”tänä uusliberalistisena aikana, jolloin yhteiskunnan vastuuta yksilös-

[6] Esimerkiksi tämän vuosituhannen alussa perustettu Opetusalan eettinen neuvottelukunta on julkaissut teokset Puheenvuoroja opettajan etiikasta (2000) ja Etiikka koulun arjessa (2002) sekä kannanotot Miten kasvaa ja kasvattaa moniarvoisessa yhteiskunnassa (2005) ja Kodin ja koulun yhteistyö kuuluu opettajan ammattietiikkaan (2007). Suomalainen moraalikasvatus tänään -hankkeeseen liittyvässä raportissa Kasvatus hajoavassa ajassa (2005) pohditaan myös kasvatuksen eettisiä kysymyksiä. Myös Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kokoama julkaisu Erilaisuuden valot ja varjot (2007) käsittelee etiikkaa ja erilaisuuden kohtaamista.

tä vähennetään ja yksilön vapautta korostetaan". (mts. 10.) Toisaalta etiikkaan ja moraaliin liittyvät kysymykset ovat aina kietoutuneet keskeisesti kasvatukseen ja opetukseen (esim. Atjonen 2004, 9; ks. myös Kansanen 1992, 71–77)[7] ja siten myös niiden johtamiseen (esim. Foster 1986, 33). Oman kokemuksenikin perusteella on kuitenkin ilmeistä, että nimenomaan yhteiskunnan monikulttuuristuminen on haastanut uudella tavalla etiikan ja moraalin kysymykset myös koulussa sekä opettamisessa että johtamisessa. Koulun institutionaalisen tehtävän vuoksi niiden pohtimisella on myös laajempi yhteisöllinen ulottuvuus. Siksi johdannossa mainitsemani ensimmäinen tutkimustehtävä, johtamisen monipuolinen tarkastelu etiikan näkökulmasta, on perusteltu. Tämä tutkimustehtävä hahmottuu tutkimuksen taustaosuudessa.

Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkastelen rehtorien kokemuksia tilanteissa, joiden haasteellisuus tai ongelmallisuus jollain tavalla liittyy koulun monikulttuuristumiseen. Kulttuurin käsitän *kollektiivisesti jaetuiksi* merkityksiksi, ymmärryksiksi ja toimintatavoiksi sekä myös tavaksi *rakentaa* merkityksiä, jotka suuntaavat ja järjestävät toimintaamme ja käsityksiä itsestämme (esim. Chryssochoou 2004, xxi; Hall 1999, 47). Näistä merkityksistä *neuvotteleminen* tuo käsitteeseen prosessinomaisuuden, jatkuvuuden ja muuttumisen ulottuvuudet (vrt. esim. Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 13–15) sekä yksilöiden, *kulttuuristen toimijoiden* (esim. Honkasalo 2001, 3), välisen vuorovaikutuksen. Monikulttuurisen koulun vuorovaikutustilanteissa sekä kasvatukseen ja opetukseen liittyvä normisto, hallinnollinen ja pedagoginen koulunpito että rehtorin oma etiikka voivat joutua vastakkain toisenlaisen eettisen koodiston ja arvo-orientaation kanssa. Dilemman ratkaisu tai siihen vastaaminen ei välttämättä ole valinta oikean ja väärän vaan *kahden oikean* välillä, koska taustalla voi olla yhtä lailla arvossa pidettyjen arvojen ajautuminen konfliktiin (vrt. Kidder 1995, 16).[8] Kyse voi olla myös tilanteesta, jossa aiemmin omaksuttujen ja uusien, ainakin periaatteessa omaksuttavissa olevien arvojen yhteensovittaminen aiheuttaa rehtorin ajattelussa jännitteitä ja ristiriitaa ja siten tietyssä mielessä *hermeneuttista* kamppailua. Jaetussakin koodistossa oppilai-

[7] Jo Johann Friedrich Herbart (1776–1841) oli sitä mieltä, etiikka osoittaa kasvatuksen päämäärän ja psykologia sen keinot.

[8] Kidderin (1995, 185) mukaan monet selvät dilemmat ovat itse asiassa "trilemmoja", joiden ratkaisuun voi tarjoutua luova kolmas tie, keskitie tai kompromissi, joiden avulla joko–tai-ajattelu voidaan välttää.

den, huoltajien tai kouluyhteisön asenteet ja ennakkoluulot ja niiden ilmeneminen voivat luoda ristiriitatilanteita, joihin rehtorin on puututtava, jotta koulun eettinen kasvatusajattelu ja kasvatustehtävä toteutuisivat paitsi normien mukaisesti, myös oikeudenmukaisesti. Ja tietenkin rehtori saattaa törmätä myös oman ajattelunsa ja toimintansa ristiriitaisuuteen ja joutua testaamaan oman etiikkansa kantavuutta ja johdonmukaisuutta.

Oma tärkeä kysymyksensä monikulttuurisessa koulussa on kulttuurien välisen viestinnän haasteellisuus sinänsä (ks. esim. Tiittula 2005; Hammar-Suutari 2006; Brewis 2008). Lähtökohta tässä tutkimuksessa on ensinnäkin se, että erilaisista viestintäkulttuureista ja esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen oppilaan tai huoltajan suomen kielen taidon tasosta huolimatta monikulttuurisuudesta nouseviin dilemmoihin täytyy koulussa vastata. Tämä liittyy rehtorin perustehtävään, koulun toiminnasta vastaamiseen (Perusopetuslaki 1998). Toinen lähtökohta on se, että huolimatta viestinnän haasteista tutkimuksessa tarkasteltavat dilemmat ovat manifestoituneet osaltaan myös eettistä reflektointia tuottaviksi. Kolmas lähtökohta on se, että dilemmoihin vastaamisessa on joka tapauksessa kyse vuorovaikutuksesta ja koulun kontekstissa sen tulee tavoitella ainakin jonkinlaista *yhteisymmärrystä*, vaikkei *yksimielisyyteen* päästäisikään (vrt. Karkama 1998, 29).

Voidaan olettaa, että moraalisia ratkaisuja vaativissa tilanteissa rehtorin toiminta on normatiivista ja samalla arvolatautunutta. Rehtori todentaa päätöksenteossaan paitsi pedagogista johtajuuttaan ja omaa eettistä ajatteluaan, myös koulunpitoa raamittavaa lainsäädäntöä ja opetussuunnitelmaa. Rehtorin eettinen johtaminen kytkeytyy siten sekä hänen omiin arvoihinsa että säädöspohjan ja opetussuunnitelman taustalla oleviin arvoihin. Tutkimuksessa on kyse arvoista ja etiikasta, toisiinsa oleellisesti kietoutuvista yksilön elämää ohjaavista ajattelun rakenteista (Launonen 2000, 34; Suhonen 1988, 31), jotka tässä tutkimuksessa määrittävät myös rehtorin julkista ja professionaalista toimintaa. Tutkimuksen tavoitteena on myös edesauttaa koulussa käytävää arkipäivän moraalikeskustelua, käytännöllistä diskurssia, joka auttaa erottamaan yhteiselämälle tärkeät arvot ja päämäärät muista (vrt. Pietarinen & Poutanen 2005, 21). Lisäksi tavoitteena on tarjota näkökulmia monikulttuurisen koulun todellisuudessa ilmenevien haasteiden ja dilemmojen pohdintaan.

Tutkimusaineisto koostuu Helsingin kaupungin suomenkielisten peruskoulujen rehtoreille tehdyistä haastatteluista. Haastatellut rehtorit työskentelivät 1.–6. ja 7.–9. vuosiluokkien kouluissa sekä yhtenäisissä peruskouluissa. Tutkimuksessa keskityn peruskoulun rehtoreihin ensinnäkin siksi, että oma konsultointityöni kohdistui ennen jatko-opintoprosessia ja sen aikana ensisijaisesti perusopetukseen. Toiseksi monikulttuurisuuden mukanaan tuomat haasteet ja dilemmat todentuvat välittömämmin juuri peruskoulussa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän vuoksi. Myös *oppivelvollisuuden* suorittamisen sinänsä haasteellinen velvoite perustelee tutkimuksen kouluasteen valintaa.

Rehtorin tehtävä on myös kasvattajan tehtävä. Liitän kasvattajuuden rehtorin toimintaan arvojohtajana ja koulun keskeisenä moraaliagenttina. Historiallisen näkökulman rehtorin tehtävään toi opetusneuvos Irmeli Halinen vuoden 2008 EDUCA-messujen yhteydessä järjestetyssä Suomen rehtorit ry:n (myöhemmin SURE) seminaarissa, jossa käytiin paneelikeskustelu aiheesta Kuka auttaisi rehtoria. Alustuksessaan Halinen kuvasi rehtorin keskeistä tehtävää lainaamalla Aleksanteri II:n vuonna 1866 antamaa asetusta kansakoulutoimen järjestämisestä. Asetuksen toinen luku on nimeltään Seminaareista kansakoulu-opettajain ja opettajattarien valmistamista varten. Sen Johtajan velvollisuuksista ja hänen sijaisestansa -nimisen otsikon alla olevan 58 §:n alku on seuraava:

> Paitsi velvollisuuksiansa opettajana ja opettajakunnan esimiehenä, pitää johtajan seminaarin edesseisojana valvoa, että *suunta* ja järjestys välttämättömästi seminaarissa vallitsevat, sekä katsoa, että niin hyvin opettajat kuin oppilaatkin vaarinottavat mitä heille on säädetty ja velvollisuutensa muutenki asianomaisesti täyttävät – – (ks. Kerkkonen 1923, 33).

Vaikka nykykoulun johtamisessa tarvitaan ”edesseisomisen” ja valvomisen lisäksi demokratiaa, delegointia ja dynaamisuuttakin, näen edellä kuvatut velvollisuudet edelleen keskeisinä myös tämän päivän koulussa. Ennen muuta rehtori määrittelee koulun suunnan, myös eettisen sellaisen. Tämän suunnan ja siihen kytkeytyvän arvopohjan tulisi näkyä paitsi rehtorin toiminnassa erilaisissa moraalisia kannanottoja vaativissa tilanteissa, myös koulun toimintakulttuurissa ylipäätään.

2.2 Käsitteet kehyksissään

Tutkimukseni taustakehyksessä ovat *etiikan, johtamisen* ja *monikulttuurisuuden* laajat ja moniulotteiset käsitteet – kaikki käsitteitä, joista useilla tahoilla filosofiasta politiikkaan ja tieteestä hallintoon on sanansa sanottavana. Kun on kyse niiden kytkemisestä *koulun* kontekstiin, josta jokaisella on myös omat kokemuksensa, voi todeta, että tutkimustehtävä ei ole helppo. Toisaalta sitä ainakin rajaa kytkentä kouluun ja sen perustehtävään sekä erityisesti monikulttuuriseen helsinkiläiseen peruskouluun. Esimerkiksi Uusikylä (2002, 10) toteaa, että koulun moraalikäytäntöjen pohdinnan on hyvä lähteä koulun perustehtävän määrittelystä, jolloin peruskysymys on, mitä koulukasvatus pohjimmiltaan on ja mitä sen tulisi olla. Pyrin tarkastelemaan etiikan, johtamisen ja monikulttuurisuuden käsitteitä pitäen mielessäni juuri tuon koulun perustehtävän.

Selkeästi perustehtävä on määritelty opetuksen tavoitteina sekä perusopetuslaissa (1998) että perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetussa valtioneuvoston asetuksessa (2001). Perusopetuslain 2 §:ssä todetaan, että ”[O]petuksen tavoitteena on tukea oppilaiden *kasvua ihmisyyteen* ja *eettisesti vastuukykyiseen* yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Lisäksi ilmaistaan sivistyksen, tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen edellytysten edistämisen ja koulutuksen yhdenvertaisuuden turvaamisen tavoitteet. Valtioneuvoston asetuksessa (2001) opetuksen valtakunnallisina tavoitteina mainitaan niin ikään kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, tarpeelliset tiedot ja taidot sekä koulutuksellinen tasa-arvo ja elinikäinen oppiminen. Ilmauksen ”kasvu ihmisyyteen” tulkitsen keskeiseksi eettiseksi prinsiipiksi. Lisäksi oppilaita tulee kasvattaa ”vastuullisuuteen ja yhteistyöhön sekä toimintaan, joka pyrkii *ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien väliseen suvaitsevaisuuteen ja luottamukseen*”. Eettisyyteen viittaavia tavoitteita ovat myös aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen sekä valmiuksien antaminen demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa toimimiseen ja kestävän kehityksen edistämiseen.

Koulun perustehtävä on määritelty myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 6) 2. luvussa. Opetussuunnitelman merkitystä kuvaa Lehtisalon (1997, 215) toteamus: ”Peruskoulun opetussuunnitelma on oikeastaan ainoa virallinen asiakirja, jossa määritellään koko ikäluokalle ja samalla koko kansakunnalle *perusoikeus sivistyspääomaan*.” Valtioneuvoston asetuksessa mainittujen tavoitteiden lisäksi opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritelläänkin perusopetus osaksi koulutuksen perusturvaa ja todetaan sillä olevan sekä kasvatus- että opetustehtävä. Perustehtävää luonnehditaan yhtäältä mahdollisuuden antamisena yksilölle yleissivistyksen hankintaan ja toisaalta välineen antamisena yhteiskunnalle kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Myös koulun kaksoisfunktio (ks. Raivola 1993, 15) kulttuurin uusintajana ja uudistajana tuodaan esiin. Näin määritellyn tehtävän johtamisesta ja siihen liittyviin tavoitteisiin pääsemisestä, jotka voidaan kiteyttää *koulun toiminnaksi*, vastaa viime kädessä *rehtori* (Perusopetuslaki 1998).

Perustehtävää taustoittaa myös opetussuunnitelman perusteissa ilmaistu perusopetuksen arvopohja, jossa *monikulttuurisuuden hyväksyminen* on ihmisoikeuksien, tasa-arvon, demokratian, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämisen ohella keskeinen arvo (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 6). Mitä hyväksyminen tarkoittaa? Arvo on johdettavissa edellä kuvatusta valtioneuvoston asetuksesta (2001), jossa mainitaan kasvattaminen ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien väliseen suvaitsevaisuuteen ja luottamukseen pyrkivään *toimintaan*. Miten aktiivista toimintaa hyväksyminen on, on oma kysymyksensä. Näin tutkimukseni keskeiset käsitteet kuitenkin normittuvat koulun perustehtävää määrittävissä säädöksissä ja opetussuunnitelmassa.

Etiikan, johtamisen ja monikulttuurisuuden käsitteitä raamittamaan löytyy huomattava määrä kansainvälisiä kehyksiä, joita on käytetty myös suomalaisessa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa. Tähän yhteyteen sopiikin sisällyttää myös lyhyt spekulaatio kansallisen ja kansainvälisen teorian ja tutkimuksen suhteesta. Esimerkiksi Dimmock (2002, 29) huomauttaa, että valtaosa kasvavasta koulun johtamista käsittelevästä kirjallisuudesta on tuotettu länsimaisista lähtökohdista ja englanninkielisiltä alueilta, jolloin teorioiden ja

tutkimustulosten suora soveltaminen vaatii kontekstuaalista sensitiivisyyttä.[9] Tähän viittaavat myös pohjoisen ulottuvuutemme edustajat Moos ja Møller (2003) luodatessaan englanninkielisen tutkimuskirjallisuuden muovaamia koulun johtamisen diskursseja ja käsitteitä skandinaavisen demokraattisen johtamisen näkökulmasta. He varoittavat tuottamasta kulttuurisia isomorfeja, siis teorioita tai käsitteitä, jotka ovat samannäköisiä, mutta koostuneet kuitenkin erilaisista paikallisista kulttuurisista ja semanttisista tulkinnoista. (mts. 353–354; Moos 2002, 360.) Tutkimuksessani kuvaan kuitenkin juuri niin sanotusti länsimaisia ja angloamerikkaisella kielialueella tuotettuja teorioita ja tutkimuksia erityisesti koulun eettisen johtamisen tarkastelussa. Syynä on se, että suomalaisen monimuotoistuvan koulun eettistä johtamista ei toistaiseksi ole meillä varsinaisesti tutkittu.[10] Lisäksi kansainvälisiä näkökulmia eettisine dimensioineen voidaan hyödyntää suomalaisen monimuotoistuvan ja monikulttuurisen koulun johtamisen tarkastelussa, ei vähiten johdannossa käsittelemäni koulutuksen globe talkin ja sen seurausten vuoksi, mutta toki kriittisen kontekstuaalisen sensitiivisyyden ryydittämänä.

Tutkimukseni fokus on rehtorin eettisen johtamisen kuvaamisessa, jolle etiikan ja johtamisen ulottuvuudet ja koulunpidon normit tarjoavat kehyksen ja monikulttuurisen koulun haasteet maiseman. Näihin elementteihin liittyviä käsitteitä olen omaan esiymmärrykseeni ja mielestäni relevantteihin lähteisiin nojautuen pyrkinyt valitsemaan ja määrittelemään tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisesti. Koska tutkimuksen tekeminen on ollut itselleni moniulotteinen, omaa eettistä ajatteluani luotaava prosessi, on taustaosuudessa mukana käsitteenmäärittelyitä sekä ajatuspolkuja ja -kulkuja, joita en ole suoraan liittänyt tutkimuksen empiirisen osan tulosten analysointiin ja tulkintaan. Silti olen katsonut tarpeelliseksi kuvata myös niitä, koska ne ilmentävät ajatteluprosessiani ja ovat siten osa itse tutkimusta, väliaikaisuudessaankin.[11]

[9] Esimerkiksi globaaliin kasvatussanastoon kuuluva ”oppilaskeskeinen oppiminen” saa alkuperäisestä poikkeavan tulkinnan Kiinassa, jossa keskimääräinen luokkakoko on 65–70 oppilasta. Toisaalta esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa katsotaan itään mietittäessä oppimistulosten parantamista. (Dimmock 2002, 29, 32–33.)

[10] Tosin kirjoittamishetkellä on valmistunut kansainvälinen tutkimus, jossa on tutkittu rehtorien johtamista haasteellisissa konteksteissa myös neljässä suomalaiskoulussa (ks. Tirri 2008b).

[11] Esimerkiksi Siljander (1988, 118) korostaa hermeneuttisen tulkintaprosessin käsitteenmäärittelyn väliaikaisuutta, koska käsitteiden sisältö paljastuu vasta itse tulkintaprosessissa ja käsitteellistettävä ilmiö on ratkaistavissa vasta hermeneuttisen kehän dialektisessa tiedonmuodostumisessa (ks. myös seuraava alaluku).

Tutkimuksen taustaosuuden moninaisuudesta lukija voi löytää helposti perusteluja eklektisyydelle (vrt. esim. Eskola 2007, 163). Siksi tukeudun Pikkaraisen (1992) kommenttiin kasvatusfilosofi Paulo Freiren (1921–1997) ajattelua koskevista eklektisyyssyytöksistä:

> ”[E]klektismistä on aiheellista puhua silloin, jos tuotos jää irrallisten, toisiinsa sopimattomien palasten muodostamaksi röykkiöksi. Jos taas tuotos on sisäisesti koherentti, järkevä ja johdonmukainen kokonaisuus, ei mielestäni ole aiheellista sanoa sitä eklektiseksi, vaikka sen juuret olisivat kuinka laajalla hyvänsä.” (Pikkarainen 1992.)

Pyrin sisäisesti koherenttiin, järkevään ja johdonmukaiseen kokonaisuuteen. Lisäksi näen Eskolan ja Suorannan (2001, 62) tavoin, että teoreettisen herkkyyden kehittäminen kohdeilmiöstä on tärkeää, koska aineistosta on tarkoitus kertomisen lisäksi rakentaa teoreettisesti kestäviä näkökulmia.

2.3 Tutkija kehyksessään

Peruskäsitteisiin liittyvän moniulotteisuuden toteamisen lisäksi on tutkimuksen uskottavuuden ja etiikan sekä myös lukijan ja itseni kannalta oleellista selvittää tutkimussuhdettani, koska sekään ei ole yksiselitteinen ja sen pohdinta liittyy mainitsemaani prosessiin. Tutkijan tulee pyrkiä luotettavuuteen ja rehellisyyteen, puolueettomuuteen ja objektiivisuuteen. Esimerkiksi Eskola ja Suoranta (2001, 17) toteavat objektiivisuudella tarkoitettavan sitä, että tutkija ei sekoita omia uskomuksiaan, asenteitaan ja arvostuksiaan tutkimuskohteeseen. Minulta tämä ei onnistu, joten huojentavaa on lukea heti perään myös seuraavat lauseet: ”Vaikka tämäkään ei olisi lopulta mahdollista, voi yrittää tunnistaa omat esioletuksensa. Objektiivisuus syntyy subjektiivisuuksien tunnistamisesta.” (mts. 17.) Esioletusten ja subjektiivisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen tutkimusprosessissa on minulle tutkijana ja ihmisenä välttämätöntä, joten niiden ruotiminen on syytä aloittaa heti. Tutkimuksen luotettavuuteen palaan vielä luvussa 10, mutta jo tässä on syytä tuoda esiin – foucault’laisittain tunnustamal-

la[12] tai Hepburnin jaottelun mukaisesti harjoittamalla tunnustuksellista refleksiivisyyttä[13] (Foucault 1998; Hepburn 2003, Saastamoisen 2003 mukaan) - seikkoja, jotka riistävät minulta puolueettomuuteni ja ”sekoittavat” minut tutkimuskohteeseeni. Uskottavuutta ne eivät tutkimukselta riistä, se on vankka lähtökohtani.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on olla paitsi kuvaileva, myös ymmärtävä ja tulkitseva, lähtökohdiltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkijana minun siis tulisi pyrkiä aiheen tarkasteluun redusoimalla[14] jokapäiväisistä kokemuksista ja uskomuksista muodostuneet käsitykseni ja ymmärtämään se toisten (rehtorien) tarkoittamassa merkityksessä, ei vain oman esiymmärrykseni kautta (ks. esim. Laine 2001, 34). Tähän tavoitteeseen liittyy fenomenologian näkökulmasta tiettyjä ontologisia haasteita, jotka katson tarpeelliseksi tuoda esiin tutkimuksen uskottavuuden ja eettisyyden kannalta sekä sen jäsennyksen tukemiseksi. Nämä haasteet vievät tutkimusta myös heuristiseen[15] suuntaan (ks. Moustakas 1990).

---

[12] Saastamoinen (2003) toteaa, että Foucault’n tuotannossa paljon käytetty tunnustamisen käsite kuvaa sitä, kuinka ihminen paljastaa omat havaintonsa, tekonsa ja suhteensa todellisuuteen mahdollisimman totuudenmukaisesti ja autenttisesti.

[13] Hepburn (2003, Saastamoisen 2003 mukaan) toteaa, että refleksiivisen tutkijan emootioita ja moraalisia kannanottoja ei pidä häivyttää, vaan tehdä ne tutkimuksen arvioijalle näkyväksi. Pyrkimyksenä on kiinnittää huomio tiedon luonteeseen ja syntyprosessiin. Hepburnin esittämään refleksiivisyyden jaotteluun kuuluu muun muassa tunnustuksellinen refleksiivisyys, jossa tutkija tunnustaa raportissa lukijoille omat sosiaaliset ja psykologiset taustansa ja vaikuttimensa. Huomaan käyttäväni raportoinnissa myös Hepburnin Ashmorelta lainaamaa episteemistä refleksiivisyyttä, joka viittaa siihen, millä tavalla teksteillä rakennettaan totuutta hyödyntämällä erilaisia tieteellisen kirjoittamisen konventioita: vaihtoehtoisia ilmaisutapoja, kuten dialogia, poetiikkaa, ironiaa, parodiaa tai argumentoinnin personoimista. (Saastamoinen 2003.)

[14] Husserl (1950, Kuschin 1986, 76–77 mukaan) määrittelee fenomenologisen reduktion perusidean seuraavasti: "Se on pidättäytymistä totaalisesta maailmanpätevyydestä kaikkine siihen suljettuine pätevyyksineen, [pidättymistä] kokevista, tiedostavista, kaikkiin intresseihin ja maailmallisiin suuntautuvista ja suhteutuvista akteista, jotka sellaisinaan kuuluisivat maailmaan. – – Minulla ei ole mitään ”tekemistä” maailman kanssa; teoreettinen ja käytännöllinen eläminen ihmisenä maailmassa ei ole minulle enää mahdollista, ei ole enää tosiasioiden tiedostamista, – – enää eivät tiedostava ja ajatteleva tieto ole mahdollisia, eikä ontologinen tieto, joka olisi maailman olemuksen tiedostamista." Kusch toteaa, että jäljelle jäävä on "fenomenologinen" eli "transsendentaalinen" asennoituminen, "puhdas minä", joka voi tutkia itseään ja konstituoida ensin yksittäisen minän ja jatkossa toisten ihmisten kanssa jaetun maailman. Heidegger on kritisoinut Husserlia muun muassa siitä, että Husserl ei tee eroa olemisen eri merkitysten välillä, käsittää puhtaan minän ja maailman vastakohtaisina ja näkee maailman jälleenrakentamisen mahdollisena puhtaan minän akteissa (ks. Kusch 1986, 77–78).

[15] Moustakas (1990, 14) toteaa, että heuristisessa tutkimuksessa tutkijalla tulee olla omakohtaisia kytkentöjä tutkittavaan aiheeseen – toisin kuin fenomenologisessa tutkimuksessa, jossa esimerkiksi henkilökohtaisia kokemuksia tutkittavasta aiheesta ei ole välttämätöntä olla. Toisaalta Hiles (2001) toteaa, että heuristinen tutkimusparadigma on fenomenologisen tutkimuksen sovellus, mutta painottaa eksplisiittisesti tutkijan osallisuutta.

Ensimmäinen ontologinen haaste liittyy omaan henkilöhistoriaani. Kuusivuotiaana molemmat vanhempani menettäneenä minulla on omakohtainen kokemus tietyssä mielessä marginaaliin asettumisesta ja myös siihen asettamisesta ympäröivän yhteisön toimesta. Siksi tiedostan ajattelevani, että minulla on ikään kuin *oikeus* ymmärtää monikulttuurisuuteen liittyviä toiseuden[16], marginalisoitumisen ja syrjäytymisenkin ilmiöitä ja valtavirtaan integroitumisen kipupisteitä, jotka ovat läsnä myös monikulttuurisessa koulussa ja joihin rehtorin eettinen johtaminen jossain muodossa myös kohdistuu. Samaisen henkilöhistorian vuoksi luotan ihmisen sisäiseen voimaan ja selviytymiskykyyn haasteellisissa olosuhteissa ja ennen muuta ihmisyyteen kasvun vaatimuksen universaaliin oikeutukseen. Henkilöhistoriani on siis osa ontologista lähestymistapaani aiheeseen.

Toisena haasteena voi nähdä koulumaailmassa mukana oloni sinänsä. Sekä opettajana että opetushallinnossa toimineena minulla on eri lähtökohta kouluun liittyvään tutkimiseen kuin esimerkiksi yhteiskuntatieteilijällä tai nuorisotutkijalla, joiden henkilökohtaiset kokemukset koulusta saattavat rajoittua oman oppivelvollisuuden ja sen jälkeisten opintojen suorittamiseen. Huolimatta fenomenologisen reduktion vaatimuksesta en voi tyystin "pidättäytyä" yli kahdenkymmenen vuoden koulukokemuksista – niiden kanssa täytyy tulla toimeen myös tässä tutkimusprosessissa. Pyrin toki tämänkin seikan suhteen kulkemaan hermeneuttisia kierreportaita ylöspäin ja vapautumaan oman perspektiivini minäkeskeisyydestä tiedostaen samalla rajoittuneen subjektiivisuuteni (ks. Laine 2001, 36).

Kolmas, edelliseen liittyvä ontologinen haaste on toimiminen monikulttuurisen opetuksen piirissä lähes koko työurani. Seitsemän vuotta kymmenestä luokanopettajavuodestani opetin maahanmuuttajataustaisille oppilaille suomea (ollen osin samaan aikaan myös luokanopettajana). Vuosina 1998–2009 työskentelin Helsingin opetustoimen hallinnossa monikulttuurisen opetuksen parissa. Työni substanssiin kuului keskeisenä osana koulujen konsultointi monikulttuuriseen opetukseen liittyvissä kysymyksissä sekä esimerkiksi opetussuunnitelmalinjausten ja erilaisten näkökulma-aineistojen tuottaminen yhteistyössä kentän asiantuntijaopettajien kanssa. On siis selvää, että työni

[16] Toiseuden käsitteellä tarkoitan Kontsasin ja Olssonin (2008; ks. myös Kaartinen 2004) määrittelyn mukaisesti yleensä ”normaalista” poikkeavaa ja erilaista.

kietoutui tiiviisti koulujen ohjaukseen ja säädösten, normien, linjausten ja suunnitelmien kehystämään todellisuuteen, jolle omat raaminsa antoi kulloisenkin vuoden budjetti. Toisaalta professioni monikulttuurisuuden alueen asiantuntijana ja kehittäjänä edellytti vallitsevien olosuhteiden – johtuivatpa ne sitten voimassa olevasta lainsäädännöstä, opetussuunnitelman perusteista, senhetkisestä koulutuspolitiikasta tai opetustoimen taloudellisista raameista – kriittistä tarkastelua ja haastamista, puhumattakaan erilaisten joustavien toimintamallien ja ratkaisujen luovasta soveltamisesta niihin. Soveltamisen taustalla taas täytyi olla valmius sisäiseen dialogiin ja oman eettisen ajattelun reflektointiin. Konsulttina en olisi voinut monikulttuurisen opetuksen alueella ylipäätään toimia, ellen olisi omannut jonkinlaista älyllistä ja emotionaalista sensitiivisyyttä suhteessa työssäni(kin) kohtaamiini dilemmoihin. Työtäni on siten ohjannut myös oma eettinen ajatteluni ja tulkintani siitä, miten mainitun normipohjan tulisi näkyä käytännön koulunpidossa, myös koulun johtamisessa. Konsultoinnin avulla olen siis pyrkinyt siis myös *vaikuttamaan* rehtorien eettiseen ajatteluun ja heidän johtamiseensa.

Edellä esittämieni ja tiedostamieni näkökohtien valossa koen kuitenkin, että minulla on kompetenssia ja myös oikeus olla tutkijan roolissa ja tehdä tätä tutkimusta. Tiedostan myös roolien ja kokemusten kietoutumisen toisiinsa ja niiden kietoutumisen samaan ”merkitysten kokonaisuuteen” myös tutkimuksen kohteiden kanssa, mistä Varto (2005) osuvasti toteaa:

> Laadullista tutkimusta koskevat vaatimukset lähtevät ihmisen erityislaadusta sekä sen huomioon ottamisesta, että sekä tutkija että tutkittava ovat kietoutuneet samaan tai samankaltaiseen merkitysten kokonaisuuteen. Tätä kietoutuneisuutta *ei voi millään tavalla* (kursivointi Varton) erottaa ihmisenä olemisesta, ihmisen toimista ja tavasta ymmärtää, joten se tulee esille tutkimuksen kaikilla tasoilla ja kaikissa vaiheissa: se kuuluu jo tutkimusongelman valintaan, tutkimuksen rajaamiseen, itse tutkimustyöhön ja tulosten tulkitsemiseen. (mts. 15.)

Todettakoon vielä, että minulla ei ole asemassani ollut mitään formaalia valtasuhdetta haastattelemiini rehtoreihin. Olen toiminut Helsingin opetusviraston organisaatiossa suunnittelutasolla, jolla on erityisesti viraston nykyisen johtamiskäytännön mukaisesti yhä vähemmän toimivaltaa suhteessa hallitsemaansa substanssiin. Tämä ”vallattomuus” on kuitenkin mielestäni etu tut-

kimuksen uskottavuuden kannalta. Toisaalta oletan, että monikulttuurisen opetuksen asiantuntijuus antoi kuitenkin tietyn auktoriteettiaseman vielä tutkimusaineiston keräämisvuonna 2004. En usko sen kuitenkaan kahlinneen dialogia vaan tuoneen haastattelutilanteisiin avoimuutta ja rehellisyyttä jaetun elämismaailman ja useimpien rehtorien kanssa monivuotisesta yhteistyöstä syntyneen luottamuksen vuoksi.

2.4 Tutkimuksen tieteenfilosofiset ja metodologiset perustelut

Edellä esitettyihin kehyksiin liittyvät tutkimuksen tieteenfilosofiset ja metodologiset perustelut on myös tarpeen esittää jo tässä vaiheessa, koska ne ovat ohjanneet sekä seuraavissa luvuissa hahmottuvan tulkintakehyksen että empiirisen osan muodostumista. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2001) mukaan tutkimukseen liittyvät valinnat liikkuvat ongelmanasettelun, tieteenfilosofian, tutkimusstrategian ja teoreettisen ymmärtämyksen tasoilla. Hyvä pohja tutkimuksella on silloin, kun valinnat kaikilla tasoilla ovat yhteensopivia, koherentteja. Periaatteellisin on tieteenfilosofinen taso, ontologiset kysymykset, jotka heijastavat tutkijan käsitystä todellisuudesta ja sen luonteesta, epistemologiset kysymykset tietämisen alkuperästä ja luonteesta ja tutkijan ja tutkittavan kohteen välisestä suhteesta sekä metodologiset kysymykset tiedonmuodostumisesta. Tutkimustehtävä puolestaan ohjaa tutkimusstrategian ja varsinaisen tutkimusmetodin tai metodien valintaa. (mts. 111–112, 118, 120; ks. myös Järvinen & Järvinen 2001, 3.) Edellä olen jo selvittänyt omaa suhdettani tutkimusaiheeseen ja sen kohdejoukkoon ja kuvannut käsitystäni tutkittavan ilmiön luonteesta. Tätä syvennän tulevien lukujen käsitetarkasteluissa. Tutkimustehtäviä kuvasin alustavasti luvussa 2.1. Viittasin myös tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttiseen luonteeseen, jota tarkennan tässä luvussa. Aineiston hankintaa ja analyysia tarkastelen tässä yhteydessä pääpiirteittäin ja palaan niihin tarkemmin tulosten käsittelyn yhteydessä.

Koska pyrin kuvaamaan rehtorin eettistä johtamista ymmärtäen ja tulkiten, on luonteva tutkimusstrategia laadullinen ja liittyy lähinnä fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen, jossa fenomenologiseen *elämismaailman* tutkimukseen liittyy hermeneuttinen tulkinnan ulottuvuus (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2006, 8, 34, 87). Kakkuri-Knuuttilan (1999, 357–358) mukaan fenomenologisen tutkimusotteen tavoitteena on tutkimuskohteiden merkitysmaailman erittely, jolloin tutkija pyrkii kommunikaatioyhteyteen tutkimuskohteensa kanssa ymmärtääkseen vastausten taustalla olevat laajemmat yhteydet. Laine (2001) ilmaisee saman asian toteamalla, että fenomenologiassa tutkitaan ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Suhde maailmaan on intentionaalinen, merkityksellinen. Jokaisessa havainnossa kohde näyttäytyy havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. Ihminen nähdään yhteisöllisenä ja merkitykset intersubjektiivisina[17].(mts. 29–30; ks. myös Kusch 1986, 74–75.) Fenomenologisen tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus on Laineen (2001, 31) mukaan juuri tarpeessa tulkita. Hermeneutiikka pyrkii selvittämään, miten keskinäinen ymmärtäminen on mahdollista ja miten sitä voitaisiin edistää (Puolimatka 2002b, 16; Pietarinen & Poutanen 2005, 25).

Pyrin ymmärtämään keskeisiä käsitteitä, tutkimuksen kohdejoukkoa ja itseäni tutkijana ja ihmisenä ja käymään vuoropuhelua näiden elementtien kanssa, kulkemaan hermeneuttisella kehällä. Tutkimusaineistoa tulkitessani pyrin myös tarkastelemaan tutkittavien ilmauksia merkitysyhteyksissään, ymmärtämään osat kokonaisuuden kautta ja kokonaisuuden osien kautta sekä ennakoimaan kokonaisuuden merkitystä eksplisiittisesti, sillä kokonaisuudesta määrittyvät osat määrittävät itse kokonaisuutta (Kakkuri-Knuuttila & Ylikoski 1999, 30–31; Gadamer 2004, 29). Siljander (1988) on kuvannut hermeneuttisen kehän tai spiraalin, mitä käsitettä hän käyttää, keskeisiä periaatteita. Hän toteaa,

[17] Laineen (2001) mukaan esimerkiksi eri kulttuuripiireissä elävillä ihmisillä on erilainen elämismaailma ja erilaiset todellisuudet sillä perusteella, että asioilla on heille erilaiset merkitykset. (mts. 29–30; ks. myös Kusch 1986, 74–75). Viime mainittu on yksi omakohtaiseen kokemukseen perustuva esioletus tässäkin tutkimuksessa, huolimatta siitä, että maahanmuuttajataustaiset perheen elämismaailman ulkoinen konteksti on nyt länsimainen ja suomalainen kulttuuripiiri.

että tiedonmuodostusprosessissa ei ole mitään absoluuttista alkua. Tähän viitataan esiymmärryksen käsitteellä. Tulkintaprosessissa esiymmärrys muuttuu ja [tekstistä] saatu käsitys korjaa tai täydentää esiymmärrystä. Toinen keskeinen periaate on osa–kokonaisuus-suhde tulkintaprosessissa: tulkittava ilmiö voidaan ymmärtää sen yksittäisten osien ja kokonaisuuden välisen dialogisen suhteen kautta. Kokonaisuus hahmottuu osien kautta ja osien merkitys muuttuu ja selkiintyy vasta vähitellen suhteessa kokonaisuuteen. Kokonaisuuden parempi ymmärtäminen selventää osien merkitystä. Tulkintaprosessissa on siis keskeistä osien ja kokonaisuuden dialektinen yhteenkuuluvuus. Implisiittisesti edelliseen liittyy tulkintojen ja määritysten väliaikaisuus tiedonmuodostusprosessissa, eli mitään absoluuttista päätepistettä prosessilla ei myöskään ole. (mts. 115–117.)

Absoluuttista lähtökohtaa on tässä tutkimuksessa mahdotonta ja tarpeetontakin hakea, koska esiymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä on tiedostettu ja siten muuttuvainen. Ymmärtämisen muuttuminen tai syvempään ymmärtämiseen kasvaminen voi toki tapahtua tiedostamattomasti, mutta itse uskon myös tiedostamisen merkityksellisyyteen ihmisen ajattelun muutosprosesseissa. Dialoginen suhde tutkimuksen elementtien ja kokonaisuuden välillä on myös ilmeinen, mikä toivottavasti käy ilmi itse tutkimusraportista. Myöskään tulkintaprosessin absoluuttista päätepistettä ei ole, koska tietty dialektinen ristivetoisuus ja jännitteisyys omassa pohdinnassani, käsitteiden määrittelyssä ja aineiston tulkinnassa on enemmän tai vähemmän koko ajan tiedostettua ja toivottavasti myös ilmaistua. (vrt. Siljander 1988.)

Laine (2001) kuvaa fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimuksen kaksitasoista rakennetta siten, että ensimmäisen tason muodostaa tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen ja toisen tason ensimmäisestä tasosta tehtävä tutkimus. Ensimmäisessä tasossa haastateltava kuvaa ”mahdollisimman luonnollisesti ja välittömästi, *ei-reflektiivisesti* omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystä”, toteaa Laine ja jatkaa, että toisella tasolla tutkija reflektoi, tematisoi ja käsitteellistää ensimmäisen tason merkityksiä. (mts. 32.) Omassa tutkimuksessani rehtorien ensimmäisen tason kuvaukset olivat paljolti jo refleksiivisiä. Palaan tähän analyysimenetelmän käsittelyn yhteydessä. Vaikka tutkittavien merkitysmaailma on minulle entuudestaan jollain tavalla tuttu, pidän tavoitteena Laineen ajattelua seuraten tehdä *jo tunnettua tiedetyksi* (kursivointi Lai-

neen), siis nostaa tietoiseksi sitä, mikä on mahdollisesti tottumuksen huomaamattomaksi ja itsestään selväksi häivyttämää tai koettua, mutta ei vielä tietoisesti ajateltua. (mts. 33.)

Joitakin perustavaa laatua olevia täydennyksiä lähestymistapaan

Edellä kuvaamaani fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaani tarkennan ontologisella ja epistemologisella pohdinnalla tutkimukseni aksiologisen luonteen vuoksi. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa nykyisin yleistä konstruktivistista lähestymistapaa (ks. esim. Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 340–354) en kaikilta osin koe omakseni tässä tutkimuksessa sen paremmin kuin omassa totuuden olevaisuutta koskevissa käsityksissänikään. En näe maailmaa ja sen merkitystä – en myöskään monikulttuurisuutta, maahanmuuttajuutta tai niiden tuottamia seurauksia koulun johtamiselle – pelkästään sosiaalisena konstruktiona tai vain diskurssien kautta muodostuvana, vaan todellisena ja tietoisuudestani ja diskursseista riippumattomasti olemassa olevana. Siten ontologinen lähtökohtani lähenee realismia. Etiikan näkökulmasta puhun sisäisestä eettisestä realismista tuonnempana, metodologisesti viittaan tässä yhteydessä kriittiseen realismiin. Mäntysaaren (2006, 140, 149) mukaan realistisesta tutkimusotteesta seuraava teoreettisuus[18] mahdollistaa kriittisesti orientoituvan tutkimuksen tekemisen, jota luonnehtii vahva eettinen positio. Pyrin siis kriittiseen orientaatioon ja lähtökohtaisesti koen, että etiikan tutkiminen ei ole mahdollista ilman vahvaa omaa eettistä asemoitumista.

Bhaskar, Jutila ja Patomäki (2006, 7) esittävät kriittisen realismin sisältävän ontologisen realismin, epistemologisen relativismin ja arvostelmia koskevan rationaalisuuden filosofiset teesit. Ontologinen realismi ei tarkoita vain maailman olemassaoloa, vaan myös sitä, että maailma on eriytynyt, rakenteistunut, kerrostunut ja siinä on todellisia kausaalisia voimia.[19] Vaikka realistinen

[18] Mäntysaaren (2006, 149) mukaan teoriat mahdollistavat yhteiskunnallisten rakenteiden näkyväksi tekemisen, koska yhteiskunnan keskeisiä aspekteja on vaikea kuvata induktiivisesti.
[19] Kriittisen realismin näkökulmasta todellisuus muodostuu kolmesta eri kerroksesta: *empiirisestä*, joka on ihmisten havaittavissa; *aktuaalisesta*, joka on ajallista ja paikallista sekä *todellisesta*, joka on transfaktuaalista. Viime mainitussa kerroksessa perustavaa laatua olevat voimat vaikut-

ontologia on kaiken tiedon perusta, on ihmisten yhteiskunnallisesti tuottama tieto silti aina epätäydellistä, sosiaalisesti rakennettua, kontekstuaalista ja muuttuvaa, mikä mahdollistaa epistemologisen relativismin. Tulkintojen moninaisuus ei Bhaskarin ym. mukaan kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki tulkinnat olisivat yhtä lailla tosia tai epätosia, vaan eri tulkintojen, selityksien ja mallien vertailu ja perusteltujen ja uskottavien arvioiden tekeminen niiden totuudenmukaisuudesta mahdollistavat rationaaliset totuus- ja muut arvostelmat. (Bhaskar, Jutila & Patomäki 2006, 7.)

Pekkarinen ja Tapola-Haapala (2006) esittävät kriittisen realismin mukaisen lähestymistavan sosiaalityön kontekstissa. He toteavat, että viime vuosikymmenenä yleistynyt konstruktionistinen lähestymistapa on nostattanut [sosiaalityön kentällä] kritiikkiä ja vaikeita eettis-moraalisia kysymyksiä, kuten valta määritellä, kenen arvojen mukaan tulee elää tai ovatko työttömyys, köyhyys tai sairaus todella olemassa vai vain sosiaalista konstruktiota. Lisäksi he toteavat, että käytännössä sosiaalityössä ihmiselämän ongelmat ovat usein kouriintuntuvia. Nämä näkökohdat ovat yhteneviä myös tämän tutkimuksen kontekstin kanssa. Pekkarisen ja Tapola-Haapalan mukaan sosiaalityön asiakastilanne on todellisesti olemassa oleva, mikä perustelee ontologisen realismin. Bhaskaria seuraten[20] epistemologinen käsitys on relativistinen, koska tulkinnat tilanteesta vaihtelevat tulkitsijan mukaan ja erehtyminen on mahdollista. Tilanteesta tehtävät arvostelmat ovat rationaalisia ja kriittinen vastavuoroinen keskustelu arvostelmien perusteiden pitävyydestä on mahdollista. (Pekkarinen & Tapola-Haapala 2006.)

Myös tässä tutkimuksessa ontologinen lähtökohta on se, että vuorovaikutustilanteet koulussa ovat todellisesti olemassa olevia. Samoin vuorovaikutustilanteisiin liittyvät dilemmat ovat todellisia ja aiheuttavat haasteita rehtorin eettiselle johtamiselle. Epistemologian suhteen lähestymistapa on Pekkarista ja Tapola-Haapalaa seuraten relativistinen *siinä mielessä*, että tulkinnat näistä dilemmoista vaihtelevat tulkitsijan mukaan ja tilanteissa olevat tahot,

---

tavat riippumatta siitä, aktualisoituvatko niiden vaikutukset tietyssä kontekstissa vai ei. Sosiaaliset ilmiöt nousevat syvällä olevista todellisista rakenteista, aktivoituvat ja tulevat siten kokemuksellisiksi, vaikka ymmärtämyksemme näistä ilmiöistä kulkevat juuri päinvastaiseen suuntaan: empiirisestä aktuaaliseen ja sitten todelliseen, mikä tekee ymmärtämisestä vaikean tehtävän. (Kaboub 2001; ks. myös Eriksson 2006.)

[20] Bhaskar kannattaa epistemologista relativismia, koska relativismin torjuminen voisi johtaa epistemologiseen absolutismiin ja siten jonkinasteiseen idealismiin (Bhaskar 2000, Mäntysaaren 2006, 24 mukaan).

kuten rehtorit, opettajat, huoltajat, oppilaat tai muun henkilökunnan edustajat, voivat myös erehtyä ja luonnollisesti voin itse tutkijana erehtyä tulkinnoissani. Antaessani puheenvuoron pelkästään rehtoreille ja heidän tulkinnoilleen en halua tukahduttaa eri tulkintoja, mutta rajaan tutkimuskohteeni rehtoreihin aiemmin esittämieni näkökohtien perusteella. Tässä tutkimuksessa kriittistä vastavuoroista keskustelua ei siis käydä, mutta sen sijaan tutkimus ja sen tulokset on mahdollista nähdä tuon keskustelun avaajina. Mitä tulee rehtorien kuvaamista tilanteista tehtäviin arvostelmiin, tässä tutkimuksessa *tulkintoihini rehtorien eettisen ajattelun ohjaamasta johtamisesta*, pyrin rationaalisuuteen, mutta samalla käymään hermeneuttista keskustelua aineiston kanssa.

Aineiston hankinta haastatteluin

Kielelliseen ja tilanteiseen vuorovaikutukseen perustuvana menetelmänä haastattelu oli itselleni selkein ja omimmalta tuntuva tiedonkeruun tapa. Näen haastattelun mahdollisuudeksi konstruoida todellisuutta vuorovaikutteisesti ja monikerroksisesti ja ymmärtää rehtorien luomia merkityksiä, jotka leikkaavat myös omaa ”kertomustani”. Ymmärtäminen on suhteessa merkitysten jaettavuuteen ja toisaalta uusien, yhteisten merkitysten luomiseen. (Holstein & Gubrium 1995, 4; 2002, 13–14, 16; Warren 2002, 97; Hirsjärvi & Hurme 2000, 49.) Toisaalta myös nimenomaan haastateltavien valtauttaminen, rehtorin äänen kuuluviin saattaminen (Mishler 1986, Gubriumin & Holsteinin 2002, 16–17 mukaan; ks. myös Gubrium & Holstein 2002, 4–6; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48) on yksi lähtökohtani tutkimuksen tekemiselle.

Tekemiäni haastatteluita luonnehdin vuorovaikutteisiksi, aktiivisiksi puolistrukturoiduiksi haastatteluiksi (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Holstein & Gubrium 1995), jotka kohdentuvat tiettyihin *teemoihin* ja joissa on elementtejä myös *syvähaastattelusta* ja *narratiivisesta haastattelusta*. Holsteinin ja Gubriumin (1995, 4) mukaan aktiivinen haastattelu ei ole erityinen tutkimusväline sinänsä, vaan kaikki haastattelut ylipäätään ovat todellisuutta konstruoivia ja merkityksiä luovia tilanteita. Vuorovaikutteisuutta edisti luonnollisesti se, että kaikki rehtorit olivat minulle enemmän tai vähemmän tuttuja – interak-

tionäkökulman mukaisesti ei ”puolueettomia” puhuja-asemia siis ole, mutta sen tiedostaen en näe sitä tutkimuksen kannalta eettisenä ongelmana (vrt. Alasuutari 2001, 144).

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 48) toteavat, että teemahaastattelu vapauttaa haastattelun pelkästä tutkijan näkökulmasta. Alasuutarin (2001, 148) mukaan teemahaastattelu tulee mieltää tilanteeksi, jossa keskustelun osapuolet ovat tutkimusmateriaalin aktiivisia tuottajia, jotka puheillaan ja omaksumillaan rooleilla ja suhtautumistavoilla tuottavat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten kulttuurin piirissä eri tilanteissa toimitaan – tässä tapauksessa monikulttuurisen koulun toimintakulttuurissa esimerkiksi tulkintojen törmätessä. Tutkimusaineisto tuotettiin siis teemoittain etenevillä haastatteluilla (ks. liite 4), mutta teemojen järjestys vaihteli eikä kaikkia tarkentavia kysymyksiä esitetty kaikille rehtoreille (vrt. Eskola & Vastamäki 2001, 27–28). Syvähaastattelun periaatteen mukaisesti etsin haastattelujen avulla kokemuksiin, arvoihin, päätöksiin ja ammatilliseen ideologiaan liittyvää syvempää tietoa ja tietämystä (ks. Johnson 2002, 104–105). Myös yhteisen merkitysmaailman ja osin toimintaympäristönkin jakaminen mahdollisti osaltaan syvähaastattelua sivuavan lähestymistavan. Toisaalta kertahaastattelut ja niiden kesto eivät varsinaisesti täytä syvähaastattelun tunnusmerkkejä. En myöskään rakentanut haastatteluja ensisijaisesti haastateltavien vastausten varaan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 45) vaan ohjasin itse siirtymistä teemasta toiseen.

Oman tutkimukseni kannalta pitäydyin kertahaastatteluissa, koska tutkimukseni on luonteeltaan kuvaileva, enkä rehtorin *ajattelua* tarkastellessani kokenut mahdolliseksikaan tavoitella erityistä saturaatiopistettä. Oletukseni oli mieluummin se, että rehtorien puheissa ilmenee useita samanaikaisia hierarkioita ja keskenään ristiriitaisiakin diskursseja[21], joiden esiin tuominen on sinänsä mielekäs tutkimustehtävä. Mäkelän (1990) mukaan erilaisuuksien kautta mahdollinen samanlaisuus jäsentyy rikkaammin. Vertailuasetelma syntyy eri teemoihin liittyvien puheiden ja niiden mahdollisten poikkeamien tarkastelusta eri puheiden välillä, mutta samalla myös yksittäisen puheen sisällä. Näin on mahdollista herkistyä huomaamaan, mitä piirteitä tai käsityksiä puheisiin *ei* (kursivointi Mäkelän) sisälly. (ks. mts. 45.) Toisaalta rehtorit

[21] Käytän diskurssin käsitettä tässä yleisilmauksena, en diskurssianalyyttisesti. Pääasiassa puhun rehtorien tuottamista puheista rehtorin puheena.

voivat tuottaa keskenään samankaltaisia kuvauksia kokemuksistaan ja toimintatavoistaan, mikä selittyy rehtorin professiolla, normeilla, joita hän soveltaa työssään virkamiehenä sekä koulun monikulttuurisuudella ylipäätään. Narratiivisen haastattelun tavoitteen mukaisesti tarkoitukseni on tuottaa mahdollisimman rikas ja monimuotoinen kuva tutkittavasta ilmiöstä houkuttelemalla rehtoreita tarinoiden kertomiseen (ks. Eskola & Suoranta 2001, 23; Saastamoinen 1999). Rehtorien tuottamat kertomukset esimerkiksi heidän tiestään rehtoriksi tai henkilökohtaisista kokemuksistaan monikulttuurisuudesta ovat pienimuotoisia narratiiveja, jotka sisältävät myös elämäkerrallisia näkökulmia. Myös kuvaukset monikulttuurisuuden mukanaan tuomista haasteista ovat tällaisia narratiiveja.

Haastateltavien määrä, 25 rehtoria, on laadulliseen tutkimukseen melko suuri. Esimerkiksi Kvale (1996, 102) toteaa, että liian suuri määrä haastateltavia vaikeuttaa syvällisten tulkintojen tekemistä aineistosta. Siksi painotan edelleen tutkimuksen kuvailevaa luonnetta. Aineiston kuvauksen ja tekemieni tulkintojen syvyyden joutuu lukija mittaamaan suhteessa omaan tulkintahorisonttiinsa. Juhila ja Suoninen (2002) toteavat, että aineiston laajuus on kulloiseenkin tutkimustehtävään ja -asetelmaan sekä käytettäviin resursseihin liittyvä ratkaisu. He tähdentävät koko aineistokorpuksen ja varsinaisesti analysoitavan aineiston erottamisen hyödyllisyyttä. Tutkijan analyyttisia käsitteitä koskevat ja tutkimusprosessin aikana mahdollisesti tarkentuvat tai muuntuvat valinnat ohjaavat myös aineiston fokusointia. Analyysin kannalta olennaisia voivat olla aineistosta poimitut episodit tai katkelmat, jotka valikoidaan aineiston käsitteiden ja läpilukemisen vuorovaikutuksessa, jolloin koko aineistokorpus on mahdollista käydä läpi valitun analyyttisen intressin kautta. (mts. 241–244.) Näin on tarkoitus tehdä myös tässä tutkimuksessa: en analysoi aineistoa kokonaisuudessaan, vaan erotan korpuksesta sellaiset osuudet, jotka valottavat eettistä johtamista nimenomaan erilaisiin dilemmoihin vastaamisessa (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 135). Palaan fokusointiin tutkimustehtävän tarkastelussa luvussa 8.

Tutkimuksessa haastatellut rehtorit muodostavat harkinnanvaraisen näytteen, koska tuloksia ei ole tarkoitus eikä monikulttuurisen kontekstin vuoksi voikaan suoraan yleistää perusjoukkoon, siis kaikkiin Helsingin peruskoulun rehtoreihin puhumattakaan valtakunnallisesta perusjoukosta (esim.

Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2005, 38). Harkinnanvaraisuus perustuu myös siihen, että tutkimuksessa pyrin kuvaamisen lisäksi myös ymmärtämään rehtorin eettistä johtamista ja saamaan tietoa paikallisesta ilmiöstä – helsinkiläisen monikulttuurisen koulun johtamisesta – niiltä henkilöiltä, jotka tuntevat tutkittavan ilmiön hyvin. Kyseessä on siis myös tarkoituksenmukainen valinta. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 59; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 155.)

Perusanalyysimenetelmänä sisällönanalyysi

Haastatteluaineistoani analysoin *sisällönanalyysin* avulla. Sitä voidaan pitää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä, erilaisiin analyysikokonaisuuksiin liitettävänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93). Tässä tutkimuksessa se on ensisijaisesti metodi. Analyysi on osin *teoriasidonnainen*, jolloin pyrin luomaan kytkentöjä aineiston ja luvusta 3 alkavan käsitteellisen kehyksen välille (ks. Eskola 2007, 162). Tämä vaihtoehto laadullisen tutkimuksen tekemisessä luonnehtii osuvasti omaa tutkimustani. Kun tutkijan käsityksiin tai tutkittavaan ilmiöön ei sovi mikään yksi suuri teoria, toimivat erilaiset teoriat ja käsitteet tulkintakehyksinä, joita tutkija ottaa käyttöönsä tutkimuksen kuluessa. Eklektisyyden vaarasta huolimatta tällainen toimintatapa voi olla palkitseva, koska ilmiötä voi tulkita useasta eri näkökulmasta. (Eskola 2007, 164.)

Analyysissa on aiemman tiedon vaikutusta, mutta sen merkitys ei ole tässä tutkimuksessa teoriaa testaavaa vaan toivon mukaan uusia ajatuspolkuja aukovaa. Tällaisen päättelyn logiikassa on kyse *abduktiivisesta* lähestymistavasta. Ensisijaisesti filosofi ja semiootikko Charles Peircen (1839–1914) kehittämässä abduktiivisessa päättelyssä lähdetään siitä, että teorianmuodostus on mahdollista vain silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus, johtolanka. Se ei välttämättä pohjaudu pelkästään havaintoihin, vaan voidaan esimerkiksi saada aikaisemmasta teoriasta tai vain intuitiosta. Omana johtolankanani on kokemuksiini perustuva käsitys siitä, että rehtori kohtaa monikulttuurisessa koulussa myös erityisiä monikulttuurisuuden mukanaan tuomia dilemmoja, joiden ratkaiseminen tai joihin vastaaminen ilmentää hänen etiikkaansa ja eettistä johtajuuttaan. Abduktiivisen päättelyn mukaisesti pyrin tarkastelemaan aineis-

toa myös eettisen ajattelun ja eettisen johtamisen teorioiden kehyksestä ja niistä muotoutuneista johtoajatuksista. (ks. Grönfors 1982, 33, 36; Tuomi & Sarajärvi 2006, 98–99.)

Myös *tiheän kuvauksen* (thick description) käsite sopii osaltaan aineiston kuvaamisen tapaani. Antropologi Clifford Geertz (1926–2006) lainasi etnografisissa tutkimuksissa käyttämänsä tiheän kuvauksen käsitteen filosofi Gilbert Ryleltä (1900–1976). Geertz (1973, 3–30) määrittelee tiheän kuvauksen *kulttuurin* käsitteen kautta. Kulttuurin käsitettä hän pitää semioottisena ja sen tutkimisen tulisi olla ymmärtävää ja merkityksiä etsivää. Kulttuuri on julkista symbolista toimintaa ja tiheä kuvaus sen merkitysrakenteiden, niiden hierarkian ja sosiaalisen perustan tutkimista. (mts. 5–6; ks. myös Apo & Kinnunen 2001.) Aineistolähtöisen *grounded theoryn* yhteydessä tiheä kuvaus määritellään myös ilmiöiden teoreettisesti valveutuneeksi kuvaukseksi (Dey 2006, 80; Koskennurmi-Sivonen 2007). Pyrin kuvaamaan tutkimustuloksia tiheästi ja teoreettisesti valveutuneesti. Lisäksi on oleellista huomioida, että positionsa ja työhistoriansa perusteella myös *rehtorit* tuottivat professionaalisesti valveutunutta, reflektoivaa puhetta, joten siinä mielessä myös heidän kuvauksensa on tiheää.

Koska tutkimuskysymyksessä painottuu rehtorien käsitysten ja ajatusten luotaaminen, on diskurssianalyysiin liittyvä oletus kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta myös tarpeen pitää mielessä (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 41–44), kuitenkin lähinnä ontologiseen konstruktionismiin liittyvän realistisen diskurssianalyysin lähestymistavan mukaisesti. Ontologisessa konstruktionismissa yksittäisessä tilanteessa tuotetut merkitykset ovat sidoksissa puheen ja tekstin ulkopuoliseen maailmaan (Juhila 2002, 162). Tämä liittyy myös aiemmin esittämiini ontologisiin ja epistemologisiin sitoumuksiin. Täsmennän vielä, että sisällönanalyysin periaatteen mukaisesti etsin aineistosta merkityksiä, enkä varsinaisesti syvenny siihen, *miten* niitä tuotetaan (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2006, 106). Analyysiprosessin kuvaan tarkemmin luvussa 8.3.

2.5 Tutkimuksen rakenne

Tutkimusraporttini seuraavassa luvussa tarkastelen etiikkaa ja sen keskeisiä osa-alueita oman tutkimukseni kannalta. Luvussa neljä kuvaan arvoja, joilla on keskeinen merkitys eettisen ajattelun ja sen myötä johtamisen taustalla. Tarkastelen myös koulun arvoja ja Helsingin koulujen opetussuunnitelmatyöhön liittyvää arvoprosessia. Luvussa viisi on keskiössä johtaminen ja koulun johtaminen erityisesti eettisen johtamisen näkökulmasta. Luvussa kuusi määrittelen monikulttuurisuuteen liittyviä käsitteitä ja kuvaan monikulttuurista koulua eettisen johtamisen maisemana. Seuraavassa luvussa kokoan eettisen johtamisen tulkintakehyksen, jota hyödynnän aineiston tarkastelussa. Empiirisen tutkimustehtävän kuvaan tarkemmin luvussa kahdeksan. Siinä käsittelen myös tutkimuksen toteuttamista. Yhdeksännessä luvussa on tulosten käsittelyn vuoro ja empiirisen osan tutkimuskysymyksiin vastaaminen. Kymmenennessä luvussa tarkastelen vielä tutkimuksen luotettavuutta. Päätösluvussa pohdin tuloksia monikulttuurisuuden ja eettisen johtamisen kannalta, niistä nousseita muita näkökulmia sekä tutkimuksen lisäarvoa.

Aloitan tutkimuksen tulkinnallisen kehyksen rakentamisen etiikan käsitteestä ja sen merkityskentistä. Vaikka tutkimustehtävääni on virittänyt oma päivätyöni monikulttuurisuuden kentällä, ovat eettiset kysymykset ylipäätään se syvin ponnin, joka minut on tämän tutkimuksen pariin saattanut, kuten johdannossa jo totesin.

3 Etiikka ja eettinen ajattelu

Johtaminen, kuten lähes mikä tahansa toiminta, joka ei ole täysin automatisoitunutta, edellyttää ainakin jossain määrin tietoista ajattelua. Siten eettisen johtamisen voi katsoa edellyttävän eettistä ajattelua. Mitä eettinen ajattelu on

ja mitä on etiikka, miten käsitän ne tässä tutkimuksessa? Aloitan ensimmäisen tutkimukseni tulkinnallista kehystä taustoittavan luvun tarkastelemalla eettisen ajattelun aineksia ja siirryn sen jälkeen etiikan ja sen suuntausten tarkasteluun. Käsittelen tässä luvussa myös tutkimukseni kannalta keskeistä ammattietiikkaa soveltavan etiikan osa-alueena.

3.1 Eettinen ajattelu

Ajattelun käsitettä tarkasteltaessa siihen liitetään usein jokin määre, kuten tietoinen, tieteellinen, abstrakti jne. Tässä tutkimuksessa olen liittänyt siihen lisämääreen eettinen. Yleisiä ajattelun määritelmiä[22] seuraten tarkoitan eettisellä ajattelulla ensisijaisesti niitä kognitiivisia prosesseja, joiden avulla ihminen hahmottaa todellisuuden eettisiä ulottuvuuksia ja suhtautuu niihin. Spekuloida voi tietysti heti alkuun: voiko ajattelun sanoa olevan eettistä myös silloin, kun esimerkiksi analyyttisessa moraalifilosofisessa tutkimuksessa pohditaan vaikkapa hyvän käsitettä, vai onko se ”pelkästään” ajattelua – vai tietoista tieteellistä ajattelua etiikasta? Normatiivisen etiikan määritellään perustuvan kriittiseen ajatteluun ja välttävän ideologisiin tai dogmaattisiin näkemyksiin tukeutumista (esim. Pietarinen & Launis 2002, 45). Määritelmä sisältää itsessään jo eettisen ulottuvuuden ja tietyn vastakkainasettelun kriittinen – dogmaattinen. Onko sen tuottaminen ollut eettistä ajattelua?

Jatkan määrittelyä: Eettisen ajattelun avulla ihminen muodostaa käsitteitä, joita hän käyttää erilaisissa moraalidiskursseissa ja joilla hän operoi sisäisessä dialogissaan, muodostaa eettisiä arvostelmia, pyrkii ratkaisemaan moraalisia kysymyksiä sisältäviä ongelmia sekä tekee moraalisia valintoja ja päätöksiä. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ajattelun voi katsoa suuntautuvan eettisesti esimerkiksi silloin, kun vuorovaikutuksessa ilmenee moraalisia tai erilaisten arvo-orientaatioiden tuottamia ristiriitoja, joihin olisi löydettävä ratkaisu. Psyykkisenä toimintana myös eettinen ajattelu voi olla sekä tiedostettua että tietyllä tavalla myös tiedostamatonta. Tiedostamatonta se

[22] Käytin Wikipediasta ja muualta internetistä löytyviä sanakirjamääritelmiä ja yleisiä ajattelun määritelmiä siksi, etten halunnut kiinnittyä mihinkään erityiseen teoriaan.

voi nähdäkseni olla ensinnäkin siksi, että moraalitajun alkuperä on löydettävissä primitiiviseltä kehitysasteeltamme, joka meissä edelleen vaikuttaa esimerkiksi tunneilmaisumme kautta. Tähän viittaavat tavalla tai toisella myös tuonnempana lainaamani tutkijat ja filosofit (esim. Sihvola 2004; de Waal 1998; Sarmaja 2004b). Toiseksi eettisessä ajattelussa voi myös olla eri refleksiivisyyden asteita samaan tapaan kuin arvojen tiedostamisessa (vrt. Heiskala 1998, Levomäen 1998, 12 mukaan).

Myyry (2003, 2) tosin toteaa Blasia (1999, Myyryn 2003, 2 mukaan) lainaten, että ollakseen *moraalista* toiminnan (jota siis edeltää ajattelu) on oltava tietynlaista: ensinnäkin sen on oltava intentionaalista, ei yhtäkkisesti tai tiedostamattomasti tuotettua. Toiseksi moraaliseen toimintaan johtavien syiden täytyy olla suhteessa siihen, mikä on moraalisesti oikein tai väärin toimijan, siis moraaliagentin, näkökulmasta. Blasi (1980, 4) väittää, että ilman *harkintaa* hyvään tähtäävä toiminta ei ole moraalista. Myyry (2003) viittaa myös Markovaan (1990, Myyryn 2003, 2 mukaan), joka erottaa refleksiivisen ja ei-refleksiivisen etiikan. Refleksiivinen etiikka on tietoista: ihmiset tekevät harkiten eettisiä arvostelmia, jotka pohjaavat tilanteesta saatuun tietoon ja kriittiseen arviointiin. Ei-refleksiivinen etiikka on Markovan mukaan ilman yksilöllistä ajattelua tapahtuvaa sääntöjen noudattamista. Pohjimmiltaan eettinen ajattelu on hänen mukaansa kuitenkin refleksiivistä, vaikka paljon siitä muotoutuu rutiineiksi ja tiedostamattomiksi käytänteiksi, kun siitä tulee osa vakiintunutta traditiota ja tapoja, kuten tietyn profession eettiset tavat. (Markova 1990, Myyryn 2003, 2 mukaan.)[23] Olen kuitenkin taipuvainen sisällyttämään myös ei-refleksiivisen toiminnan eettiseen ajatteluun, joten pitäydyn edellä esittämässäni näkemyksessä eettisen ajattelun tiedostamattomasta ulottuvuudesta.

Tuon eettisen ajattelun raamittamiseen myös Nashin (1991; 1996) ”tosielämän” etiikan (”real world” ethics) näkökulman, jonka hän on luonut alun

[23] Myyry (2003) itse on tutkinut ammattietiikkaa yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa käyttämällä James Restin moraalisen käyttäytymisen mallia, jonka komponentit ovat moraalinen sensitiivisyys, moraalinen arviointi, moraalinen motivaatio ja moraalinen luonne. Rest painotti, että komponenttien järjestys on looginen mieluummin kuin kronologinen: vaikka moraalinen motivaatio edellyttää moraalista sensitiivisyyttä, yksilön arvot vaikuttavat siihen, mitkä tilanteet hän näkee moraalisesti relevantteina. Lähtöoletuksena siis on, että moraalisen käyttäytymisen taustalla vaikuttavat psyykkiset prosessit ovat erillisiä, mutta voivat olla vuorovaikutuksessa ja vaikuttaa toisiinsa. (ks. Myyry 2003, 6.)

perin nimenomaan opetuksen ja kasvatuksen alueelle soveltavan etiikan välineeksi. Nashin mukaan käytämme eettisten dilemmojen pohdinnassa kolmea eri kieltä: taustauskomusten/ideaalien (background belief/ideals), luonteen/rakenteen (character/structure) ja periaatteen/sääntöjen (principle/rules) kieliä. Lisäksi Nash toteaa meidän elävän elämämme myös kolmessa toisiinsa limittyvässä moraalisessa maailmassa: metafyysisessä sisäisessä maailmassa, konkreettisessa lähiyhteisöjen muodostamassa moraalisessa maailmassa sekä sekulaarissa, pluralistisessa laajojen organisaatioiden maailmassa. Näistä ensimmäisessä, metafyysisessä, ”puhumme” yksityistä taustauskomusten kieltä. Lähiyhteisöissämme käytämme yhteisöllisesti sanktioitujen ideaalien, narratiivien, traditioiden ja hyveiden kieltä. Sekulaaris-pluralistisessa maailmassa, kuten koulussa ja ammatillisesti (kuten rehtorina, oma lisäykseni), käytämme abstraktia yleisten moraaliperiaatteiden kieltä. (Nash 1991, 163; 1996, 22–23.) Nash (1996) korostaa sitä, että kaikki kolme kieltä ovat riippuvaisia toisistaan ja kietoutuvat toisiinsa. Ratkaisevaa on *tiedostaa* taustauskomusten kieli, joka Nashin mukaan perustavanlaatuisesti määrittää eettistä päätöksentekoprosessia. Keskeistä on virittää eettinen ajattelu tiedostetun dialektisen prosessin kautta, jossa oma näkemys laajenee ja syvenee. (mts. 23, 31.) Eettisen ajattelun voi siis sanoa olevan paitsi tiedostettua ja osin tiedostamatonta, myös rakentuvan toisiinsa limittyvien ja toisiinsa vaikuttavien moraalisten ”maailmojen” kielistä. Sisäisen dialektisen prosessin kautta nämä maailmat ja kielet tulevat reflektoiduiksi ja siten tietoisen moraalisen toiminnan perustaksi.

Eettisen ajattelun määrittelyssä on syytä huomioida myös argumentaation käsite (ks. Kakkuri-Knuuttila 1999), jonka esimerkiksi Martikainen (2005, 39) tuo esiin opettajan eettistä ajattelua käsittelevässä tutkimuksessaan. Hallamaan (1999, 226) mukaan eettinen argumentointi liittyy perustaviin kysymyksiin siitä, mitä on *hyvä inhimillinen elämä* ja kuinka ihmisten tulisi toimia toisiaan kohtaan, jotta he toimisivat *oikein* (kursivoinnit Hallamaan). Eettiseen ajatteluun liittyvä argumentointi voi olla henkilöiden välistä, kuten esimerkiksi haastattelemieni rehtorien kuvauksissa huoltajien kanssa käydyistä keskusteluista tai sisäistä, kuten rehtorien kuvaama henkilökohtainen eettiseen päätöksentekoon liittyvä pohdinta.

Näillä ulottuvuuksilla ryydidetyn ajattelun oletan siis olevan rehtorienkin eettisen johtamisen taustalla. Seuraavaksi tarkastelen etiikan ja moraalin kä-

sitteitä. Keskityn erityisesti niihin analyyttisen ja normatiivisen etiikan osa-alueisiin, joiden erittely on tutkimukseni kannalta tärkeää. Aluksi kiinnityn kuitenkin hetkeksi kysymykseen, mitä on etiikan takana.

3.2 Polkuja eettisen ajattelun taakse

Moscovici (1988, Chryssochooun 2004, xi–xii mukaan) kuvaa kreikkalaista runoilija Arkhilokhosta (n. 670–620 eaa.; ks. myös Berlin 1953) mukaillen tutkijaa puoliksi ketuksi ja puoliksi siiliksi. Kun tutkija yrittää vangita yhteiskunnan mysteerejä, hän käyttäytyy ketun lailla tutkien moninaisia polkuja ja metodeja, mutta kun tutkimustulosten selitysten aika tulee, hän muuttuu siiliksi, joka kieltää kaiken, mikä sotii hänen näkemystään vastaan. (Moscovici 1988, Chryssochooun 2004, xi–xii mukaan.) Tässä vaiheessa mysteeriä ryhdyn kettumaiseksi. Siten jotkin tässä luvussa esittämäni näkökohdat voivat vaikuttaa eklektisiltä (ks. luku 2.2), mutta haluan tuoda ne esiin havainnollistaakseni lukijalle niitä ontologisia polkuja, joita etiikan pohdinta ja eri lähteiden lukeminen ovat saaneet minut tutkimusprosessissani kulkemaan. On sitä paitsi kiintoisaa tutkimukseni kannalta havaita, miten monenlaiset ja premisseiltään erilaiset etiikan perusteita koskevat näkökulmat ovat suomalaisessakin moraalifilosofisessa keskustelussa yhtäaikaisesti käynnissä ja miettiä, missä määrin ne siirtyvät koulutukseen ja opetuksen ja sen johtamisen eettisten lähtökohtien pohdinnan osaksi.

Etiikan alkuperä?

Helkama, Myllyniemi ja Liebkind (2005) tarkastelevat ihmistä biologisen ja kulttuurisen evoluution tuotteena ja erityisesti kieltä mentaliteetin muokkaajana sekä kieleen liittyviä psykologisia ja sosiaalisia erityispiirteitä. Niitä ovat henkisyys, minätietoisuus ja roolinotto, sosiaalinen liittyminen, yhteistoiminta,

normatiivinen sosiaalisuus ja kielten eriytyminen. Jotkut piirteet, esimerkiksi sosiaalinen liittyminen ja normatiivinen sosiaalisuus, voivat jossain muodossa esiintyä myös muilla kädellisillä kuten simpansseilla. Huolimatta simpanssien kyvystä nauttia toistensa läheisyydestä ja kosketuksesta ne eivät ihmisten tavoin tavoita toistensa mieltä – tai tavoitettavaa mieltä ei juuri ole. (mts. 58–60.) Normatiivisen sosiaalisuuden osalta Helkama ym. viittaavat de Waalin (1991) simpanssitutkimuksiin, erityisesti simpanssien normien kaltaisiin odotuksiin sopivasta käyttäytymisestä ja kollektiivisesta paheksunnasta norminrikkojaa kohtaan, mutta toteavat, että moraalisten rintamien muodostaminen helpottuu, kun kollektiivista tarkkaavaisuutta voidaan ohjailla kielellisesti. (Helkama ym. 2005, 55–60.)

de Waaliin viittaa myös Sarmaja (2004b) suomalaisen sosiologian isän, filosofi ja sosioantropologi Edward Westermarckin (1862–1939) ajattelua käsittelevässä artikkelissaan, jossa hän pyrkii osoittamaan mahdollisuuden analysoida keskeisiä moraalikäsitteitä evoluutiopsykologisesti (ks. tarkemmin Sarmaja 2004b). Sarmaja toteaa, että de Waal (1998, Sarmajan 2004b mukaan) korostaa Westermarckin tavoin moraalikäsitteiden toissijaisuutta. de Waalin mukaan voidaan olettaa, että huolimatta ihmisten kyvystä muotoilla käyttäytymissääntöjä, keskustella niistä ja kirjoittaa niistä hienostuneesti myös esivanhempiemme tekoja opastivat kiitollisuus, velvollisuus ja kostava suuttumus jo kauan ennen kuin he kehittivät moraaliseen kiistelyyn sopivan kielen. de Waal uskoo, että monet ihmisen moraalisuuden perustana olevat tunteet ja kognitiiviset kyvyt olivat olemassa jo ennen kuin itse laji ilmaantui tälle planeetalle: moraalisuus on yhtä tiukasti kiinni neurobiologiassa kuin kaikki muu mitä ihminen tekee tai on. (de Waal 1998, Sarmajan 2004b, 118 ja Lagerspetzin 1999 mukaan.) Tälle kannalle asettuu myös Lagerspetz (1999), jonka mielestä de Waalin tutkimusten jälkeen ei enää voida väittää, että moraali olisi jatkuvaa ihmisen itsekkään luonnon kieltämistä. Muut lajit eivät ole kehittäneet moraalisia prosesseja yhtä pitkälle kuin ihmiset, mutta niitä kehittäessään ihminen on silti ollut yhtä lujalla biologisella pohjalla kuin kehittäessään vaikkapa omanvoiton pyyntiä tai itsesuojelua. (Lagerspetz 1999.)

Pietarinen ja Poutanen (2005, 134) toteavat, että moraalisuus kuuluu vain *tietoisille* olennoille, toisin sanoen jos maailmasta puuttuisivat kaikki ih-

miset, maailmassa ei voi olla moraalisia tosiasioita. Pietarisen (2003, 26) vastaus kysymyksiin ihmisten moraalisen toiminnan selittämisestä sosiobiologian tai ekologian avulla ja moraalisten normien, sääntöjen ja ratkaisujen johtamiseen sosiobiologiasta tai ekologiasta on kielteinen. Hän perustelee vastaustaan muun muassa sillä, että vain empiirisen, joko geenien tai muun luonnonvalinnan välttämättömyyden ohjaama toiminta ei ole lainkaan moraalista toimintaa. Pietarinen viittaa Immanuel Kantiin (1724–1804), joka on syvällisesti perustellut toiminnan olevan moraalisesti velvoittavaa vain silloin, kun se ei perustu mihinkään luonnolliseen taipumukseen, siis empiiriseen syyhyn. Pietarisen (2003) esittämiä argumentteja kommentoivat esimerkiksi Sarmaja (2004a) ja Virtanen (2004), jotka kumpikin painottavat moraalitajun myötäsyntyisyyttä.[24] Esimerkiksi Virtasen mielestä moraalia ei voi johtaa suoraan biologiasta, mutta tiedon lisääminen ihmisen biologiasta on välttämätöntä, jos haluamme luoda sellaisia moraalisääntöjä ja -lakeja, joita myös noudatamme (mts. 53).

Sihvolan (2004) mielestä ihmisyyden ja moraalin eläimellinen perusta globaalissa etiikassa olisi otettava huomioon. Hänen mukaansa globaali etiikka tarvitsee stoalaisten ja kyynikoiden aloittaman kosmopoliittisen humanismin ja kantilaisen kategorisen imperatiivin lisäksi Aristotelesta (384 eaa.–322 eaa.) ja hänen määritelmäänsä ihmisestä rationaalisena ja sosiaalisena eläimenä *maailmankansalaisuuden* ydinsisältöjen täydentämiseksi.[25] Ihmisen erityispiirteiden ja muiden eläinten kanssa jaettujen ominaisuuksien jyrkkä erottaminen on Sihvolan mielestä moraalin ja ihmisarvon kannalta vahingollista, koska ihmisen arvokkuus on olennaisesti kuolevaisen ja haavoittuvaisen olennon arvokkuutta. Mielekkäästä globaalista oikeudenmukaisuudesta puhumisen edellytyksenä on siten ihmiskäsitys, jossa järkevyyden lisäksi otetaan huomioon ihmisen kyvyt ja kokemukset, jotka liittyvät eläimelliseen luontoon: kuolevuuteen, haavoittuvuuteen ja ruumiillisuuteen. (mts. 212–215.)

[24] Sarmaja (2004a, 47) viittaa muun muassa evoluutiobiologi Robert Triversin (1971/2003, Sarmajan 2004a mukaan) teoriaan luonnonvalinnan tuottamasta yhteiskuntaa jäsentävästä systeemistä ja toteaa, että sosiobiologinen kanta kulttuuriin on luonteeltaan ”sekä/että”. Virtanen (2004, 53) puolestaan toteaa, että suurin osa tai jopa kaikki ihmislajilla esiintyvästä moraalista oletettavasti perustuu biologiaan, vaikka evoluutioteoria voi hänen mukaansa selittää vain sellaisen moraalisen toiminnan, joka kohdistuu sukulaisiin tai ystäviin.

[25] Sihvola (2004) korostaa ihmistä eläimiin yhdistäviä ominaisuuksia: ruumiillisuutta, kasvua, kehitystä, lisääntymistä, ravitsemusta, aistimista, tuntemista, haluamista, muistamista ja kuolemaa. Hänen mielestään jopa Aristoteleen seuraajilta on ihmisen eläimellisyys unohtunut. (mts. 213.)

Mielenkiintoinen kysymys monikulttuurisuuden ja erityisesti monikulttuurisen koulun kannalta on tietenkin myös evoluutioteorian asema sinänsä. Suomessa opetus perustuu tieteelliseen maailmankuvaan[26], mitä kuvaa eivät kaikki huoltajat välttämättä jaa. Tosin he kaikki eivät toki edustu maahanmuuttajiksi. Evoluution epäily juontaa juurensa kuitenkin useissa tapauksissa uskonnollisista käsityksistä (esim. Hakala 2006). Siitä löytyy esimerkkejä myös tutkimusaineistostani, joten palaan näihin kysymyksiin tulosten tarkastelussa. Näistä näkökohdista herää luonnollisesti moneen kertaan moraalifilosofian historiassa pohdittu kysymys universaalin moraalin mahdollisuudesta – vaikka esimerkiksi Westermarck asettui vastustamaan eettistä objektivismia ja piti eettistä relativismia moraalisena valistuneisuutena (ks. Pietarinen 1997). Tässä tutkimuksessa asetun samalle kannalle lähinnä Sihvolan, de Waalin ja Sarmajan kanssa ja näen, että ihminen rationaalisena ja sosiaalisena eläimenä kantaa mukanaan myös myötäsyntyistä moraalitajua.

Moraalin universaalisuus?

Jos moraalin peruspilarit voidaan johtaa evoluution historiasta, niin moraalitajun edellytykset voidaan löytää myös ei-tietoisilta olennoilta. Oikeuttaako siis tämän tajun olemassaolo moraalin edellyttämisen universaalina ominaisuutena jopa niin, että sen varassa voidaan puhua eettisestä realismista ja rakentaa sen varaan globaalia etiikkaa? Tätä teemaa pohtii esimerkiksi Joyce (2006). Hän päätyy siihen, että taipumus moraalisten päätelmien tekoon ja

[26] Huomattakoon, että opetusministeriö on vuoden 2008 keväällä antanut Opetushallitukselle tehtäväksi täydentää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita *erityiseen maailmankatsomukselliseen tai kasvatusopilliseen järjestelmään* perustuvan opetuksen osalta. Tehtävänanto liittyy kristillisten koulujen saamiin järjestämislupiin, joissa edellytetään, että opetuksen järjestäjä laatii ja ottaa käyttöön esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmiin *myöhemmin tehtävien erityistä maailmankatsomuksellista opetusta koskevien lisäysten* mukaisen opetussuunnitelman 1.8.2009 mennessä. Opetusministeriö viittaa perusteluissaan valtioneuvoston opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta antaman asetuksen (2001) 3 §:n 3 momenttiin, jossa on säädetty, että *erityiseen maailmankatsomukselliseen tai kasvatusopilliseen järjestelmään perustuvassa opetuksessa oppilaille annetaan myös opetuksen perustana olevaan maailmankatsomukselliseen tai kasvatusopilliseen järjestelmään perustuvia tietoja, taitoja ja valmiuksia*. Perusteissa ei näitä toistaiseksi ole määritelty.

moraalin näkemiseen maailmassa on kyllä synnynnäistä, mutta se todistaa juuri moraalisten väittämien todenperäisyyttä ja siten myös universalismia vastaan. Joyce vertaa moraalikyvyn synnynnäisyyttä kaikissa ihmisissä olevaan kielenoppimismekanismiin, joka sekään ei edellytä, että esimerkiksi japanin, italian tai suahilin osaaminen olisi synnynnäistä. Tosin hän myöntää, että luonnonvalinta on mahdollisesti suosinut laajoja ja yleisiä universaaleja, koska tietyt teemat toistuvat kaikissa moraalijärjestelmissä. (mts. 10, 107–142.) Muilta kädellisiltä Joyce kiistää moraalin sillä perusteella, että moraalisen kielen käyttö vaatii moraalisten *käsitteiden*, tiettyjen kielellisten standardien hyväksymistä. Joyce (mts. 77–84) erottaa eläinten normatiivisen ja moraalisen mentaalisen ajattelun, kuten tekevät myös Helkama ym. (2005, 55–60), mihin viittasinkin jo edellä. Singer (2006) kommentoi Joycen ajattelua muun muassa siten, että käyttäessään käytännöllisen standardin käsitettä Joyce itse asiassa kuitenkin viittaa universalismiin.[27]

Oman lisänsä moraalin universalismin pohdintaan tuo tietenkin myös Kohlbergin Jean Piaget'n (1896–1980) kognitiivisen kehityksen teorian pohjalta muokkaama moraaliarviointien kehityksen teoria, jonka kuudesta vaiheesta ylimpänä on postkonventionaalinen tai universaalien periaatteiden taso (Helkama ym. 2005, 102–106). Postkonventionaalisessa kehitysvaiheessa yksilön olisi oltava selvillä siitä, että ihmisillä on erilaisia arvoja, joista useimmat ovat suhteellisia. Joitakin ei-suhteellisia arvoja, kuten elämä ja vapaus, on ylläpidettävä kaikissa yhteiskunnissa enemmistön mielipiteistä huolimatta, joten Kohlbergin teoria pyrkii tietynlaiseen universalismiin. Pietikäinen (2002) toteaa, että alun perin kuudennessa vaiheessa pyritään noudattamaan yleispäteviä moraaliperiaatteita, mutta Kohlberg luopui luokasta ja yhdisti sen viidenteen, yhteiskuntasopimuksen tai utilitaarisen tai yksilön oikeuksien moraaliin, koska kuudenteen luokkaan kuulujia ei tahtonut löytyä ja erottelu oli vaikeaa. Restin, Narvaezin, Thoman ja Bebeaun (2000, 382) mukaan filosofit (mm. Toulmin ja Walzer) ovat kritisoineet Kohlbergin kuudetta vaihetta muun muassa deduktiivisuudesta, liiallisesta yksilöön orientoitumisesta, perusteettomasta deontologisten periaatteiden konsensuksesta ja relativismin kritisoimisesta, kun universaali-

[27] Singerin (2006) mielestä universalismin välttäminen liittyy Joycen pyrkimykseen nähdä moraalin käsite mahdollisimman laajana.

suudesta ei ole takeita, sekä siitä, että abstraktit periaatteet tarjoavat riittävät perusteet spesifien moraalisten ongelmien ratkaisuun.

Kohlbergia on kritisoitu myös yleispätevän, poissulkeviin luokkiin perustuvan teorian luomisesta, joka esimerkiksi Pietikäisen (2002) mielestä kutsuu kehittelemään siihen sopimattomia tapauksia. Keskeisiä kriitikoita kansainvälisesti on huolenpidon etiikkaa määritellyt Gilligan, joka teoksessaan In a different voice (1982) kritisoi sekä psykologian tapaa nähdä *mies* synonyymina *ihmiselle* että lapsen näkemistä egoistisena olentona, joka vasta vähitellen oppii ottamaan muut huomioon. Gilliganin tutkimusten perusteella tytöt ja naiset tuntuvat ottavan jo varhain ensimmäisenä huomioon muut ihmiset ja sosiaaliset suhteet. Pietikäisen mukaan Gilliganin kritiikin hyödyllisyys piilee siinä, että se varoittaa tutkijaa ylipäänsä pitämästä itsestään selvänä sitä, mikä hänen omasta näkökulmastaan on loogista ja järkevää, jolloin hän saattaa sulkea korvansa vaihtoehtoisilta käsitteellistämisen tavoilta. (Pietikäinen 2002.) Suomessa esimerkiksi Airaksinen (1993c, 51–57) ja Helkama ym. (2005, 105) kritisoivat Kohlbergia siitä, että hän luokituksia tehdessään mukauttaa etiikan teorian ihmisen kehityksen mahdollisuuksiin asettamalla erityyppisiä moraalipäättelyn muotoja keskinäiseen paremmuusjärjestykseen eikä hänen moraalisen arvioinnin kehityksen kuvauksensa kerro vielä mitään ihmisen moraalisesta hyvyydestä.[28]

Anttonen (1994, 21: ks. myös 1998, 58) viittaa Habermasin esittämään kritiikkiin, jonka mukaan Kohlbergin teoria jää yksityiseksi toiminnaksi universaalin perspektiivin korostamisesta huolimatta. Habermasin Kohlbergin teorian lähtökohdista kehittämän diskurssietiikan tavoitteena on sitä vastoin mahdollistaa julkinen argumentaatio, jossa voidaan ylittää vallitsevia asiaintiloja ja luoda universaalisti pätevää moraalia.[29] Jäykän universalismin ja relativismin ylittävää kolmatta tietä pohtiessaan Anttonen (1994, 23; 1998, 71) tuo esiin myös Foucault'n relativistissävytteisen "rajojen rikkomisen etiikan", joka rakentuu näkemykselle eettisen ja moraalisen universalismin kurinalaistavasta ja normalisoivasta vallasta, joka on tehnyt ihmisistä samanaikaisesti subjekteja ja alistettuja.

[28] Helkama ym. (2005) huomauttavat, että olisi virhe samastaa Kohlbergin kuvaama moraalisen arvostelukyvyn kehitys ja ihmisen moraalinen hyvyys. Kohlbergin vaiheet edustavat oikeudenmukaisuuden tajun kehitystä eli kykyä ratkaista moraaliongelmia oikeudenmukaisesti – oikeudenmukainen ihminen ei kuitenkaan välttämättä ole hyvä ihminen. (mts. 105.)

[29] Anttonen (1994, 22) kritisoi puolestaan Habermasia todeten, että Habermas unohtaa epäoikeudenmukaisen maailman, jossa vallitsevat epätasa-arvo ja epätasaisesti jakaantuneet resurssit, jotka ennalta määrittelevät diskurssin kontekstin ja jossa edetään yhä syvemmälle eriarvoisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden suuntaan ja nähdään se jopa oikeutettuna.

Foucault'n eettinen kehitelmä on ennen kaikkea mahdollisuus ylittää rajoja, jotka on istutettu subjekteihin subjektiuden muotoutumisprosessissa. Tosin sen eettisten perustelujen relativistinen luonne asettaa Anttosen (1998, 72) mielestä oikeudenmukaisuuden, solidaarisuuden ja tasavertaisuuden ihanteet ja niiden yleismaailmallisen toteuttamisen vaatimuksen kyseenalaiseksi. Anttonen (1994, 31) esittää, että sekä foucault'lainen muutoksen ja rajojen rikkomisen etiikka että habermasilainen diskurssietiikka voivat olla käyttökelpoisia, kun halutaan lisätä erilaisuuden sietokykyä ja rakentaa keskusteluyhteyttä erilaisten arvomaailmojen välille.

Tässä tutkimuksessa lähtökohtani on se, että moraali, riippumatta siitä, millä tasolla sitä kukin reflektoi, on yleismaailmallinen yhteisöjen ja niiden jäsenten toiminnan piirre ja näin ollen läsnä myös monikulttuurisessa koulussa. Siellä, tuossa kaikkeuden keskuksessa, on sen perustehtävän vuoksi jatkuvasti ja monesti hyvin pragmaattisin perustein etsittävä myös kaikkia koskevaa ja kaikkien jaettavissa olevaa moraalia.

Kun on tunteet…

Moraalin pohdinnassa siihen liitetään myös tunteen ja intuition ulottuvuudet. Sarmaja (2004b) tarkastelee mainitussa Westermarckia käsittelevässä artikkelissaan myös filosofi David Humen (1711–1776) esittämää moraalin tunneperustaa ja Westermarckin edelleen kehittelemää retributiivisten (palautteellisten) tunteiden teoriaa. Siinä Westermarck yhdistää Humen ja taloustieteilijä ja moraalifilosofi Adam Smithin (1723–1790) moraaliteoriat Darwinin evoluutioteoriaan: luonnonvalinnan tuottama tunnemekanismi estää sisäiset biologiset haitat, ja se on myös tuottanut ihmislajille erityisiä kiittäviä ja rankaisevia mielenvalmiuksia, jotka säätelevät sosiaalista elämää. (mts. 116–117.) Pietarisen (1997) mukaan Westermarck halusi rakentaa moraaliteoriansa tieteelliselle pohjalle ja otti sen lähtökohdaksi lajin säilymisen periaatteen, joka on tuottanut ihmisille tietynlaisen tavan suhtautua toisiinsa ja luon-

non muihin olioihin.[30] Hän kuitenkin toteaa, että Westermarck ei edusta sellaista naiivia *emotivismia*, jonka mukaan moraalikäsitykset ovat pelkkiä tunteiden osoituksia, vaan moraaliseen arviointiin kuuluu myös tiedollinen osuus. Myös Niiniluoto (1984) toteaa Westermarckin käsityksen olevan perustellumpi kuin emotivismin mukaisen käsityksen, jonka mukaan ihmisellä olisi jokin tunteisiin liittyvä ”moraalinen aisti” tai ”tunnetiedon” muoto, joka antaisi varmaa tietoa arvoista. Esimerkiksi Niiniluoto ottaa skinheadin, joka pelon ja vihan tunteiden vallassa hyökkää pakolaisten kimppuun. Hän kysyy, ovatko skinheadin arvot oikeita. (mts. 168.)

Sosiaalisen *intuitionismin* koulukuntaa edustava Haidt (2001, 815; ks. myös Helkama 2006, 27–28) puolestaan korostaa moraalisten arviointien olevan suurelta osin jälkikäteisiä perusteluja, joita keksimme tunteisiin perustuvien intuitioiden tueksi. Sosiaalisen intuition mallin mukaan moraalinen arviointi (judgment) tapahtuu tietoisuudessa automaattisesti ja vaivattomasti moraalisen intuition seurauksena. Moraalinen päättely (reasoning) taas on arvioinnin jälkeen tapahtuva tarkoituksellinen prosessi, jossa etsitään tukea jo tehdylle arvioinnille. Mallin mukaan moraalinen arviointi tuotetaan ja siirretään verbaalisesti muille heidän vakuuttamisekseen arvioinnin oikeellisuudesta. Ryhmänormeihin perustuen malli olettaa, että läheisten ihmisten tekemillä moraaliarvioilla on vaikutus yksilöön ilman järkevää vakuuttelua. (Haidt 2001, 815, 818–819.) Oman lisänsä moraalisen arviointien taustan pohdintaan tuovat myös neuro- ja kognitiotieteen tulokset esimerkiksi eri aivoalueiden aktivoitumisesta moraalisissa päätöksentekotilanteissa. Ne lisäävät tietämystä päätöksentekoon liittyvien mentaalisten prosessien taustalla olevista biologisista mekanismeista, mutta silti neurotieteellä ”ei ole paikkaa oikeussalissa” – vastuu päätöksenteosta on ihmisellä, ei aivoilla. (ks. Radman 2006.)

Helkaman (2006, 27–28) mielestä tunteiden merkitystä moraalisissa arvioissa ei ole syytä kiistää. Tosin hän toteaa intuitionistien liioittelevan tunteiden osuutta moraalisten ja eettisten arvioiden syntytapahtumissa ja on sitä

[30] Vastaamme hyväksyvällä tunteella mielihyvää tuottaviin tekoihin, sillä siitä on meille etua ystävien ja liittolaisten hankkimisessa – tuskan ja mielipahan aiheuttajiin vastaamme torjunnalla ja paheksuvalla tunteella, ja se auttaa meitä välttämään haitallisia ja vaarallisia asioita. Moraalissa on kysymys hyväksymisen ja paheksumisen tunteista sellaisissa tilanteissa, joissa tekoa tai toimintaa arvioidaan puolueettomasti, siis teon kohteena olevan henkilön erityisistä ominaisuuksista riippumatta. Teon herättämä tunne koetaan yleiseksi siten, että muutkin yhtyisivät siihen samassa tilanteessa. (Pietarinen 1997.)

mieltä, että osa niistä syntyy todennäköisesti järkiperäisen keskustelun tuloksena. Tässä tutkimuksessa näen Helkaman tavoin tunteiden ja intuition merkityksen moraalisissa arvioinneissa olevan olemassa, mutta nimenomaan rehtorin työssä ne tulisi tiedostaa ja niitä tulisi reflektoida. Reflektointi voi tosin olla haasteellista sellaisissa moraalista päätöksentekoa vaativissa tilanteissa, joissa toisen henkilön puhe, käytös tai toiminta on uhka rehtorin integriteetille.

Kysymykset moraalin evolutiivisesta ja emotiivisesta perustasta ovat siis herättäneet moninaista keskustelua, joka edelleen jatkuu. Myös universaalisuuden pohdinta on etiikan ikuisuuskysymys. Nämä kysymykset joudutaan asettamaan uudelleen ja uudelleen myös koulun kontekstissa sen täyttäessä perustehtäväänsä. Seuraavaksi on tarpeen tarkastella kuitenkin varsinaisesti etiikan ja moraalin käsitteitä, koska ne ovat keskeisiä analysoitaessa rehtorin johtamiseen liittyvän eettisen päätöksenteon perusteita.

3.3 Etiikan ja moraalin käsitteiden lomittuminen

Etiikka voidaan määritellä yleiskäsitteenä tai tieteenalana. Yleissivistävänä käsitteenä se määritellään esimerkiksi eettisiksi normeiksi, moraalisäännöiksi ja moraaliksi. Sanakirjoista löytyvät myös seuraavat määrittelyt: 1) tieteenala, joka käsittelee kysymystä hyvästä ja pahasta sekä moraalisista velvollisuuksista ja sitoumuksista, 2 a) moraalisten periaatteiden joukko, moraalisten arvojen teoria tai järjestelmä, b) yksilön tai ryhmän hallintaa koskevat periaatteet, c) ohjaava filosofia, d) tietoisuus moraalisuuden merkityksestä ja 3) moraalisten aiheiden tai näkökulmien joukko (Suomen kielen perussanakirja A–K 1990, 131; Merriam-Webster’s Online Dictionary 2006). Etiikan edellytyksenä on joka tapauksessa moraalisen näkökulman liittyminen tarkasteltavaan asiaan. Siten etiikka ja moraali liittyvät toisiinsa ja arkikeskustelussa niitä käytetäänkin toistensa synonyymeina. (Pietarinen & Launis 2002, 42; Helkama 2006, 25.)

Häyry (2002) määrittelee kreikan kielen *ethoksen* tarkoittavan luonnetta ja tapoja ja latinan *moreksen* yhteisössä vallitsevia tapoja. Hän näkee siten etiikan ja moraalin jokseenkin toistensa synonyymeina ja tarkoittaa niillä niitä tottumuksia ja rajoituksia, jotka säätelevät ihmisten keskinäistä elämää. Moraalifilosofia eli filosofinen etiikka on näiden tutkimusta järjen valossa. (mts. 17–18.) Airaksinen (1994) puolestaan erottaa moraalin ja etiikan termit toisistaan. Hän määrittelee moraalin käskyjen ja normien alueeksi, jonka ytimenä ovat imperatiivit eli käskylauseet, joita kutsutaan myös preskriptioiksi. Etiikassa asioita arvioidaan niiden arvon ja hyvyyden kannalta. Airaksinen toteaa, että moraalia kannattaa pitää etiikan osa-alueena. (mts. 123–125.) Niiniluoto (2005) määrittelee moraalin käsityksiksi hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Moraaliset subjektit kykenevät erottamaan nämä, he voivat valita vaihtoehtoisten tekojen välillä ja kantaa siten vastuun teoistaan. Etiikka on sekä filosofisia teorioita moraalin luonteesta että järjestelmällisiä yrityksiä ilmaista moraalin sisältöä toimintakoodein ja normatiivisin periaattein. Toiminta on eettistä, kun se noudattaa tällä tavoin kiteytettyä moraalisten arvojen järjestelmää. (mts. 40.) Helkama (2006, 27) puolestaan toteaa, että haluttaessa rinnastaa moraalisen ja eettisen ero käytännön ja teorian eroon, voidaan ajatella, että Kohlbergin omantunnon ja sosiaalisen järjestelmän moraali[31] edustaa teoreettisen eettisen ajattelun syntyä, jossa käytännön moraalisäännöt otetaan *tiedostavan arvioinnin* kohteeksi.

Vaikka etiikan ja moraalin termien merkityksellä ei ole yleisesti hyväksyttyä eroa (esim. Rest & Narvaez 1994, xi; Tirri 1998, 9–10), on niiden käsitteellisen eron tiedostaminen esimerkiksi Launosen (2000) mielestä erityisesti kasvatukseen liittyvien kysymysten yhteydessä hyödyllistä. Moraali merkitsisi silloin ensisijaisesti mukautumista yhteisön yleisesti hyväksymiin moraalivaatimuksiin etiikan edellyttäessä itsenäistä sitoutumista eettisiin periaatteisiin, moraalin taustalla olevaan ideaaliseen koodiin (esim. Harris 1992, Launosen, 2000, 31 mukaan). Eettisessä kasvatuksessa painottuu oikean ajattelutavan ja moraalikasvatuksessa oikean toiminnan merkitys. Tällöin eettinen kasvatus tähtää arvolähtökohtien syvälle itsenäiselle tiedostamiselle, ja yksilö voi omaan etiikkaansa nojaten ajatella ja jopa toimia vastoin yhteisön moraalisia

[31] Moraalikehityksen neljäs vaihe, joka kehittyy varsin myöhäisessä nuoruudessa (Helkama 2006, 27).

tapoja. (Launonen 2000, 31–32.) Tosin tässä vaiheessa on korostettava koulukontekstin normatiivisuutta sinänsä: rehtorin, opettajien ja muun henkilökunnan toimintaa ohjaavat monentasoiset säädökset ja normit ja oppilaan toimintaa koulun määrittelemät, perusopetuslain perustelemat käyttäytymis- ja järjestyssäännöt, jotka osaltaan muodostavat sen kehikon, jonka ulkopuolelle menevä toiminta on tavalla tai toisella sanktioitu.

Pietarinen ja Poutanen (2005) sekä Pietarinen ja Launis (2002) määrittelevät moraalin empiiriseksi ilmiöksi, josta voidaan tehdä huomioita. Tekoja voidaan arvioida tiettyjen normien, sääntöjen tai käsitysten valossa. Moraalisen toiminnan voidaan yleisesti katsoa perustuvan yhteisön normeille, säännöille tai käsityksille. Nämä eivät välttämättä ole selkeitä ja täsmällisiä, mikä voi johtaa erimielisyyksiin toiminnan moraalisuudesta. Jotkut moraalinormit ajatellaan yleisiksi, kaikkia yhteisön tai jopa ihmiskunnan toimintaa ohjaaviksi, mihin viittasin jo moraalin universaalisuutta käsitellessäni. Toiset taas voidaan rajata tiettyjä ryhmiä koskeviksi, jolloin voidaan puhua esimerkiksi eri ammattiryhmien, kuten opettajien moraalista. (Pietarinen & Poutanen 2005, 12; Pietarinen & Launis 2002, 42.)

Tieteenalana etiikan käsite erotetaan moraalin käsitteestä. Perinteinen etiikka pyrki perustelemaan teoreettisesti ihmisen toimintaa, siis vastaamaan kysymykseen, millaisia arkielämän ratkaisuja ihmisten tulisi tehdä hyvän elämän elämiseksi. Vaikka moraalikäsitteitä oli pohdittu jo filosofien klassikoiden piirissä, siirsi 1900-luvulla filosofiassa tapahtunut niin kutsuttu lingvistinen käänne tutkimuksen painopisteen hyvän, oikeuksien ja velvollisuuden käsitteiden tarkasteluun. Tausta-ajatuksena on se, että kysymyksiin hyvästä elämästä, oikeuksista ja velvollisuuksista ei pystytä vastaamaan, ellei tiedetä, mitä niillä tarkoitetaan. Edelleen: ennen kuin otetaan kantaa siihen, miten tulee toimia, pitää tuntea vaatimuksen luonne, siis mitä moraalisuus tarkoittaa ja mitä ovat moraaliset erimielisyydet. Filosofian osana etiikka eli moraalifilosofia on luonteeltaan käsitteellistä, mikä erottaa sen esimerkiksi psykologisesta tai sosiologisesta moraalin tutkimisesta. Etiikka tieteenä edustaa toisen tason moraalidiskurssia ja tutkii moraalia ja ensimmäisen tason moraalidiskurssia. Arkipäivän moraalikeskustelu, kuten sääntöjen pohdinta, asioiden nimittäminen hyviksi tai pahoiksi, oikeuksista, vääryyksistä ja velvollisuuksista kiistely, on filosofian terminologian mukaan ensimmäisen tason moraali-

diskurssia. (Pietarinen & Launis 2002, 42–44; Pietarinen & Poutanen 2005, 12.)

Koulun kontekstissa ensimmäisen tason moraalidiskurssia käydään päivittäin konfliktien ja erilaisten sääntörikkomusten selvittelyssä, toki myös erilaisissa opetuskeskusteluissa, joissa oppilaat kertovat mielipiteitään eri dilemmoista ja määrittelevät kantaansa niihin. Tutkimuksessani ensimmäisen tason moraalidiskurssia edustavat rehtorien puheet erilaisista konfliktitilanteista, niiden ratkaisuista tai niihin vastaamisesta ja näiden perusteluista. Pyrkimykseni näiden puheiden käsitteellistämiseen ja kuvaamiseen voi osaltaan katsoa edustavan toisen tason moraalidiskurssia.

Tutkimukseni kannalta merkittävän lisän etiikan määrittelyyn tuovat myös Clarkeburn ja Mustajoki (2007) tutkijan etiikkaa käsittelevässä teoksessaan. Heidän lähtökohtanaan on käsitys etiikasta *päätöksentekoa tukevana taitona*. Clarkeburnin ja Mustajoen mukaan eettisille kysymyksille on luonteenomaista se, ettei niihin ole selkeitä ja yksiselitteisiä vastauksia, jolloin etiikka ilmenee juuri arjesta nousevien kysymysten ja väittämien kautta. (mts. 22.) Rehtorin päätöksentekotaidolla on arjen dilemmojen ratkaisuissa keskeinen merkitys, joten näen etiikan tässä tutkimuksessa myös taitona tehdä perusteltuja päätöksiä ja laajennan sitä vielä pyrkimykseen kehittää kyseistä taitoa.

Pidän moraalia ja etiikkaa osin toistensa synonyymeina, mutta käytän tutkimuksessani ensisijaisesti etiikan käsitettä. Räsäsen (2007) tavoin perustelen etiikka-käsitteen käyttöä myös sillä, että silloin, kun on kysymys ammattimoraalista, kuten tässä rehtorin etiikasta, on kansainvälisesti yleistynyt tapa käyttää nimitystä etiikka. Tässä tutkimuksessa tarkastelen etiikkaa ensisijaisesti perusopetuksen arvopohjan ja tehtävän (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 5) sekä valtakunnallisten tavoitteiden (Valtioneuvoston asetus perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta 2001) suuntaisesti rehtorin normatiivisena ja ideaalisena koodina, jonka pohjalta hän erilaisissa moraalisia kannanottoja vaativissa tilanteissa toimii. Toisaalta näen etiikan myös rehtorin henkilökohtaisina käsityksinä ”hyvästä elämästä ja oikeasta käytöksestä” (ks. Häyry 2002, 11–13). Etiikan ja eettisen ajattelun näen myös osin toistensa synonyymeina, mutta toisaalta etiikka voidaan nähdä rehtorin moraalisia ratkaisuja vaativassa johtamisessa ja toiminnassa hänen eettisen ajattelunsa ja päätöksentekokykynsä taustarakenteena. Mo-

raalin käsitteen ja moraalisen toiminnan/toiminnan moraalisuuden liitän ensisijaisesti rehtorin toimintaan, myös päätöksentekokyvyn käyttämiseen – tai oikeammin *hänen toiminnastaan antamaansa kuvaukseen*. Käytän moraalin käsitettä myös lainatussa tekstissä ja sanaan liittyvissä vakiintuneissa ilmaisuissa.

Seuraavissa luvuissa tarkastelen etiikan eri osa-alueita. Vaikka tarkoitus ei ole tässä kattaa moraalifilosofian kenttää kokonaisuudessaan, pidän kuitenkin tarpeellisena tarkastella melko laajasti niitä osa-alueita ja moraaliteorioita, jotka liittyvät tutkimukseeni ja ovat tukena myös rehtorin eettisen johtamisen ulottuvuuksien hahmottamisessa. Analyyttisen etiikan osuudessa tukeudun tarkastelussani pääasiassa Pietarisen ja Poutasen (2005) ja Sihvolan (2004) esityksiin, joista jälkimmäinen ottaa käsittelyssään huomioon myös juuri monikulttuurisen kontekstin. Normatiivista etiikkaa käsittelen ensisijaisesti Launosen (2000) suomalaisen koulun kasvatusajattelua koskevan tutkimukseen nojautuen.

3.4 Analyyttinen etiikka: realismia ja relativismia

Yleisesti filosofinen tutkimus pyrkii vastaamaan kysymyksiin siitä, mitä jokin asia tarkoittaa ja miten sen suhteen tulisi menetellä. Tutkimus voi siis olla luonteeltaan *analyyttista* tai *normatiivista*. Analyyttinen etiikka eli metaetiikka tutkii moraalikäsitteiden merkitystä ja moraaliväittämien luonnetta. Käsiteanalyysin kautta se tutkii kysymyksiä moraalisen tiedon luonteesta, hyveen käsitteeseen liittyvistä uskomuksista ja niiden loogisesta perustasta sekä moraaliväittämien ja tosiasiaväitteiden eroja. Analyyttinen etiikka ei siis tarjoa ratkaisuja moraalisesti ongelmallisiin tilanteisiin eikä edes periaatteita tai sääntöjä käytännön elämää varten. Sen tarjoamat käsite-erittelyt antavat välineitä jokapäiväiseen moraalikeskusteluun, mutta se ei halua käyttää niitä itse. (Pietarinen & Poutanen 2005, 12–14; Pietarinen & Launis 2002, 45.) Viime vuosikymmenien keskustelu analyyttisen etiikan alueella on Pietarisen ja Poutasen (2005, 18) mukaan muodostunut eettistä realismia puolustelevista ja sitä

arvostelevista puheenvuoroista (ks. esim. Kotkavirta & Quante 2004; Sihvola 2004; Wong 2006).

Eettisen *realismin* mukaan on olemassa ihmisen kokemuksista ja uskomuksista riippumaton todellisuus, josta voidaan saada tietoa havaintojen avulla. On siis olemassa erityinen moraalinen todellisuus, jota moraaliväitteet koskevat riippumatta siitä, millaisia uskomuksia, sopimuksia ja käsityksiä moraalinormeista esiintyy. (Pietarinen & Poutanen 2005, 99, 129.) Sihvola (2004, 32) määrittelee moraalisen realismin näkemykseksi, joka koskee sekä arvojen että moraalisten tosiseikkojen olemassaoloa että niiden tietämistä, joten siihen sisältyy sekä ontologinen että epistemologinen ulottuvuus. Esimerkiksi moraalista realismia edustavan *intuitionismin* mukaan on olemassa moraalisia totuuksia, jotka voidaan tietää intuition avulla (Pietarinen & Poutanen 2005, 45). G. E. Mooren (1873–1968) pohdinta hyvän käsitteen tunnistamisesta intuition avulla loi pohjan 1900-luvun etiikan tutkimukselle (Pietarinen & Poutanen 2005, 29). W. D. Rossin (1877–1971) mukaan ihminen voi intuitiivisesti tuntea tiettyjä yleisiä toimintaa ohjaavia periaatteita, niin sanottuja prima facie -velvollisuuksia, joita ovat esimerkiksi lupauksen pitäminen, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus, hyväntahtoisuus ja itsensä kehittäminen. Niiden joutuessa ristiriitaan on punnittava erilaisten velvollisuuksien painoarvoa, ja punninta tapahtuu intuition avulla. (Pietarinen & Poutanen 2005, 44.) Sihvolan (2004, 48) mielestä intuitionismin ongelma on sen, että kaikkia ihmisiä yhdistävää välittömästi tajuttujen totuuksien joukkoa ei ole uskottavasti määritelty.

Eettinen realismi edustaa eettistä *objektivismia*. Objektivismilla tarkoitetaan uskoa yleispätevään moraaliseen todellisuuteen ja arvojen joukkoon, jolloin jälkimmäisten osalta puhutaan myös *arvo-objektivismista* (Pietarinen & Poutanen 2005, 129; Niiniluoto 1994, 182). Arvo-objektivismin mukaan moraaliarvostelmilla voidaan ilmaista sellaisia totuuksia, jotka ovat riippumattomia siitä, uskovatko ihmiset niitä vai eivät. Puolimatka (1997) esimerkiksi toteaa, että todellisuus asettaa selviä rajoituksia sille, minkälaiset arvot ja normit voivat toimia moraalisten järjestelmien perustana. Eettisen *absolutismin* mukaan on olemassa yleisesti päteviä, kaikkia ihmisiä koskevia moraaliperiaatteita, kuten: ”On väärin tuottaa aiheettomasti kärsimystä” (Pietarinen & Poutanen 2005, 99).

Eettistä realismia kohtaan on esitetty vastaväitteitä sekä *tieteellisen realismin* että *relativismin* edustajien taholta. Tieteellisen realismin (ks. Niiniluoto 1999) kannattajalle tieteen tutkimat tosiasiat ovat olemassa niitä koskevien väitteiden esittäjästä riippumatta, mutta vastaavia moraalisia tosiasioita ei ole – tieteellinen realisti on siis moraalinen antirealisti. Moraalisen antirealistin mielestä ei ole olemassa objektiivisia ja yleispäteviä moraalisia periaatteita, jotka olisivat riippumattomia ihmisten uskomuksista ja asenteista, eikä näin ollen moraalista tietoakaan. (Sihvola 2004, 33; Puolimatka 1997, 85.) Eettinen relativismi puolestaan kiistää, että järkeen tai tosiasioihin vetoamalla voitaisiin osoittaa sellaisia moraaliperiaatteita, jotka olisivat kaikkia ihmisiä kaikissa tilanteissa sitovia. Eettisen relativismin mukaan moraaliväitteitä pitää tarkastella vain suhteessa erilaisiin standardeihin, jotka vaihtelevat yhteisöjen ja kulttuurien mukaan. Relativismi joutuu *subjektivismin* tavoin kieltämään aitojen moraalisten erimielisyyksien olemassaolon. *Arvorelativismia* edustaa näkemys, jonka mukaan arvot ovat yhteisössä omaksuttuja, kulttuurista toiseen vaihtelevia periaatteita tai tapoja. (Niiniluoto 1994, 183; Pietarinen & Poutanen 2005, 66, 99–101.)

Pietarinen ja Poutanen (2005) erottavat eettisen relativismin *kulttuurirelativismista* ja *normatiivisesta* relativismista. Kulttuurirelativismi on heidän mukaansa antropologisen tai sosiologisen tutkimuksen vahvistama empiirinen tosiasia: eri kulttuurien ja yhteisöjen moraalikäsitykset eroavat toisistaan. Se ei ole kannanotto totuuteen tai oikeutukseen, joten sillä ei ole moraalista sisältöä. (mts. 100–101.) Sihvola (2004, 231) puolestaan puhuu filosofisesti perustellusta kulttuurisesta relativismista, jolloin siihen liittyy myös moraalinen sisältö. Näin kulttuurirelativismin mieltää muun muassa Hofstede (2001, 15), jonka mukaan se edellyttää omista arvostelmista *pidättäytymistä* silloin, kun ollaan tekemisissä omasta poikkeavan ryhmän tai yhteiskunnan kanssa, ajattelemista kahdesti ennen omien normien soveltamista toisiin. Sihvolan (2004) mukaan kulttuurirelativistisessa ajattelussa katsotaan, että moraalisten uskomusten ja periaatteiden arvostelu ei ole mahdollista ne muotoilleen yhteisön ulkopuolelta. Sisäisesti ristiriitaiseksi kulttuurirelativismi muuttuu, kun se pyrkii yleisesti kieltämään kulttuurin ulkopuolisen arvostelun. Tämä yritys nimenomaan ylittää kulttuurien rajat ja kritisoi sellaisia kulttuureja, jotka kestävät ulkopuolisen arvostelun. Relativisti ei voi myöskään puuttua ihmisoikeusrikkomuksiin esimerkiksi vähemmistökult-

tuurien piirissä: on hyväksyttävä tyttöjen sukuelinten silpomiset, kunniamurhat, järjestetyt lapsiavioliitot ja tyttöjen jättäminen koulutuksen ulkopuolelle. (mts. 231.) Kulttuurirelativistien mukaan esimerkiksi yksilön oikeudet ovat epäoleellisia kulttuureissa, jotka perustuvat muihin kuin länsimaisiin arvoihin (esim. Valjus 2006, 9).

Kulttuurirelativismin ongelmallisuuden ratkaisuksi on esitetty *eettistä pluralismia*, jossa tunnustetaan kulttuurinen monimuotoisuus, mutta kaikkien oletetaan silti sitoutuvan tiettyihin yleisesti hyväksyttyihin moraalisiin periaatteisiin (esim. Pitkänen 1998, Valjuksen 2006, 9 mukaan). Moniarvoisuudella, pluralismilla tarkoitetaan kulttuuriin sitoutunutta monimuotoisuutta, joka on aikaan ja paikkaan kytkeytyvä ilmiö. Lisäksi siihen liittyy eettinen asennoituminen kulttuuriseen monimuotoisuuteen. (Martikainen ym. 2006, 21–22.) Pursiainen (2001) näkee eettisen pluralismin oikeutuksen syntyvän perusarvojen etiikasta. Hänen mukaansa perusarvoja valitessaan ihmisellä ei vielä ole käytettävissä valintaperusteita. Perusarvojen perusteettomuus ja perustelemattomuus oikeuttaa moraalisesti arvomaailmojen moneuden eli eettisen pluralismin. (mts. 11.)

Pietarisen ja Poutasen (2005) mukaan normatiivinen relativismi vaatii moraalista kannanottoa. Toiminta tulee hyväksyä oikeaksi silloin, kun se noudattaa toimijan vakaumusta tai sen yhteisön normeja, jossa toiminta tapahtuu. Äärimuodossaan normatiivinen relativismi johtaa eettiseen subjektivismiin. Ajatus moraalikäsitysten suhteellisesta totuudesta johtaa helposti päättelyyn, että ihmisten pitää suvaita moraalikäsityksiä, jotka poikkeavat heidän omistaan, koska eri standardeihin perustuvista käsityksistä ei mikään ole toista oikeampi. Tästä seuraa ristiriita: päädytään yleiseen suvaitsevaisuuden vaatimukseen, mutta normatiivisen relativismin mukaan ei ole mahdollista perustella *yleisesti päteviä* moraaliperiaatteita. Näin ollen suvaitsevaisuuden periaatteen johtaminen relativistisesta normatiivisuudesta on virheellistä, joten relativismi moraalisena kantana on Pietarisen ja Poutasen mukaan epätyydyttävä. (mts. 100–105.)

Viime mainittua ristiriitaa tarkastelee myös Sihvola (2004), joka puolustaa ensinnäkin moraalista realismia moraalista relativismia ja erityisesti subjektivismia vastaan. Radikaalissa moraalisessa relativismissa moraaliarvostelmat ja arvot ovat tosia ja epätosia vain niiden esittäjälle itselleen – kaikki yhtä hyviä ja oikeita (ks. Niiniluoto 1994, 183). Tällöin kiistetään yksilöllisten

elämänvalintojen ulkopuolisten arvostelun oikeutus ja esimerkiksi torjutaan jonkin kulttuuriin tai elämänmuotoon sen ulkopuolelta kohdistuva kritiikki. Tähän ajatteluun sisältyy Sihvolan (2004) mielestä naiivi uskomus, että kyseiset ajatukset edistäisivät suvaitsevaisuutta ja kulttuurien keskinäistä kunnioitusta. Sihvola argumentoi radikaalin relativismin kumoon. Jos se ensinnäkin otetaan vakavasti, kulttuureilla pitäisi olla lupa edustaa millaisia moraalisia arvoja tahansa. Todellisuudessa monet kulttuurit soveltavatkin tätä lupaa määrittelemällä omat arvonsa paremmiksi kuin toisten ja oikeuttavat jopa toisten kulttuurien alistamisen. Jos taas vaaditaan, että yhden kulttuurin edustajat eivät saa esittää minkäänlaisia moraalisia arvioita ja vaatimuksia toisen kulttuurin edustajille ja samalla vaaditaan suvaitsevaisuutta ja kaikkien kunnioitusta, esitetään sisäisesti ristiriitainen väite: yritetään samanaikaisesti pitää kiinni relativismista ja esittää yleispätevä vaatimus. Siten suvaitsevaisuutta vaativa ei voi olla moraalinen relativisti. (mts. 39–40.)

Maltillisen moraalisen relativismin mukaan moraalijärjestelmän on toteutettava tietyt minimiehdot, kuten se, että järjestelmän täytyy olla järkevien ihmisten ylläpitämä. Moraalia tulee käyttää yhteisössä hyvänä pidettyjen asioiden edistämiseen ja moraaliarvostelmat on sovitettava tiedollisen maailmankuvan rajoihin, kun ne liittyvät maailmaa koskevaan tietoon. Muilta osin moraali on ihmisten tekemä sopimus tai yhteisöllinen perinne, jonka erityispiirteitä ei voi ulkoa käsin arvostella. (Sihvola 2004, 44–45.) Arvojen osalta arvojärjestelmiä voidaan verrata toisiinsa ja asettaa paremmuusjärjestykseen, vaikkei lopullista totuutta oikeista arvoista olisikaan. Kyseinen suuntaus mahdollistaa myös arvokeskustelun ja erilaisten kulttuuristen tapojen ja niiden hyvyyden arvioinnin. (Niiniluoto 1994, 183–184.) Sihvolan (2004) mukaan moraalisen relativismin maltillisempaa suuntausta edustavan Westermarckin perusajatus on moraalisen *kyvyn* ja moraalin *sisällön* erottaminen toisistaan. Moraalisella kyvyllä on pyyteettömyyden ja puolueettomuuden kaltaisia objektiivisesti määriteltäviä piirteitä, jotka eivät kuitenkaan määrittele kulttuurisidonnaisen moraalin sisältöä. Sihvolan mukaan maltillisessa moraalisessa relativismissa voidaan moraalijärjestelmiä arvostella myös niiden ulkopuolelta: ”[J]os tietoa ei pidetä makuasiana, voidaan puuttua kaikkiin muihinkin tiedollisiin uskomuksiin, joihin moraaliarvostelmissa viitataan.” (mts. 43–44.)

Maltillisen relativismin mukaan on siis mahdollista tarkastella esimerkiksi monikulttuurisuutta siten kuin Matthews (2000) tekee arvioidessaan konstruktivistista lähestymistapaa monikulttuurisuuden eettisiin ja poliittisiin ulottuvuuksiin: Matthewsin mielestä on tärkeää, että monikulttuurisuuden eettisiä tai poliittisia perusteluita ei sekoiteta *epistemologisiin* perusteluihin. Eettiseen tai poliittiseen premissiin voidaan yhtyä sitoutumatta relativistisiin tietoteoreettisiin johtopäätöksiin. Oikeus yksilölliseen tai kulttuuriseen integriteettiin ei riipu yksilöllisistä uskomuksista tai kulttuurisista normeista. Matthews toteaa, että yksilön typeryys ei mitätöi hänen oikeuttaan saada arvostusta muilta – ihmisellä on siis oikeus kulttuuriseen identiteettiinsä riippumatta siitä, miten perusteltuja hänen käsityksensä ovat. Tämä oikeus ei kuitenkaan takaa sitä, että kaikki hänen käsityksensä olisivat *tiedollisesti* oikeaan osuvia tai hänen kulttuuriinsa juurtuneet arvot *eettisesti* korkeatasoisia. (Matthews 2000; ks. myös Puolimatka 2002a.)

Viime mainittua ajatusta voi nähdäkseni jatkaa Boghossianin (2006) näkemyksellä konstruktivististen tiedonkäsityksen yhdistymisestä nimenomaan *multikulturalismiin* ja jälkikolonialismiin.[32] Hänen mukaansa konstruktivismi tarjoaa filosofiset resurssit puolustaa sorrettuja kulttuureita (oppressed cultures) syytöksiltä väärien tai perusteettomien näkemyksien ylläpitämisestä. Boghossianin mielestä tämä ajattelutapa ei kuitenkaan voi olla konstruktivismin hyvä sovellus. Jos valtaapitävät eivät voi kritisoida sorrettuja siksi, että konstruktivismin mukaan keskeiset epistemologiset kategoriat ovat vääjäämättä sidottuja erityisiin kulttuurisiin näkökulmiin, eivät sorretutkaan samasta syystä voi kritisoida valtaapitäviä. Siten ainoaksi vaihtoehdoksi jää hyväksyä ilmeinen kaksoisstandardi. Kyseenalaista ajattelua voidaan kritisoida, jos se on valtaapitävien tuottamaa, kuten kristittyjen kreationismi, mutta ei voida, jos sitä tuottavat sorretut, esimerkkinä zuni-intiaanien kreationismi. (mts. 130.)

Multikulturalismi pitää siis kulttuurista monimuotoisuutta ihanteena ja sen mukaan moraalisia periaatteita ei voi asettaa yhdelle arvoasteikolle eikä yhteisöjä saa arvostella niiden ulkopuolelta. Sihvola (2004) käyttää multikulturalismin sijaan käsitettä monikulturismi[33]. Hän huomauttaa, että monikultu-

[32] Boghossian puhuu Yhdysvaltojen kontekstista, mutta tulkitsen hänen näkemyksensä sovellettavaksi myös esimerkiksi suomalaisessa keskustelussa.
[33] Myös Ylänkö (2001, 54) käyttää myös monikulturismin käsitettä.

rismi on vaikuttanut myös suomalaiseen keskusteluun. Hänen mielestään on ironista, että se on vahvinta maissa, joissa maahanmuuttajat ovat nopeimmin omaksuneet valtakulttuurin. Sihvolan mukaan monikulturismi on usein lähellä kulttuurista relativismia. (mts. 230–231.) Tämä yhteys on nähtävissä myös Boghossianin näkemyksessä.

Maltillinen moraalinen relativismi lähenee Sihvolan (2004) mukaan moraalista realismia, erityisesti *sisäistä* moraalista realismia. Ulkoinen moraalinen realismi tarkoittaa moraaliväitteiden totuuden riippumattomuutta ihmisestä. Esimerkiksi Aristoteleen etiikan teoria on perinnäisen tulkinnan mukaan ulkoisen moraalisen realismin malliesimerkki. Nikomakhoksen etiikassa (Aristoteles 2005) esitettyä ihmisen luontoa koskevaa kuvausta voidaan kriittisesti tarkasteltuna pitää oman aikansa filosofisten ja sosiaalisten ennakkoluulojen kokoelmana. Sihvolan (2004) mukaan Aristoteleen etiikkaa on alettu yhä enemmän tulkita sisäisen moraalisen realismin termein, jolloin hänen ajatuksensa ihmisestä järkiolentona ei ole tieteellinen totuus vaan käytännöllinen oletus. (mts. 46, 54–55.) Sisäinen moraalinen realismi katsoo moraaliarvostelmien totuuden riippuvan ihmisten arvostuksista, mutta siitä huolimatta objektiivisesti tosia moraaliarvostelmia on olemassa. Niiden totuus ei kuitenkaan ole vastaavuutta ulkoisen ihmismielestä riippumattoman maailman kanssa vaan kykyä selviytyä moraalisen yhteisön harjoittamasta sisäisestä kritiikistä. Moraaliarvostelmaa voidaan pitää totena ja sen hyväksymistä järkevänä, jos voidaan osoittaa, että se on arvostelukykyisen henkilön esittämä ja saanut yhteisössä tapahtuvan kriittisen keskustelun tuen. (mts. 45–48.) Sihvola viittaa Anttosen (1994) tavoin Habermasin diskurssietiikkaan, jonka mukaan objektiivisesti tosia moraaliarvostelmia voidaan muodostaa herruussuhteista vapaan kommunikaation raja-arvoina.[34] (Sihvola 2004, 44–45.)

[34] Sihvolan (2004, 49) mukaan Habermasin kriitikot ovat ihmetelleet, miten eettisen diskurssin edellytykset voidaan määritellä tavalla, joka ei herätä kiistoja: herruudesta vapaan kommunikaation käsitehän edellyttää vapauden ja tasa-arvon kunnioittamisen periaatteiden olemassaoloa M.O.T., eli kyseessä on Aristoteleen begging the question -virhepäätelmä, jossa oletetaan osoitettavaksi asetettu. Habermas (1987, 129) kuitenkin olettaa, että osallistuessaan keskusteluun kiistaa haluava skeptikko sitoutuu sellaisiin normatiivisiin seikkoihin kuin kommunikaation symmetrisyys ja vastavuoroisuus. Eriävän mielipiteensä skeptikko voi siten esittää enää kieltäytymällä diskurssista kokonaan. Mutta ”argumentaatiosta kieltäytymällä hän ei esimerkiksi voi edes epäsuorasti kieltää elävänsä tietyssä sosiokulttuurisessa elämänmuodossa, kasvaneensa kommunikatiivisen toiminnan piirissä ja uusintavansa elämänsä siinä. Toisin sanoen hän voi kieltää moraalisuutensa mutta ei niiden elinolosuhteiden siveellisyyttä, joissa hän niin sanoakseni ylläpitää itseään päivittäin. Muuten hänen olisi turvauduttava itsemurhaan tai vakavaan mielisairauteen. Hän ei siis voi irrottautua kommunika-

Sihvola toteaa, että eettisen keskustelun lähtökohtana ovat moraalisen yhteisön moraaliset uskomukset ja väittämät sekä käytettävissä oleva maailmaa koskeva tieto. Keskustelijat, jotka ovat sitoutuneet totuuteen ja rehellisyyteen, voivat eritellä moraaliuskomustensa ansioita, puutteita ja keskinäisiä suhteita ja niiden käyttökelpoisuutta vallitsevissa olosuhteissa. Tässä keskustelussa keskeistä on moraalisen toimijan luonnetta koskevat uskomukset: mitä ovat moraalisen yhteisön jäsenyys, ihmisenä oleminen, ihmisen olemus tai hänen luontonsa. Uskomukset eivät ole arvovapaita toisin kuin perinteisissä naturalistisissa moraaliteorioissa – ne eivät siis tarjoa eettisen keskustelun ulkopuolista moraaliarvostelmien oikeutuskriteeriä. Keskustelun sisällä ne ovat pysyviä ja yleisesti jaettuja. (mts. 50–51.)

Eettinen liberalismi, jonka Sihvola (2004) toteaa olleen länsimaisissa liberaaleissa demokratioissa sovellettujen oikeudenmukaisuuskäsitysten yleinen lähtökohta, voidaan nähdä toisena tapana suhtautua kulttuurisesti erilaisten ihmisten kohteluun. Eettinen liberalismi on individualistista, koska siinä julkisella vallalla on velvoitteita vain yksilöitä kohtaan. Se on myös suvaitsevaa kulttuurivähemmistöihin nähden ja takaa yksilöille laajan vapauden sitoutua erilaisiin yhteisöihin. Ongelmallista eettisessä liberalismissa on Sihvolan mielestä se, että niiden vähemmistöryhmien kohdalla, jotka eivät toteuta individualismin ihanteita, joudutaan kysymään, asettaako poliittinen järjestelmä etusijalle vähemmistökulttuurin perinteisen elämänmuodon suojelun vai sukupuolten tasa-arvon toteuttamisen. Tässä yhteydessä hän ottaa esimerkiksi maahanmuuttajakulttuurin, jossa evätään naisten mahdollisuus toteuttaa liberalistisen valtion takaamia oikeuksia. (mts. 229–231; ks. myös Sihvola 2001, 65–69.)

Sihvola (2004, 231) pitää John Rawlsin (1920–2002) *poliittista liberalismia* eettistä liberalismia ja monikulturismia parempana yrityksenä löytää tasapaino kulttuurisen suvaitsevaisuuden ja yleisten ihmisoikeuksien välillä. Sihvola toteaa, että poliittisen liberalismin käsite korostaa universaalien moraalilakien esittämisen sijaan tietynlaisessa historiallisessa elämänmuodossa vallitsevaa luontevaa järjestelmää. Rawlsin filosofian lähtökohtana on eettis-

---

tiivisesta arkikäytännöstä, jossa hänen on jatkuvasti muodostettava myönteisiä tai kielteisiä kantoja. Sikäli kuin skeptikko ylipäätään elää, ei robinsonadi, jolla hän sanattoman vaikuttavasti soisi demonstroida astumisensa kommunikatiivisen toiminnan ulkopuolelle, ole edes fiktiivisesti kuviteltavissa oleva koejärjestely”. (mts.149–150.)

ten, poliittisten ja uskonnollisten katsomusten moninaisuus, ja oikeudenmukaisen valtion tulee hyväksyä *moniarvoisuus* ja suhtautua siihen puolueettomasti. (Sihvola 2004, 183–184.) Keskeisiä Rawlsin oikeudenmukaisuusteorian käsitteitä ovat alkuasetelma (original position) ja tietämättömyyden verho (veil of ignorance). Ne viittaavat tilanteeseen, jossa oikeudenmukaisuusperiaatteista[35] päätettäisiin. Oikeudenmukaisen yhteiskunnan perustamisen alkuasetelmassa kukaan ei tietäisi omia arvostuksiaan, kykyjään tai tulevaa asemaansa yhteiskunnassa. Poliittisen liberalismin mukaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa taataan yksilökohtaisesti poliittiset oikeudet ja rajoitetaan sellaisten yhteisöjen toimintaa, jotka eivät hyväksy ja toteuta näitä oikeuksia jäsentensä suhteen. Poliittiset rakenteet ovat liberaaleja, mutta yksityiselämässään ihmisillä on vapaus sitoutua myös ei-liberaaliseen elämänmuotoon. Sihvolan mukaan poliittisen liberalismin paradoksi on se, että se yrittää olla suvaitsevainen mutta samalla pakottaa moniarvoisen yhteiskunnan kaikki kulttuuriset ryhmät pitkälle sopeutumaan liberaaleihin arvoihin ja käytäntöihin. (ks. Sihvola 2004, 183–205, 231.)

Sihvola (2004) toteaa, että kriitikoiden mielestä moraalisen persoonan tai ihmisluonnon varaan rakentuva sisäinen moraalinen realismi perustuu kehäpäätelmään: ihmisluonto on moraaliarvostelmien oikeutusperusta, mutta sen käsite muodostetaan yhteisön moraaliuskomusten perusteella, samaan tapaan kuin herruudesta vapaan kommunikaation edellytysten määrittely Habermasin diskurssietiikan kritiikissä. Sihvolan mielestä parempaa objektiivisuutta ei inhimillisessä moraalifilosofiassa kuitenkaan voida saavuttaa, ei myöskään muodostaa sellaista filosofista moraaliteoriaa, joka vakuuttaisi muut kuin rehellisyyteen ja järkevien argumenttien kuuntelemiseen sitoutuneet keskustelijat. Koska paatuneita rikollisia tai uskonnollisia fundamentalisteja eivät filosofiset perusteet vakuuta, filosofian käytännöllinen sovellettavuus on rajallista. Täten objektiivisten tulosten saavuttamisen mahdollisuus on Sihvolan mukaan moraaliteorian tarvitsema käytännöllinen oletus, Kantin praktinen postulaatti, jonka filosofi voi optimistisesti tehdä motivoidakseen

[35] Rawlsin kaksi keskeistä oikeudenmukaisuusperiaatetta ovat vapausperiaate ja eroperiaate. Vapausperiaate tarkoittaa sitä, että jokaiselle turvataan mahdollisimman laaja sellainen vapaus, joka voidaan sovittaa yhteen jokaisen toisen samanlaisen vapauden kanssa. Eroperiaate tarkoittaa sitä, että ihmisten asettaminen erilaiseen asemaan ensisijaisesti hyviin asioihin nähden on sallittua vain, jos on täytetty huono-osaisimpien edun maksimointi ja yhtäläiset mahdollisuudet tavoitella erojen suhteen parempia asioita.

moraalia koskevaa tutkimustaan. Näin Sihvola lähestyy pyrkimystään rakentaa objektiivista, koko maailmaa koskevaa moraaliteoriaa. Sen lähtökohdaksi hän asettaa ajatuksen, että globaalin eettisen yhteisön jäsenet ovat jossain määrin samanlaisia ihmisinä, mutta silti eroavat toisistaan sekä yksilöinä että kulttuuriselta taustaltaan. (mts. 51–52.) Hän toteaa myös, että yhdistämällä Rawlsin poliittinen liberalismi ja Aristoteleen etiikkaa soveltavan *uusaristotelismin* parhaat piirteet voitaisiin esittää ehdotus siitä, miten monikulttuurisuuspolitiikkaa toteutettaisiin moniarvoisessa demokratiassa (Sihvola 2007, 65).

Sitoutuessani tämän tutkimuksen tekemiseen olen tutkijana tehnyt myös mainitun oletuksen, kategorista imperatiivia ja kultaista sääntöä sivuavan postulaatin koskien muun muassa objektiivisesti tosien moraaliarvostelmien olemassaoloa järkevien ihmisten eettisessä diskurssissa myös koulukontekstissa. Uskon myös moraalikäsitysten selventämisen myönteisiin vaikutuksiin kasvatuksessa (ks. Sihvola 2004, 27) ja monikulttuurisen koulun johtamisessa. Tässä vaiheessa voin siis sanoa oman ontologisen ja epistemologisen ajatteluni olevan ensisijaisesti lähellä sisäistä eettistä realismia. Miten ”herruudesta vapaa” diskurssi rehtorin ja esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen huoltajan välillä sitten on tai voi olla, on toinen kysymys. Tutkimuskontekstissani näen todennäköisenä myös esimerkiksi eettisen liberalismin ja pluralismin soveltamisen. Seuraavaksi siirryn varsinaisesti normatiiviseen etiikkaan ja tarkastelen sitä suomalaisen koulun ja sen johtamisen kehyksissä.

3.5 Normatiivinen etiikka koulussa ja sen johtamisessa

Normatiivisessa etiikassa eettisen arvioinnin lähtökohtana on oikean ja väärän, hyvän ja pahan tunnistaminen sekä tietoinen arvopäämäärien tavoittelu. Normatiivisessa etiikassa pyritään esittämään päteviä perusteita oikealle ja väärälle käyttäytymiselle, toisin sanoen muotoilemaan mahdollisimman päteviä moraaliperiaatteita ja sääntöjä. Se perustuu rationaaliseen kriittiseen ajat-

teluun ja välttää sitoutumista mihinkään erityiseen arvojärjestelmään kuten poliittiseen ideologiaan tai dogmaattiseen näkemykseen. Normatiivinen etiikka pyrkii ohjaamaan moraali-ilmiöistä käytävää keskustelua ja moraalista toimintaa kriittisen käsitteellisen tutkimuksen avulla. Siten analyyttinen etiikka on normatiivisen etiikan tärkeä väline. (Holmes 1993, Launosen 2000, 39 mukaan; Pietarinen & Poutanen 2005, 14; Pietarinen & Launis 2002, 45.)

Launonen (2000, 39) liittää tutkimuksessaan normatiivisen etiikan koulun eettiseen kasvatukseen. Hän toteaa eettisen kasvatuksen yhteiskuntafilosofisina lähtökohtina olevan yhtäältä *aristotelisesta* traditiosta nousevien uusaristotelismin, esimerkiksi Alasdair McIntyren edustaman hyve-etiikan sekä kommunitarismin ja toisaalta Thomas Hobbesin (1588–1679) ja John Locken (1632–1704) filosofioihin perustuvan *liberalistisen* yhteiskuntafilosofian. (mts. 20–24.) Jälkimmäiseen liittyvät analyyttisen etiikan yhteydessä käsittelemäni eettinen liberalismi ja Rawlsin poliittinen liberalismi. Launonen tarkastelee koulun eettisen kasvatusajattelun ja normatiivisen etiikan teorioiden välistä yhteyttä lähtökohtanaan Häyryn (1999a) jaottelu. Häyry jakaa normatiivisen etiikan teoriat *teleologisiin*, *deontologisiin* ja *konsekventiaalisiin* teorioihin (mts. 229). Launonen (2000, 44–45) käsittelee esityksessään myös liberalistista etiikkaa ja tilanne-etiikkaa. Kuvaan seuraavassa lyhyesti Launosen (2000) tutkimuksessaan esittämiä normatiivisen etiikan ja eettisen kasvatusajattelun yhteyksiä. Liitän tarkasteluun myös hänen esittämänsä mainittujen suuntausten kytkennät rehtorin päätöksentekoon (ks. Launonen 2006).

Normatiiviset etiikan teoriat voivat Launosen (2006) mielestä avata tärkeitä näkökulmia arvojohtamiseen ja myös rehtorin moraalista harkintaa vaativaan päätöksentekoon. Hän lähtee siitä, että esimerkiksi erilaisissa ongelmatilanteissa rehtori joutuu kiinnittämään eettisen ajattelunsa ja sen todentamisen johonkin normatiiviseen koodiin. Toisaalta eettisen vastuun kantaminen edellyttää rehtorilta tilanteiden itsenäistä arviointia ja arvolähtökohtien monipuolista huomioon ottamista. Launonen toteaa, että rehtori ei käytännössä voi tehdä ratkaisuja yhden ainoan näkökulman tai eettisen teorian pohjalta. Teoriat nostavat esiin monia periaatteellisia kysymyksiä, jotka ovat hyödyllisiä johtamisen arvoperustaa tutkittaessa. (mts. 104.) Myös esimerkiksi Freakley ja Burhg (2000, Cranstonin, Enrichin & Kimberin 2003, 138 mu-

kaan) toteavat, että teorioiden tunteminen auttaa rehtoreita järjestämään uskomuksiaan ja näkökulmiaan koherentimmin ja systemaattisemmin.[36]

Launonen (2000) näkee koulun eettisellä kasvatusajattelulla olleen perinteisesti läheisen yhteyden teleologiseen etiikkaan. Teleologisessa etiikassa keskeistä on pyrkimys kohti täydellistymistä, ihmisen *päämäärää*, ja tärkeintä on määritellä, millainen ihmisen pitäisi olla voidakseen täydellistyä ja saavuttaa päämääränsä. Teleologinen perinne liittyy läheisesti yhteisössä omaksuttuihin hyveisiin, joten se on ollut luonteva lähtökohta koulun eettiselle kasvatukselle. Lisäksi Aristoteleen hyve-etiikan mukainen tapojen harjoittaminen, hyveisiin totuttaminen, on ollut tyypillistä koulun perinteiselle kasvatusajattelulle. (Launonen 2000, 41–42.) Rehtorin toimintaa ajatellen teleologisen etiikan arvioinnin kohteeksi nostama toiminnan päämäärä on koulun opetus- ja kasvatustyössä ratkaisevan tärkeä. Uusliberalismin ja markkinavoimien ohjaamassa yhteiskunnassa rehtorin vastuulla on tiedostaa opetus- ja kasvatustyön perustehtävä ja tehdä se tietoiseksi koko kouluyhteisölle. (Launonen 2006, 105.) Kouluyhteisö on tässä käsitettävä laajasti koskemaan myös koulun eri sidosryhmiä ja yhteistyökumppaneita, mihin Launonen (mts.) itse asiassa viittaakin todetessaan, että koulu ei voi kritiikittömästi antautua välineeksi mille tahansa, mitä sen kautta pyritään toteuttamaan.

Deontologisessa etiikassa eli velvollisuusetiikassa oleellista on se, millaisia sääntöjä, kieltoja, normeja tai periaatteita yksilöiden pitäisi tahtoa ja noudattaa ollakseen moraalisia (Launonen 2000, 231). Perinteisesti velvollisuusetiikkaa edustaa Kantin moraaliajattelu, jossa keskeinen on kategorinen imperatiivi. Kantin (1990, 110, 120) mukaan se voidaan asettaa useilla eri tavoilla, kuten ”Toimi vain sen maksiimin mukaan, jonka kautta samalla saatat toivoa, että se tulisi yleiseksi laiksi” tai ”Toimi aina siten, että et kohtele itseäsi etkä muita olentoja vain välineinä, vaan päämääränä sinänsä.” Launosen (2000) mukaan kantilaisuus on vaikuttanut uudella ajalla keskeisesti moraalifilosofiaan ja koulun eettiseen kasvatukseen. Kultaisen säännön ja Kantin kategorisen imperatiivin periaate tukevat toisiaan ja muodostavat läh-

[36] Opettajien osalta Tirri (1999) on tarkastellut normatiivisia teorioita ammattietiikan taustoittajana. Tirrin esityksessä suuntauksia ovat teleologinen etiikka, utilitarismi, deontologiset teoriat, kriittinen teoria, sitoumuksellinen etiikka, rakkaudellisuutta korostava agapismi (josta Tirri huomauttaa, että sitä ei useimmissa oppikirjoissa nähdä teoriana). Oman näkemykseni kanssa yhtenevästi Tirri toteaa, että opetussuunnitelman perusteet ja koulukohtainen opetussuunnitelma edustavat yhteisiä arvoja koulussa. (mts. 30, 38–43.)

tökohdan moraalin vastavuoroisuudelle. Toisaalta Kantin moraalifilosofinen lähtökohta on Launosen mielestä hyvin rationaalinen ja vaikeasti sovitettavissa esimerkiksi pienten koululaisten eettiseen kasvatukseen; heidän kohdallaan onkin ollut tavallista vedota tunteisiin ja empatiaan vastavuoroisuuden velvollisuuksien määrittelemiseksi. (mts. 42.) Deontologisen etiikan mukaisesti rehtorin tehtävä on pitää huolta kaikkien kouluyhteisössä toimivien velvollisuuksien noudattamisesta ja koulun toimintakulttuurin normatiivisesta selkeydestä sekä tulkita koulua ohjaavat säädökset oikein. Koulun eetoksen kannalta yhdenmukaisuus velvollisuuksien noudattamisessa on keskeistä. (Launonen 2006, 106.)

Konsekventialistisen eli seurausetiikan keskeisenä kysymyksenä on se, minkälaisia seurauksia teoilla tai niiden tekemättä jättämisillä on ihmisten hyvinvointiin (Häyry 1999a, 231). Konsekventialistisista teorioista tunnetuin on Jeremy Benthamin (1748–1832) ja John Stuart Millin (1806–1873) kehittämä utilitarismi, joka jaetaan Benthamin edustamaan klassiseen ja Millin edustamaan liberaaliin utilitarismiin (mts. 229). Utilitarismissa teon moraalisen oikeutuksen määrää sen aikaansaama hyöty, joka maksimoi yhteiskunnallisen onnen. Klassinen utilitarismi on yhteiskunnallisten uudistusten ja hyvinvoinnin kehittämisen teoriaa, liberaali utilitarismi puolestaan painottaa yksilön vapautta ja itsemääräämisoikeutta. (Häyry & Häyry 1997, Launosen 2000, 43 mukaan.) Launosen (2000) mukaan eettisen kasvatuksen suhde konsekventialistiseen etiikkaan on monisyinen: Yksittäisissä kasvatustilanteissa tekojen seuraukset ovat keskeinen moraalisen tarkastelun kohde. Oppilas pohtii, mitä hänen käytöksestään seuraa ja tekojen oikeutusta haetaan niiden seuraamusten kautta. Toisaalta liberaali utilitarismi korostaa yksilön suvereenia itsemääräämisoikeutta ja vapautta, ja sen vuoksi siinä ei hyväksytä perinteiseen koulukasvatukseen kuulunutta opettajan moraalista holhousta. (mts. 43.) Rehtorin toiminnassa ja päätöksenteossa seurausetiikkaan liittyy vastuu pitää huolta kouluyhteisön kokonaisuuden edusta ja pohtia sitä, millainen ratkaisu tuottaa suurimman hyödyn mahdollisimman monelle. Yksilön ja koulun kokonaisuuden edun mennessä ristiin on rehtorin epäkiitollinen tehtävä ratkaista asia kokonaisuuden kannalta. (Launonen 2006, 106.)

Uudempaan normatiivisen etiikan kehitykseen liittyen Launonen (2000) käsittelee tutkimuksessaan vielä liberalistista etiikkaa. Esimerkkifilosofinaan

Launosella (2000, 44) on oikeusperustaista etiikan teoriaa edustava Alan Gewirth (1912–2004). Gewirthin mukaan ihmisen teoissa on kaksi eettisesti keskeistä peruspiirrettä, vapaus ja tarkoituksellisuus. Toimija itse valitsee toiminnan suunnan ja teko tehdään päämäärätietoisesti. Kun yksilö toimii tavoitellakseen hyvää, hänen tulee sallia myös toisten ihmisten toiminta, jolloin Gewirth päätyy yhteistoiminnalliseen etiikkaan ja etiikan universalisointiin, liberalistiseen etiikkaan, jonka pyrkimyksenä on myös moraalinen realismi (Gewirth 1978, Launosen 2000, 44–45 mukaan; ks. myös Airaksinen 1993c, 178). Launonen toteaa, että useimmat kasvatuksen teoriat pohjautuvat nykyisin liberalistiseen etiikkaan. Eettisen kasvatuksen kannalta siinä on Räsäsen (1993a, Launosen 2000, 45 mukaan) mielestä puutteita sen jättäessä yksilön ympärille tyhjän tilan, jota vastavuoroiset oikeudet ja velvollisuudet suojaavat – haasteeksi nousee vastuu toisista ihmisistä ja yhteisestä hyvinvoinnista. Rehtori joutuu erityisesti ristiriitatilanteissa tarkastelemaan asioita eri osapuolten oikeuksien kannalta sekä arvioimaan, onko yksilöiden oikeudet otettu riittävästi huomioon. Tällöin hän soveltaa liberaalia etiikkaa. Koulun arvojohtaminen merkitsee vastuuta yksilöiden perusoikeuksien kunnioittamisesta ja sen vaativimpia tehtäviä on sovittaa tasapainoisesti yhteen yksilön oikeudet ja yhteisön etu. Tämä edellyttää yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden rajan tunnistamista. (Launonen 2006, 106.)

Rehtorin eettistä johtamista tarkastellessaan Launonen (2006) mainitsee myös *situaatioetiikan* eli tilanne-etiikan. Koulun arjen monesti ainutkertaisissa tilanteissa kaikkiin samalla tavalla sovellettava ratkaisu on harvoin mahdollinen. Situaatioetiikan eli tilanne-etiikan mukaisesti eettisesti oikea ratkaisu on mahdollista löytää ainutkertaisesta tilanteesta itsestään tutkimalla sen erityispiirteitä ja ottamalla ne huomioon. Launonen huomauttaa, että vaikka tilanne-etiikka ei relativistisuuden vuoksi sovellu kouluelämän yleiseksi eettiseksi lähtökohdaksi, se muistuttaa jokaiseen tilanteeseen liittyvästä inhimillisestä ainutkertaisuudesta. (mts. 107.) Tilanne-etiikka yhdistetään ensinnäkin Fletcherin (1966) kehittämään kristilliseen tilanne-etiikkaan ja agapismiin, rakkauden ensisijaisuuteen päätöksenteossa. Lääkärin etiikkaa pohtiessaan Westerholm (2007) puolestaan yhdistää tilanne-etiikan myös *copingiin*, tilanteen aiheuttamista vaatimuksista selviytymisen. Elämänhallinnaksikin suomennettu coping liittyy laajemmin sosiokulttuuriseen sopeutumiseen,

jota esimerkiksi Brewis (2008) on tutkinut kantaväestön viranomaisten monietnisissä asiakaskontakteissa. Tilanne-etiikka on noussut esiin niin ikään suomalaisen journalismin piirissä. Se määritellään eettiseksi näkemykseksi, jonka mukaan toimittajat tekevät päätöksiä tilannesidonnaisesti ja useita etiikan näkökulmia käyttäen (Mäntylä 2004, 27).

Johtamisessaan ja päätöksissään rehtori voi siis soveltaa erilaisia moraalikäsityksiä refleksiivisyyden eri asteilla. Refleksiivisyyden aste vaihtelee myös hänen ajattelunsa teoreettisen käsitteellistämisen suhteen. Samalla rehtori todentaa koulun eettistä kasvatusajattelua yleensä. Moraalisten dilemmojen ratkaisuyrityksissä ja päätöksenteossa on osaltaan kyse eettisen ajattelun *soveltamisesta* käytäntöön, toisin sanoen pyrkimyksestä saavuttaa ellei objektiivisia, niin ainakin kaikkia osapuolia tyydyttäviä tuloksia (vrt. Sihvola 2004, 52). Seuraavaksi onkin luontevaa siirtyä tarkastelemaan soveltavaa etiikkaa ja ammattietiikkaa sen osana.

3.6 Soveltava etiikka: ratkaisuja aitoihin eettisiin ongelmiin

Sekä analyyttinen että normatiivinen etiikka lähestyvät moraalikysymyksiä hyvin teoreettisesta näkökulmasta pyrkiessään rakentamaan yleisiä teorioita moraalin luonteesta. Soveltava tai käytännöllinen etiikka sen sijaan tarkastelee tietä teorioista käytännön ongelmatilanteissa sovellettaviin periaatteisiin ja sääntöihin. (Pietarinen & Launis 2002, 45.) Häyryn (1999b) mukaan ainakin perinteistä moraalifilosofiaa, käsitteellisten analyysien ulottamista yleisiin kulttuuri-ilmiöihin ja ammattikuntien keskinäistä keskustelua työnsä arvoista ja normeista, on pidetty soveltavana etiikkana tai filosofiana, mutta myös hänen mukaansa soveltava etiikka on erotettavissa omaksi alakseen sekä käytännöllisen filosofian lajina että liikkeenä tai oppisuuntana.

Häyry (1999b) tuo esiin soveltavan etiikan pulmakysymyksenä muun muassa sen toteuttamisen valmiiden filosofisten teorioiden mekaanisena soveltamisena tai vallitsevien moraalikäsitysten myötäilynä. Eettisten teorioiden mekaanista soveltamista käytännöllisiin ongelmiin on Häyryn mukaan arvos-

teltu paitsi tulosten epäintuitiivisuudesta myös moraalin yleisten vaatimusten unohtamisesta. Häyry toteaa, että mikään traditionaalinen etiikan teoria ei voi tarjota yleisesti hyväksyttäviä ratkaisuja kaikkiin moraalisiin ongelmiin, mutta filosofit voivat osallistua keskusteluun hänen kuvaamansa Gloverin mallin[37] tavalla ja lisäksi esittää omia ratkaisuehdotuksiaan muiden arvioitaviksi. Kaikissa näissä tehtävissä on tärkeää tuntea perinteisten moraalioppien toiminta ja perusteet sekä käsiteltävään asiaan liittyvät uskomukset ja tietämys. (Häyry 1999b.)

Suomalaisen soveltavan etiikan tarkastelussa Häyry (1999b) toteaa yleisen ammattietiikan olevan sen aloista laajin, ja mainitsee kotimaisena klassikkona Airaksisen toimittaman Ammattien ja ansaitsemisen etiikan (1993a), jota itsekin lainaan tässä tutkimuksessa. Soveltavan etiikan roolista suomalaisessa filosofiassa ja yhteiskunnassa on Häyryn mukaan esitetty vastakkaisia näkemyksiä. Niiniluoto (1994, 192) pitää tärkeänä sitä, että filosofit auttavat muita ihmisiä tiedostamaan, jäsentämään ja arvioimaan kriittisesti omia arvojaan. Hertzberg (2000), jonka näkemyksiä myös Sihvola (2004, 28–29) tarkastelee[38], on puolestaan asettunut epäilevämmälle kannalle. Hertzbergin mielestä soveltava etiikka ei suinkaan tarjoa ratkaisua niihin ongelmiin, jotka filosofien vetäytyminen vastuustaan varhemmin tällä vuosi-

[37] Häyry (1999b) esittelee Jonathan Gloverin (1977,Häyryn 1999b mukaan) mallin, jota noudattamalla filosofit voivat tarkastella perinteisiä moraaliperiaatteita kahdella eri tasolla: Periaatteet voidaan ensinnäkin falsifioida loogisesti tai käsitteellisesti, mikäli niiden teoreettinen pohja on inkonsistentti (ristiriitainen) tai inkoherentti (yhteensopimaton). Toiseksi niitä voidaan testata tarkastelemalla ihmisten reaktioita niiden sovelluksiin todellisissa tai kuvitteellisissa ongelmatapauksissa eli näyttää, miten vastenmielisiä toimintaohjeita sovelletut teoriat voivat tuottaa.

[38] Sihvolan (2004) mukaan on ensinnäkin virhe olettaa, että moraaliteorioiden tarvitsisi antaa yksiselitteisiä käyttäytymissuosituksia kaikkiin kuviteltavissa oleviin tilanteisiin. Ne eivät tarjoa ratkaisuja kaikkiin moraalisiin dilemmoihin, mutta voivat antaa yhteiskunnallisia suosituksia siitä, miten kohtuuttomia ristiriitoja voidaan välttää. Hän toteaa, että Hertzbergin (2000) mukaan moraalin tärkein vaatimus on ihmiselämän kunnioittaminen, joten sen uhraaminen minkä tahansa päämäärän hyväksi on moraalisesti väärin, eikä se ole millään tavalla mitattava hyödyke. Koska yhteiskunnassa joudutaan väistämättä tilanteisiin, joissa ihmiselämää joudutaan uhraamaan ja arvioimaan, mikä siitä maksettava hinta on suostuttava maksamaan, joudumme elämään moraalisesti sietämättömässä tilanteessa. Jos moraaliteoriat ja soveltava etiikka näyttävät antavan oikeita ratkaisuja esimerkiksi rattijuopumuksen oikeaan promillerajaan tai kehitysavun määrään, banalisoi soveltava etiikka moraalin kaupankäynniksi. Sihvolan mielestä moraalisen tilanteen sietämättömyys ei tee moraaliteorioita tarpeettomiksi, vaan niiden tarkoitus on juuri kiinnittää huomio niihin yleisiin ja erityisiin näkökohtiin, jotka moraalisessa päätöksenteossa on otettava huomioon. Moraalifilosofialla on sanottavaa myös epätäydellisessä maailmassa, jossa moraaliperiaatteita on rikottu ja rikotaan – eli Sihvolaa lainaten: ”*Ei ole samantekevää, miten syntiä tehdään*.” Sihvola siis asettuu puolustamaan käytännön suosituksia antavaa etiikkaa. (mts. 27–31.)

sadalla aiheutti. Tämän päivän soveltava etiikka ei Hertzbergin mukaan ole pakotie moraalifilosofian rappiotilasta, vaan pikemminkin sen huipentuma. Moraalisten pulmien näkeminen intellektuaalisina kysymyksinä johtaa hänen mukaansa vakavuuden katoamiseen filosofisesta etiikasta. (Hertzberg 2000.) Häyryn käsitys puolestaan on, että filosofeja tarvitaan eettisten kannanottojen ja niiden perusteluiden arviointiin niin tieteellisessä kuin julkisessakin keskustelussa. Vaikeiden moraalikysymysten käsittely älyllisenä leikkinä valottaa niiden käsitteellisiä piirteitä ja loogisia yhteyksiä tavalla, johon asioiden katsominen liian läheltä ei anna mahdollisuutta. Filosofien rooliin ongelmien lopullisina ratkaisijoina voi sen sijaan suhtautua epäilevämmin. ”Soveltava eetikko, joka kuvittelee tietävänsä muita kansalaisia paremmin, kuinka heidän pitäisi elää elämäänsä, on joko joutunut hybriksen valtaan tai unohtanut oikean roolinsa filosofina”, toteaa Häyry. (Häyry 1999b.)

Pietarisen ja Launiksen (2002) mukaan soveltava etiikka pyrkii antamaan ratkaisuja *aitoihin* eettisiin ongelmiin. Ne on erotettava *väärin toimimisesta*. Eettisen ongelman he katsovat syntyvän silloin, kun ihminen ei tiedä, millainen toiminta on jossakin tilanteessa moraalisesti oikein eikä pysty löytämään ainoaa oikeaa ratkaisua. Väärin toimiminen liittyy sen sijaan yksilön tietoiseen ja harkittuun väärin toimimiseen, vaikka hän on selvillä oikeasta toiminnasta. (mts. 49–50.) Toinen erottelu tehdään aidon ja *epäaidon* eli empiirisen eettisen ongelman välillä. Epäaito eettinen ongelma ratkeaa, kun empiirinen tieto siitä lisääntyy. (ks. esim. Louhiala 2006.) Aidot eettiset ongelmat voidaan luokitella *kiistoihin*, *päätöksentekoon* ja *perusteluihin* liittyviksi ongelmiksi sekä *merkityksellisyysongelmiksi* (Räikkä & Launis 1991, Pietarisen & Launiksen 2002, 50 mukaan). Räikän (2004, 12–15) luokituksessa ei mainita merkityksellisyysongelmia, sen sijaan *velvoitteiden ristiriitaan* liittyvät ja valvontaan liittyvät ongelmat. Näistä viime mainittua Räikkä ei pidä eettisenä ongelmana siinä mielessä, ettei tiedettäisi, että esimerkiksi korruptio ja ympäristörikokset ovat tuomittavia.

Kiistoihin liittyvät ongelmat syntyvät aidosta erimielisyydestä suhteessa jonkin teon tai käytännön moraaliseen hyväksyttävyyteen. Päätöksentekoon liittyvä ongelma syntyy silloin, kun moraalin kannalta parasta tapaa toimia ei pystytä ratkaisemaan. Kyse on tällöin ajattelun sisäisestä konfliktista, omien eettisten periaatteiden tai vakaumusten välisestä ristiriidasta. Perusteluihin

liittyvä ongelma puolestaan ilmenee, kun henkilö ei pysty perustelemaan moraalista käsitystään tai mielipidettään. (Pietarinen & Launis 2002, 50–51.) Velvoitteiden ristiriitaan liittyvä ongelma syntyy tilanteessa, jossa on pakko toimia eettisesti epätyydyttävästi. Toimintavaihtoehdot ovat moraalisesti kyseenalaisia, mutta jokin ratkaisu täytyy tehdä. (Launis 2000, 12.) Merkityksellisyysongelma on kyseessä silloin, kun tilannetta on vaikea kuvata moraalisesti merkityksellisillä käsitteillä (Pietarinen & Launis 2002, 51).

Nämä ongelmatyypit ovat monella tavalla yhteydessä toisiinsa ja niiden ratkaisuyritykset saattavat synnyttää uusia ongelmia (Pietarinen & Launis 2002, 51). Monikulttuurisessa koulussa jotkut ongelmat saattavat ensi alkuun myös vaikuttaa empiirisiltä, jolloin niiden ratkaisuun pyritään nimenomaan tietoa lisäämällä. Silti niiden taustalla voivat vaikuttaa erilaiset arvo-orientaatiot ja lopulta eettisiksi kääntyvät peruskysymykset. Yhtä lailla oppilaiden väärin toimiminen ei välttämättä ole tiedostettua eikä harkittua, vaikka monien heitä koskevien konfliktien käsittelyssä lähdetään siitä, että oppilaalla on tieto oikeasta ja väärästä toiminnasta. Nimenomaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja huoltajien kohdalla saatetaan joissakin tilanteissa lähestyä jo eettisesti ongelmallisia tilanteita, jos oppilaan väärin toimimista, esimerkiksi varastamista tai valehtelua, selitetään esimerkiksi uskontoon liittyvällä perustelulla. Vaikka edellä kuvattu jaottelu on tehty aikuisyhteisön ja tiedeyhteisön näkökulmasta, hyödynnän sitä rehtorien kuvaamien dilemmojen tarkastelussa, mutta muokkaan määrittelyjä tutkimuskontekstiin paremmin soveltuviksi.

Soveltavaa etiikkaa käsittelevän luvun lopuksi tarkastelen yleisesti vielä ammattietiikkaa ja siihen keskeisesti liittyvää *professionaalisuuden* käsitettä sekä sen koodeja. Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetussa asetuksessa (1998) opettajan kelpoisuus ja kokemus opettajan työstä mainitaan rehtorin kelpoisuusvaatimuksina. Opettajuus kietoutuu näin ollen rehtorin pätevyyteen, minkä vuoksi tarkastelen tässä yhteydessä rehtorin ammattieettisten koodien ohella myös opettajan ammattietiikkaa ja professiota.

3.6.1 Ammattietiikka ja professionaalisuus

Ammattietiikassa pohditaan sitä, millainen toiminta on ammattia harjoitettaessa eettisesti hyväksyttävää ja suositeltavaa. Soveltavan etiikan osana se ymmärretään kuitenkin laajemmin kuin vain ammattieettisten ohjeiden laatimisena tai niiden sisältämien periaatteiden noudattamisena. (Pietarinen & Launis 2002, 49; Räikkä 2002, 82.) Myyry (2003, 1) toteaa, että ammattietiikka on yksi ammatillisuuden kulmakivistä, koska se pitää yllä luottamusta asiakkaaseen ja yhteiskuntaan.[39] Pursiaisen (2008) mukaan ammattietiikka on moraalia tyypillisimmillään, sillä ammattilaisen särkiessä asiakkaan luottamuksen loukkaus kohdistuu jokaiseen yhteiskunnan jäseneen, koska jokainen on jokaisen ammatin potentiaalinen asiakas. Ammatilla on siten ehdonalainen vapaus, joka liittyy luottamuksen ehdon täyttymiseen, jolloin ammatti etiikan kiteyttämisellä osoittaa olevansa siihen kohdistetun luottamuksen arvoinen. (Pursiainen 2008.) Airaksinen (1993b) puolestaan toteaa, että moraaliton teko tai suunnitelma ei voi muuttua moraaliseksi vain siksi, että se toteutetaan jonkin ammatin nimissä. Siten ammattietiikka on alisteista yleiselle etiikalle, eikä poikkeuksia moraalisäännöistä voi oikeuttaa viittaamalla ammatin sisäisiin arvoihin ja ihanteisiin. (mts. 46–48.)

Ammattietiikka liitetään kiinteästi *professioammatteihin*. Esimerkiksi Larsonin (1977, x) mukaan listaukset ideaaliprofession ominaisuuksista voivat vaihdella, mutta *kognitiivisen* (tietotaito ja sen ylläpito kouluttautumalla) ja *evaluatiivisen* (autonomian ja arvovallan korostaminen vertailemalla professiota implisiittisesti muihin ammatteihin) dimension[40] ohella ollaan yhtä mieltä profession *normatiivisesta* ulottuvuudesta, johon kuuluvat ammattietiikka ja palveluorientaatio. Nämä kaikki ulottuvuudet ovat löydettävissä myös opettajan ammatista, mutta antavat aihetta kriittiseen pohdintaan (vrt. esim. Raivola 1991; Lapinoja 2006.)

[39] Myyryn (2003, 1) mukaan myös etiikkaa sinänsä voidaan pitää oleellisena yhteiskunnan kannalta. Hän viittaa Markovaan (1990, Myyryn 2003, 1 mukaan), joka näkee etiikan viime kädessä määrittelevän yksilön ja yhteiskunnan suhteen.

[40] Niemi (2004) liittää koulutuksen kautta saadun valmiuden ammatin jatkuvaan kehittämiseen nimenomaan ammatin autonomiaan. Tällöin ajatellaan, että vain tehtävän saaneella joukolla on riittävä asiantuntemus arvioida, miten ammattia voidaan kehittää.

Ammattietiikan ohella professioihin liittyvät eksperttiys ja autonomia tuottavat valtaa. Professioihin on suhtauduttu kriittisesti 1960-luvun puolivälin jälkeen. Siihen asti vallalla oli naiivi näkemys profession myönteisestä funktiosta yhteiskunnassa. Sen jälkeen suhtautuminen muuttui kyyniseksi ja jopa antiprofessionalistiseksi. Professioiden nähtiin käyttävän valtaansa korkeampien tulojen, arvostuksen ja monopoliaseman saavuttamiseksi ja edunvalvonnan ja profession altruistisen etiikan ristiriita nähtiin ideologisena muutoksena professionalismista[41] unionismiin. (Brante 1990, 75–76; Raivola 1991, 2–3, 5.)

Kriittisesti professiota tarkastellaan edelleen. Esimerkiksi Rinteen ja Jauhiaisen (1988, 59–61) mukaan professioammatin harjoittajalla on tietoetu asiakkaaseensa ja ympäristöönsä nähden ja tätä eksperttitietoa varjellaan ulkopuolisilta tietoisesti. Raivola (1991, 13) puolestaan toteaa, että eksperttiys ei perustu tiedolliseen ylivoimaan sinänsä vaan nimenomaan auktorisoidun tiedon monopoliasemaan. Simolan (1995, 18) mukaan professionaalisuus on ammattiryhmän pyrkimystä ymmärtää ja esittää työnsä niin kuin se itse haluaisi sen nähdä. Ammattikunnat tuottavat siis itse oman professionaalisuutensa ja säätelevät toimintansa perusteita ja tavoitteita (Rinne & Jauhiainen 1988, 6–8; ks. myös Niemi 1996, 37). Opettajien osalta tilanne on toinen. Opettajankoulutusta on lainsäädännön ja byrokratian keinoin säädelty tarkasti, opetussuunnitelmat syntyvät valtionhallinnon alaisuudessa ja myös täydennyskoulutus on osaltaan virkaehtosopimuksen säätelemää (ks. Raivola 1991, 8, 12). Lisäksi esimerkiksi Luukkainen (2008) toteaa, että opettajan ammatissa ammattieettiseen toimintaan sisältyvät lupaukset ovat julkisia lupauksia, eivät vain yksilölle annettuja lupauksia (ks. myös Pursiainen 2008).

Onko sitten opettajan ja siitä johdettuna rehtorin ammatti aito professioammatti? Niemen (2004) mukaan opettajan ammatin historia, suhteellisen heikko koulutus, riippuvuus poliittisista päätöksentekijöistä ja alhainen status yleisessä mielipiteessä rajoittivat aiemmin professiona esiintymistä, jolloin pyrkimys kohottaa ammatin statusta ennen kaikkea opettajankoulutusta kehittämällä kasvoi. Hän viittaa Howsamiin, Corriganiin ja Denemarkiin (1985), jotka tarkastelivat sitä, miksi opettajan ammattia ei pidetä professiona vaan

[41] Raivola (1991, 4) näkee professionalismin poliittisena statuksen legitimointi-ideologiana tai Nilssonin (1985, Raivolan 1991, 4 mukaan) tavoin työelämän ideologioiden yhtenä muotona.

korkeintaan puoliammattina eli semiprofessiona.[42] Suurin ongelma professionaalisen kulttuurin syntymiseen on ollut sitkeässä istuva käsitys siitä, että kuka tahansa, joka omaa enemmän tietoa kuin opetettavansa, voi opettaa. (Howsam ym. 1985, 24; ks. myös Raivola 1991, 134.)[43] Toisaalta YK:n Kansainvälinen työjärjestö ILO määritteli opettajan ammatin professioksi jo vuonna 1966 Opettajan asemaa koskevassa suosituksessaan:

> ”Teaching should be regarded as a *profession*: it is a form of public service which requires of teachers expert knowledge and specialized skills, acquired and maintained through rigorous and continuing study; it calls also for a sense of personal and corporate responsibility for the education and welfare of the pupils in their charge.” (Recommendation concerning the Status of Teachers 1966.)[44]

1990-luvulla kehittyneen uusprofessionaalisuuden myötä opettajan ammattiin liitettiin sitoutumisen ja ammatillisen itsensä kehittämisen lisäksi myös vuorovaikutus kollegoiden ja erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa, mikä lisäsi ammatin autonomisuutta ja nosti sen statusta (Niemi 1996, 32–33; ks. myös Johnson 2006, 38). Raivola (1991, 8) tosin totesi saman kymmenluvun alussa, että opettaja käyttää pedagogista eksperttiyttään luokkahuoneeseen eristettynä, jolloin hänessä ei välttämättä kasva ammattikollegiaalisuutta, mutta kylläkin unionismin vaatima ammattisolidaarisuus. Vuorovaikutuksen ja yhteistyön lisääminen ja siten myös kollegiaalisuuden kehittyminen ovat edelleen opettajan

[42] Semiprofession tunnusmerkkeinä nähtiin muun muassa alhainen ammatillinen status, lyhyempi koulutus, yhteiskunnallisen hyväksynnän puuttuminen ammatin autonomiasta, vähemmän erikoistunut ja kehittynyt tieto- ja taitopohja, vähemmän painottunut teoreettinen ja käsitteellinen pohja käytännön työhön, naisvaltaisuus, enemmän ulkopuolista hallinnollista tarkkailua ja kontrollointia ja vähemmän autonomiaa päätöksen teossa. Vastuullinen suhde asiakkaaseen ei ole samalla tavalla suora tai etuoikeutettu (privileged) kuin professiossa. Semiprofessioita myös johtavat henkilöt, jotka ovat kouluttautuneet semiprofessioon ja palvelleet ko. semiprofessioissa (vrt. rehtorin kelpoisuusehdot; oma huomautukseni). (Howsam ym.1985, 21–22)

[43] Vuorikoski (2005) ottaa esiin naisnäkökulman toteamalla, että naisvaltaisten alojen professiopyrkimykset ovat monin tavoin ongelmallisia. Hän viittaa naistutkijoihin (Davies, Witz), joiden mukaan professioteoretisoinnit ja -määrittelyt ohittavat sukupuolinäkökulman, vaikka niiden mukaan naisvaltaiset semiprofessiot leimautuvat naisenemmistönsä vuoksi vähemmän arvostetuiksi ja vaille profession saavuttamista. (mts. 52.)

[44] Opettajan asemaa koskeva suositus ilmestyi suomeksi Suomen Unesco-toimikunnan julkaisemana vuonna 1985. Professiota koskeva kohta on siinä käännetty seuraavasti: ”Opettamista tulisi pitää ammattiurana: se on yksi julkisen palvelun muoto, joka vaatii harjoittajaltaan asiantuntemusta ja erikoistaitoja, joiden saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi vaaditaan ankaraa ja jatkuvaa opiskelua sekä yleistä vastuuntuntoa hänen opetettavikseen uskottujen oppilaiden koulutuksesta ja hyvinvoinnista.” (Opettajan asemaa koskeva suositus 1985, 4.)

työn haasteina (ks. esim. Willman 2001, 19–22). Myös opettajan ammatin autonomia on asetettu kyseenalaiseksi (Lapinoja 2006). Niemen (1996, 32–33) mukaan uusprofessionaalisuuden tärkeimpänä tavoitteena on lopulta inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen yhteiskunnassa ja sitä kautta yhteiskuntaan vaikuttaminen – siis kehittyminen aidoksi professionaaliksi.

Millainen sitten on aito professionaalinen opettaja? Esimerkiksi Lapinoja (2006) erottaa toisistaan professionaalisen ja aidon professionaalisen opettajan. Professionaalinen opettaja puurtaa ja kehittää usein ylimääräisellä ajalla ennalta määrättyihin päämääriin tähtääviä toimintoja ja uskottelee silti olevansa totuutta palveleva neutraali intellektuelli ja oman toimintansa subjekti.[45] Sitä vastoin aidon professionaalisen opettajan työ ja ajattelu on yhdistetty, hänen keskeinen ominaisuutensa on autonomia ja hän sitoutuu toiminnallaan ihmisenä kasvamisen haasteeseen. (mts. 91–92.) Raivola (1993) korostaa, että aito professionaali voi ja uskaltaa toimia vastoin valtarakenteita ja auktoriteetteja silloin, kun hän katsoo sen välttämättömäksi perustehtävänsä ja sen arvojen kannalta. Opettajan on tuettava oppimista ja kasvamista eikä hän pysty siihen ilman omaa kasvuaan ihmisenä ja ammatillisesti. Opettajalle annettu rooli ja hänen perustehtävänsä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, demokratian, tasa-arvon sekä hyvinvoinnin varmistamiseksi eivät saa olla ristiriidassa keskenään. (mts. 15.)

Haluaako opettaja vaikuttaa ja muuttaa? Räisänen (2008; ks. myös 2006, 30–31) toteaa, että tutkimukset osoittavat suomalaisten opettajien eetoksen rakentuneen melko konservatiivisten arvojen varaan, eivätkä he ole yhteiskunnallisesti erityisen aktiivisia.[46] Myös opettajan ideologista liikkumatilaa on valtiosuhteen erityisyydestä johtuen vartioitu tarkasti (Räisänen 2008, 7). Opettaja ei siis esimerkiksi kriittisen pedagogiikan näkökulmasta edustu transformatiivisena intellektuellina (vrt. esim. Aronowitz & Giroux 1985; Giroux 1988;

[45] Tässä yhteydessä Lapinoja viittaa Simolaan (2001 Lapinojan 2006, 91 mukaan), jonka mukaan professionaalisuusideologian ylläpito on osa tehokkuuden ja tuloksellisuuden valtadiskursia ja Syrjäläiseen (2002, Lapinojan 2006, 91 mukaan), joka luonnehtii professionaalisuutta toimintaa ohjaavaksi myytiksi, joka on perimmältään koulutuspoliittinen opettajia motivoiva savuverho.

[46] Esimerkiksi Schwartz (esim. 1992, 18) käytti arvotutkimuksensa kohdejoukkona nimenomaan opettajia perusteenaan se, että heillä on keskeinen rooli arvojen sosialisaatioprosessissa sekä kulttuurin välittäjinä ja he ovat lähempänä arvojen konsensusta kuin niiden muutosta.

ks. myös Raivola 1993). Airaksisen (1993b, 37) mukaan on myös kysyttävä, ovatko kasvamisen arvoideologia ja kulttuurin siirtotehtävä keskenään sopusoinnussa. Jos yhteiskunta ei ole ihanteellisen oikeudenmukainen, kulttuurin siirrossa siirtyvät myös ongelmalliset piirteet. Ellei kasvattaja ole luova ja muuta kulttuuria, hän opettaa myös niitä arvostuksia, normeja ja asenteita, jotka ovat yhteiskunnan ongelmien syy.

Siljander (2005) tuo saman ongelman esiin sosialisaatioparadoksin käsitteen kautta. Vaikka moderni pedagogiikka tietoisesti kyseenalaistaa nykyisyyttä, sosialisaation käsite sisältää idean kasvatettavan sosiaalistumisesta olemassa olevaan sosiaaliseen maailmaan ja sen pelisääntöihin. Paradoksi syntyy siitä, miten sosiaalistaa kasvatettava siihen, mitä tietoisesti kyseenalaistetaan. Siljanderin mukaan kasvatuksen sivistystehtävään, joka painottaa kasvavan itsenäiseksi subjektiksi tulemista, ei riitä pelkästään sitoutuminen olemassa oleviin arvo- ja normijärjestelmiin vaan myös tahto ja kyky ylittää ne. (mts. 46, 48–49.)

Perusopetuksen valtakunnallisissa perusteissa (2004) Raivolan (1993, 15) mainitsema koulun kaksoisfunktio yhteiskunnallisten rakenteiden säilyttäjänä ja toisaalta muutoksen ja kehityksen edistäjänä on ilmaistuna myös opetuksen tehtävänmäärittelyssä. Sen mukaan ”[Y]hteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on *siirtää kulttuuriperintöä* sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, *luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja*.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 6.) Siten voidaan ajatella, että opettajalla on osaltaan vastuu myös yhteiskunnan muutoksesta ja oman toimintansa ohjailusta (ks. Airaksinen 1993b, 22–23).

Ammattien kollegiaalisuutta luonnehtiessaan Airaksinen (1993b, 43) toteaa, että arvohakuiset aidot ammatit suovat jäsenilleen vahvoja oikeuksia, mutta ajavat heidät samalla tilanteisiin, jotka inhimillisesti katsoen ovat kovin vaikeita kestää. Tähän viittaa myös Räikkä (2002, 90) käsitellessään kollegiaalisuuden ongelmaa ammattieettisenä ongelmana. Räikkä toteaa, että joissakin ammateissa eettisiä ongelmia syntyy erityisen herkästi, mihin vaikuttavat ammattiin kuuluvat valinnat ja valta sekä sen etäisyys arkipäivän moraa-

lista. Niissä on luonnollista toimia tavalla, jota tavallisesti ei pidettäisi oikeutettuna. Myös tunneperäinen suhtautuminen ammatin harjoittajan työn tuloksiin vaikuttaa ammatin eettiseen herkkyyteen. (mts. 83–84.) Airaksisen (1993b, 43–44) mukaan arvot ja palvelutehtävät edellyttävät yhtäältä myönteistä ja myötäelävää suhtautumista asiakkaaseen, toisaalta on sovellettava stoalaista etiikkaa, toisin sanoen *ammatillista apatiaa*, jolloin turhaa eläytymistä välttämällä saavutetaan parhaat tulokset pitkällä aikavälillä. Ammatillisen apatian käsite on tässä tutkimuksessa uskoakseni erittäin käyttökelpoinen.

Tulevaisuudessa opettajan ammatti nähdään jopa korkean profession ammattina, jossa opettamisessa korostuvat myös kasvattajataidot. Tähän tulokseen tulivat vuonna 2006 SUREn verkostokumppaneineen[47] käynnistämän Pro Rexi 2015 -kehittämishankkeen skenaariotyöskentelyyn osallistuneet työryhmät (Kyllönen & Johnson 2008; ks. myös Johnson & Pennanen 2007, 20–23). Skenaariotyöskentelyssä rakennettiin OECD:n vuonna 1997 käynnistyneessä Schooling for Tomorrow -projektissa luotujen tulevaisuuden koulun skenaarioiden[48] pohjalta erilaiset mallit. Toivotussa tulevaisuudessa koulu nähtiin monitoimikeskuksena, oppimisyhteisönä tai verkostomaisena, uhkakuvien tulevaisuudessa hahmoteltiin markkinavoimien koulutusmalli ja lamaantuvan ja rapautuvan koulun malli. Todennäköisen tulevaisuuden mallissa lähennyttiin toivotun tulevaisuuden malleja ja siinä nähtiin myös joitain piirteitä uhkakuvien mallista. Viime mainitussa mallissa koulua kuitenkin arvostetaan ja sitä pidetään edelleen yhteiskunnallisena menestystekijänä, jonka toimintaa ohjaavat yhteisöllisyyden arvot, vastuu itsestä ja muista sekä yhteisestä ympäristöstä ja

[47] Verkostokumppaneita olivat opetusministeriö, Opetushallitus, Kunnallinen työmarkkinalaitos, Kuntaliitto, Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Opetusalan koulutuskeskus Opeko, Koulutuksen arviointineuvosto, Elinkeinoelämän keskusliitto ja Jyväskylän yliopiston Rehtoriinstituutti. (Suomen Rehtorit ry 2008).

[48] Schooling for Tomorrow -projektin skenaarioklusterit ovat 1) Status quon säilyttäminen, joka sisältää Byrokraattisen koulun säilymisen skenaarion, 2) Kokonaisvaltaisen uudistuksen jälkeinen monimuotoinen ja dynaaminen koulu (Re-Schooling), joka sisältää Koulut fokusoituneina oppimisorganisaatioina - ja Koulut sosiaalisina keskuksina -skenaariot (vrt. Pro Rexi -hankkeen toivotun tulevaisuuden malli) sekä 3) Koulun vaihtoehtojen tavoittelu - järjestelmän lakkauttaminen tai rapautuminen (De-schooling), joka sisältää Radikaalin markkinavoimien skenaarion (vrt. Pro Rexi -hankkeen uhkakuvien tulevaisuus), Oppimisverkostojen ja verkostoyhteiskunnan skenaarion ja Opettajien lähdön ja järjestelmän sulamisen skenaarion. (Centre for Educational Research and Innovation [CERI] The OECD Schooling Scenarios in Brief 2007.)

opettajuus on siis arvossaan. (Johnson & Pennanen 2007, 21–22; Kyllönen 2008.)[49]

Pro Rexi 2015 -hankkeessa on hahmoteltu myös todennäköisen tulevaisuuden toimintamalliin liittyvää oppilaitosjohtamista ja määritelty avaintekijöitä, joista yksi on rehtorin *laajentuva professionaalisuus*. Tämä tarkoittaa sitä, että rehtorilla on pedagogisen näkemyksen ja koulun hallinnollisen osaamisen lisäksi asiantuntemusta ja osaamista yhteiskunnallisten ilmiöiden käsittelemiseen, *monikulttuurisuus- ja kansainvälisyystaitoja* sekä *kulttuurien tuntemusta*. Professionaalisuutta edellytetään myös rehtorin itsensä suhteen, koska työn *eettiset* haasteet kasvavat. Johtamisen eettisyys tuodaan esiin myös omana avaintekijänään osana rehtorin ammatin professionaalisuutta ja se liitetään autonomian ohella sitoutumiseen koulun moraaliseen päämäärään (vrt. Fullan 2001), jonka merkityksen syventyessä ammatin eettiset vaatimukset kasvavat. Tämä konkretisoituu tarpeena määritellä uudelleen koulun johtamisen eettiset ohjeet. (Kyllönen & Johnson 2008, 8.) Niitä käsittelen seuraavassa luvussa.

Peilatessani edellä esitettyjä näkemyksiä ammattietiikasta ja professionaalisuudesta rehtorin ammattiin näen sen professiona, jossa tietotaito, valta ja auktoriteettiasema toteutuvat, mutta laajemmassa ja monisyisemmässä kontekstissa kuin opettajan työssä. Oma kysymyksensä on myös ammatillinen siirtymä sinänsä. Mitkä seikat tuottavat professionaalistumisen opettajasta rehtoriksi? Tarvitaanko muutakin kuin opetushallinnon tutkinto ja mahdollinen rehtorin tehtäviin valmistava täydennyskoulutus? Mitä ulottuvuuksia ammattietiikkaan tulisi kehittyä? Oman tutkimukseni näkökulmasta keskeistä olisi ainakin ProRexi 2015 -hankkeessakin mainittu eettisiin haasteisiin vastaaminen monimuotoistuvassa koulussa: aidon professionaalin tulisi pystyä tunnistamaan ammattinsa eettiset ongelmat sekä kyetä ammattieettiseen pohdintaan konkreettisessa pulmatilanteessa – ei sivuuttaa niitä esimerkiksi vetoamalla lakiin tai ylemmiltä tahoilta saatuihin ohjeisiin (ks. Honkonen & Korander 2004, 94–95).

[49] Siten on luonnollisesti huolestuttavaa, että OAJ:n tuoreen kyselyn (Nissilä 2008) mukaan nyt luokanopettajina toimivista joka kolmas miespuolinen luokanopettaja kyseenalaistaa ammatinvalintansa ja heistä vain 13 prosenttia on varma siitä, että valitsisi uudestaan opettajan ammatin – melko varmasti ei enää valitsisi 34 prosenttia. Luokanopettajanaisista opettajan ammatin valitsisi uudestaan ehdottomasti joka viides. Melko varmasti jonkin muun ammatin valitsisi heistä 17 prosenttia, joten ero miesten ja naisten kesken on merkitsevä. Opettajan ammattiin ei ehdottomasti haluaisi enää 3 prosenttia vastaajista. 12 prosenttia valitsi en osaa sanoa -vaihtoehdon. Viimeisen vuoden aikana alan vaihtoa on harkinnut useampi mies kuin nainen ja yleensä useammin nuori kuin vanha opettaja. (mts. 20–23.)

Joka tapauksessa myös rehtorin ammatissa tarvitaan päätöksenteon johdonmukaisuuden tueksi ammattieettisiä koodeja, joiden tulisi nähdäkseni myös tukea kasvua aidoksi professionaaliksi, joka kykenee yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja uskaltaa toimia tarvittaessa vastoin valtarakenteita ja auktoriteetteja (vrt. Raivola 1993, 15). Seuraavaksi otankin tarkastelun kohteeksi opettajan ja rehtorin ammattieettiset koodistot.

3.6.2 Opettajan ja rehtorin ammattieettiset koodit

Markovan (1990, Helkaman 1997b, 19 mukaan) refleksiivisen ja ei-refleksiivisen/tavanomaisen eettisen ajattelun jaottelun mukaisesti Helkama (1997b, 19) toteaa ammattieettisten sääntöjen edustavan tavanomaista etiikkaa, jota hänen mukaansa tarvitaan paitsi päätöksenteon johdonmukaisuuden vuoksi myös siksi, että jatkuva refleksiivisen etiikan mukainen toiminta on kuormittavaa ja pitkällä tähtäyksellä psykologisesti mahdotonta. Hyvässä ammattikäytännössä refleksiivinen etiikka vaikuttaa vähitellen myös tavanomaiseen etiikkaan. Helkama näkee eettiset koodit tietoisesti ja sopimuksenvaraisesti syntyneinä sääntöinä, joita muutetaan tilanteiden ja yhteiskunnan muuttuessa. Niiden yksi tehtävä on luonnollisesti toimia ammattikunnan jäsenten toimintaa säätelevinä normeina, mutta ne ylläpitävät myös jo aiemmin mainittua asiakkaiden luottamusta ammattikuntaan, lisäävät ammattikunnan sisäistä kiinteyttä ja suojelevat sen jäseniä. Eettistä koodia voi myös käyttää perusteena sanktioiden soveltamiseen, mikä luonnollisesti lisää luottamusta. (mts. 18–19.)

Airaksisen (1993b) mukaan ammatin eettisen koodin luomisen avulla tunnustetaan ammattikunnan valta, kiteytetään vastuu periaatteiksi ja sovitaan arvoideologia. Koodien osalta Airaksinen pohtii ensinnäkin sitä, että vastuunkantajan itsensä luomina niiden painoarvo voidaan nähdä vähäiseksi. Toiseksi hän kysyy, mikä takaa koodin käsittelevän ammattiin liittyviä olennaisia ongelmia tai edes tunnistaa niiden olemassaolon ja mikä mahdollistaa koodin vaateiden huomioon ottamisen. (mts. 20–23.)

Opettajan ammattietiikka – universaaleja arvoja ja henkilökohtaisia ominaisuuksia

Sekä kansainväliset opetusalan järjestöt että OAJ ovat laatineet opettajille ammattieettisiä koodistoja. Myös esimerkiksi Maailman opettajajärjestöjen liitto (Education International EI), johon OAJ kuuluu, hyväksyi vuonna 2001 Ammattietiikan julistuksen[50] maailmankongressissaan (ks. Education International 2004; Dresscher 2007, 2). Julistus täydentää YK:n Kansainvälisen työjärjestön ILO:n työelämän perusperiaatteita ja -oikeuksia koskevaa julistusta vuodelta 1998 ja sen taustalta löytyvät myös ILO:n/UNESCO:n Opettajan asemaa koskeva suositus vuodelta 1966 ja YK:n vuonna 1948 antama ihmisoikeuksien julistus. Julistuksen tavoitteena on nostaa tietoisuutta opettajan ammatin normeista ja etiikasta, auttaa lisäämään työtyytyväisyyttä opetuksen alueella, vahvistaa opettajan statusta ja itsearvostusta ja lisätä ammatin yhteisöllistä arvostusta. EI:n mukaan julistus edustaa opettajan ammatin ydinarvoja, mutta tiedostaa ammatin diversiteetin eri yhteiskunnissa; näin julistus ei aseta perustavaa laatua olevia sääntöjä, mutta tarjoaa pohjan jäsenjärjestöjen eettisille suuntaviivoille. Julistus määrittelee opettajan ammattietiikkaa sitoumusten kautta, jotka koskevat itse professiota, oppilaita, kollegoita, esimiehiä, vanhempia ja viimeisenä yhteisön sitoumusta opettajia kohtaan.

OAJ:n valtuusto hyväksyi opettajan ammattieettiset periaatteet vuonna 1998 (Niemi 2002, 7). OAJ:n opettajan ammattietiikkaa käsittelevässä artikkelissa (Opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot 2004) todetaan, että ammatillisen toiminnan vastuullisuus perustuu toisaalta ammattitaitoon sekä toisaalta työn arvo- ja normipohjaan, joita kumpaakaan ei voi korvata toisella. Edelleen todetaan, että opettajan etiikkaa tarkasteltaessa tulee nähdä ero juridiikan ja etiikan välillä: opettajan perustehtävä ja vastuu määritellään opetustyötä koskevassa lainsäädännössä ja normistossa ja opetussuunnitelma määrää opetuksen sisällöstä. Vaikka ammattikäytäntöjä ohjataan laeilla, asetuksilla ja normeilla, ammattietiikka ei perustu pakkoon tai

[50] Julistus päivitettiin seuraavassa kongressissa 2004. Vuonna 2007 asetettiin työryhmä päivittämään julistusta uudelleen, mihin työhön liittyy myös julistuksen kääntäminen useille kielille.

ulkopuoliseen kontrolliin. Opettajan ammattietiikan yhtenä lähtökohtana on EI:n julistuksen tavoin YK:n ihmisoikeuksien julistus. Eettisten periaatteiden taustalla oleviksi arvoiksi määritellään ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus.[51] Varsinaiset eettiset periaatteet (1998) käsittelevät opettajan suhdetta oppilaaseen, itseensä, kollegoihinsa, työhönsä ja yhteiskuntaan. Suhteessa oppilaaseen painottuvat esimerkiksi oppijan kohtaaminen ainutkertaisena ihmisenä ja erityisesti huolenpitoa ja suojelua tarvitsevien ja nuorempien oppijoiden huomioiminen. Suhteessa itseen todetaan, että opettajan persoonan keskeisyyden vuoksi sen kehittäminen ja hoitaminen on opettajan oikeus ja hänen velvollisuutensa samoin kuin oikeus yksityisyyteen. Kollegoiden suhteen viitataan keskinäiseen kunnioitukseen, yhteisölliseen tukeen ja toisaalta yksityisyyteen. Työssään opettaja sitoutuu sitä määrittelevään normistoon ja ammattikuntansa etiikkaan, vaikka hänellä on oikeus omaan arvomaailmaansa. Vastuullisesta tehtävän hoitamisesta ja työn kehittämisestä huolimatta opettajan tulee voida myös hyväksyä erehtyvyytensä ja olla valmis tarkistamaan näkemyksiään. Suhde yhteiskuntaan on merkittävä siksi, että opetustyö nähdään yhtenä yhteiskunnan tärkeimpänä tehtävänä. Yhteistyön ohella viitataan myös riittäviin resursseihin. (Opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot 2004.)

Värri (2002) toteaa opettajan etiikan edellytyksiä koskevissa teeseissään, että opettajan ammattieettisissä periaatteissa korostetaan oikeutetusti opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitystä mutta huomauttaa, että pelkästään yksilöeettisinä ideaaleina ne jäävät sekä koulutuspoliittisesti että yhteiskunnallisesti naiiveiksi. Värrin mielestä on tärkeää oivaltaa opettaja yhteiskunnallisten valtasuhteiden ja aikansa koulutuspolitiikan luomuksena erityisesti nyt, kun uusliberalistinen kilpailutalous uhkaa tasa-arvoa tavoittelevaa koulutuspolitiikkaa, opettajan autonomiaa ja kasvatusta ylipäätään. Tällöin on tärkeä nähdä koulun eri intressiryhmien odotusten ja vaatimusten

[51] Arvot ovat tarkemmin määriteltynä seuraavat: humanistisen ihmiskäsityksen mukainen *ihmisarvo*, jota tulee kunnioittaa riippumatta esimerkiksi ihmisen sukupuolesta, iästä, uskonnosta, alkuperästä, mielipiteestä tai kyvyistä; *totuudellisuus*, johon liitetään avoin keskustelu ja totuuden etsiminen edellytyksenä asioiden tutkivalle lähestymistavalle, samoin kuin rehellisyys itselle ja rehellisyys kaikessa vuorovaikutuksessa; *oikeudenmukaisuus*, johon liitetään kuuluvaksi erityisesti tasa-arvo, syrjinnän ja suosimisen välttäminen, kuulluksi tuleminen ja oikeus selvittää ristiriidat sekä *vapaus*, jonka määrittelyn yhteydessä todetaan opettajalla olevan oikeus omaan arvomaailmaansa, mutta viitataan myös perustehtävään ja sitä määrittelevään normistoon, esim. lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin.

taustat ja arvo kasvatusajattelun sivistysperinteen valossa. (mts. 60–63.) Mielestäni on mahdollista kytkeä Värrin kritiikki opettajan ammattieettisten koodien koulutuspoliittisesta ja yhteiskunnallisesta naiiviudesta edellä viittaamaani Airaksisen (1993b, 20–23) pohdintaan koodien ammattiin liittyvistä olennaisten ongelmien käsittelystä ja tunnistamisesta nimenomaan monikulttuurisen koulun näkökulmasta. Opettajan ammattieettiset koodit eivät nähdäkseni sellaisinaan vastaa niihin haasteisiin, joita yhteiskunnan ja sitä kautta koulun monimuotoistuminen ja monikulttuuristuminen ovat tuoneet mukanaan.

Sen sijaan OAJ:n Opetusalan eettisen neuvottelukunnan vuonna 2005 laatima kannanotto Miten kasvaa ja kasvattaa moniarvoisessa yhteiskunnassa (OAJ:n eettinen neuvottelukunta 2005) voidaan nähdä myös yrityksenä valaista opettajille ”koulutuspoliittisesti realistisia näköaloja”, joita Värri (2002, 63) perää opettajankoulutukseen. Kannanoton alussa todetaan, että koulun kasvatustehtävän todetaan edellyttävän moniarvoisessa yhteiskunnassa erilaisuuden hyväksymistä ja syrjinnästä pidättymistä, joten sen voi nähdä myös reaktiona edellisenä vuonna voimaan tulleeseen yhdenvertaisuuslakiin (2004) ja vuotta aiemmin uudistettuun uskonnonvapauslakiin (2003).[52] Joka tapauksessa neuvottelukunta reagoi yhteiskunnan ja lainsäädännön muuttumiseen – tosin käyttäen käsitettä moni*arvoinen* esimerkiksi moni*muotoisuuden* sijaan, joka käsitteenä olisi kuvaavampi suhteessa yhdenvertaisuuteen (ks. esim. Moisio & Martikainen 2006, 10)[53]. Huomioitavaa tässä yhteydessä on myös se, että moniarvoisuus ei käsitteenä esiinny koulun perustehtävää määrittävissä asiakirjoissa, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004), perusopetuslaissa (1988) tai valtioneuvoston asetuksessa perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2001).

Opettaja-lehden (2008, 29) mukaan neuvottelukunnan yhtenä haasteena toimikaudella 2008–2011 on opettajan eettisten periaatteiden saattaminen en-

[52] Muina syrjimättömyyttä ja erilaisuuden hyväksymistä täsmentävinä lakeina mainitaan rekisteröidystä parisuhteesta annettu laki (2001) ja naisten ja miesten tasa-arvosta annettu laki (1986).

[53] Laajemmin OAJ:n eettinen neuvottelukunta käsittelee erilaisuutta julkaisussaan Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa (2006), jossa myös moni*kulttuurisuus* ja sen haasteet ovat esillä.

tistä paremmin riviopettajien tietoisuuteen.[54] Tästä herää luonnollisesti kysymys siitä, mikä paino- ja käyttöarvo opettajan ammattieettisillä periaatteilla ylipäätään on, jos niiden tiedostamisen asteesta on huoli riviopettajien keskuudessa. Oma kysymyksensä on myös se, ovatko rehtorin toiminnan eettiset periaatteet suoraan johdettavissa opettajan ammattieettisistä periaatteista. Ne ovat joka tapauksessa yhtenä lähtökohtana pohdittaessa rehtorin vastaavaa koodistoa. Koulun johtamiseen liittyy myös paljon dimensioita, joiden suhteen opettajan eettisiä periaatteita tulisi laajentaa ja fokusoida, jotta ne kattaisivat rehtorin työn kokonaisuudessaan - mieluusti nimenomaan Värrin (2002) ja Airaksisen (1993b) kommentit mielessä pitäen.

Rehtorin ammattietiikka – sääntöjä vai suuntaviivoja?

Rehtorin kelpoisuuteen liittyvän kytkennän vuoksi hänen ammattietiikkansa taustalla ovat myös edellä käsittelemäni opettajan ammattieettiset säännöt. SURE on laatinut rehtorille seuraavat ammattieettiset säännöt, jotka hyväksyttiin vuonna 1996:

> 1. Rehtori tuntee yhteiskunnan koulutukselle asettamat tavoitteet ja pyrkii niiden saavuttamiseen.
> 2. Rehtori kunnioittaa työyhteisön jokaisen jäsenen ainutlaatuisuutta, loukkaamattomuutta ja tasa-arvoa.
> 3. Rehtori vastaa siitä, että oppilaan/opiskelijan näkökulmaa arvostetaan.
> 4. Rehtori vastaa työympäristön turvallisuudesta.
> 5. Rehtori pyrkii toiminnassaan kehittämään ammatillista osaamistaan ja ammatin arvostusta.
> 6. Rehtori vastaa koulun toiminnasta.
> (Lempinen, Johnson, Kasper & Honkala 2004, 152.)

Sääntöjen lyhyen tarkastelun pohjaksi otan Aholan (R. Ahola, keskustelu 17.11.2006) toteamuksen siitä, että ammatillisten edunvalvontajärjestöjen ja

[54] Opetusalan eettisen neuvottelukunnan uusi jäsen, helsinkiläisen Maunulan yhteiskoulun ja lukion ja Helsingin matematiikkalukion psykologian ja opinto-ohjauksen lehtori Jari Honkala toteaa samassa artikkelissa, että tärkeä kohta eettisissä periaatteissa on kollegojen kunnioittaminen ja hän toivoo toisen arvostamisen periaatteen leviävän kollegoiden ja *erityisesti rehtorien* keskuuteen, ”se kun joskus näyttää arjessa varsinkin esimiehiltä unohtuvan.” (Opettaja 15/2008, 29).

yhdistysten laatimiin kirjallisiin eettisiin säännöstöihin liittyy säännönmukaisesti ongelmia, jotka liittyvät yhtäältä niiden velvoittavuuteen ja toisaalta niiden sisällöttömyyteen ja tulkinnanvaraisuuteen. Hänen (R. Ahola, keskustelu 28.11.2008) mielestään säännöt voivat olla myös ammattikunnan tietynlaista moraalista *poseerausta*. Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen ja Ahonen (2002) toteavat, että säännöt eivät laatimisvaiheessaan eivätkä valmistuttuaankaan juuri aiheuttaneet julkista mielipiteenvaihtoa rehtorien kesken. He huomauttavat, että rehtorille ristiriitaisia paineita aiheuttava suhde koululle annettuun tehtävään kuitataan säännöissä toteamalla rehtorin velvollisuus pyrkiä yhteiskunnan koululle asettamiin tavoitteisiin, mikä herättää nykyoloissa paljon kysymyksiä. Todellisuudessa rehtorit ja opettajat näkevät oman koulunsa tehtävän usein eri tavalla. Kirjoittajien mukaan säännöistä hyötymistä yksittäisissä ongelmatilanteissa on vaikea arvioida ja toteavat, että sidosryhmien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä koulujen kilpailua ja yhteistyön pelisääntöjä koskevasta periaatteellisesta keskustelusta olisi hyötyä. (mts. 39–40.) Itse näen säännöissä itsestäänselvyyksiä ja monitulkintaisuutta, minkä perusteella voin yhtyä Hämäläisen ym. (2002) epäilyyn sääntöjen hyödyllisyydestä ja merkityksestä ammattietiikan kannalta.

Rehtorin ammattieettiset säännöt onkin todettu vanhentuneiksi ja päivitystä kaipaaviksi[55] (Johnson 2008a). Yksi taustakehikko sääntöjen uudistamiseen on Pohjoismaisessa koulunjohtajafoorumissa laaditut seuraavat suuntaviivat:

1. Koulun johtaja on hyvän johtajuuden roolimalli, koska hän huomioi ihmisten tasa- arvoisuuden ja demokraattisen yhteiskunnan arvot.
2. Koulun johtaja vaikuttaa omiin ja henkilöstön eettisiin arvoihin ja ajatuksiin.
3. Koulun johtaja on eettinen malli oppilaille ja henkilökunnalle.
4. Koulun johtaja huolehtii oppilaan mahdollisimman hyvästä, optimaalisesta kehityksestä.
5. Koulun johtaja huolehtii siitä, että oman organisaation päätöksenteko tapahtuu avoimessa keskustelussa ja kaikkien mielipiteiden samanarvoisessa huomioimisessa.
6. Koulun johtaja kunnioittaa yksilön loukkaamattomuutta ja takaa yksilön tietoturvan.
7. Koulun johtaja huolehtii hyvästä työ- ja oppimisympäristöstä kaikille.
8. Koulun johtaja huolehtii laadun kehittymisestä itsearvioinnin ja ulkoisen arvioinnin avulla.
9. Koulun johtaja itse on jatkuvasti mukana kehityksessä (koulutuksessa) ja on vastuussa koko organisaation kehityksestä.

[55] Tämän tuo esille myös Teikarin (2004, 85) kysely rehtoreille vuonna 2004.

10. Koulun johtajalla tulee olla kestävän kehityksen ja globaalin ajattelun näkökulma päätöksenteossaan. (Johnson 2008b)[56]

SUREn hallituksessa pohjoismaisia suuntaviivoja käsiteltiin kesällä 2008. Kokousmuistiossa (Johnson 2008b) todetaan, että Pohjoismaiden koulunjohtajafoorumin kokouksessa oli vallinnut yksimielisyys yhteisten sääntöjen löytymisestä, mutta niiden kehittely on edennyt enemmän skandinaavisten kuin suomalaisten ajattelutapojen ehdoilla. Lisäksi todetaan, että tulee tarkkaan miettiä suuntaviivoissa 1.–3. mainittuja *rehtorin eettisen roolimallin ominaisuuksia*. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kanssa käydyn keskustelun perusteella suuntaviivoista todettiin muun muassa, että hallinto ja etiikka ovat luonnoksessa sotkeentuneet toisiinsa ja suomalaiset lähtökohdat ovat erilaiset kuin muissa Pohjoismaissa. Neuvottelukunnan mielestä eettisissä suuntaviivoissa tulisi keskittyä sille alueelle, josta laki ei määrää. Lisäksi todettiin olevan vaarana, että ammattieettisissä säännöissä kerrotaan rehtorin ammatilliset tehtävät. Neuvottelukunnan jäsenet pitivät yhteisiä pohjoismaisia linjoja kovin haasteellisina, koska maiden välillä on kulttuurieroja ja etiikka on kulttuurisidonnaista ja tulkinnanvaraista, myös maakohtaisesti. (Johnson 2008b.)

Johnson (2008b) esittää SUREn ammattieettisten sääntöjen ja Pohjoismaisten suuntaviivojen kriittisen vertailun rehtorin ammattietiikan, hyvän hallinnon ja lakisääteisten tehtävien välillä ja toteaa, että sen jälkeen on vain vähän pohjaa ammattieettiselle säännöstölle – näin siis, jos seurataan Opetusalan eettisen neuvottelukunnan suositusta ja pyritään välttämään päällekkäisyyttä etiikan ja lainsäädännön välillä. Johnson itse suosittaa etäisyyden ottamista sekä SUREn nykyisistä säännöistä että Pohjoismaisista suuntaviivoista. Hän esittää eettisten periaatteiden lähtökohdaksi ”suomalaiseen tapaan arvopohdiskelua, koska se on tyypillistä suomalaiselle koulunjohtamisellekin”. Arvopoh-

[56] European School Heads Association (ESHA) -järjestön konferenssissa Kööpenhaminassa 11.–13.9.2008 säännöt esitettiin seuraavassa muodossa: 1. Koulun johtajan rooli erinomaisena johtajana perustuu kaikkien tasa-arvoisuuteen ja demokraattisiin sosiaalisiin arvoihin, 2. Koulun johtaja rohkaisee systemaattiseen omien ja kollegojen normien ja arvojen reflektointiin, 3. Koulun johtaja asettaa eettisen standardin omaksumalla johtamisen muodon, joka rohkaisee kunnioitukseen ja arvostukseen, 4. Koulun johtaja toimii saavuttaakseen optimaalisen kapasiteetin oppilaiden kasvamiselle ja kehittymiselle, 5. Koulun johtaja toimii varmistaakseen perustellun päätöksenteon, joka pohjautuu puolueettomaan harkintaan organisaation toimintatapojen suuntaisesti, 6. Koulun johtaja kunnioittaa jokaisen yksilön integriteettiä, 7. Koulun johtaja kannustaa hyvään työ- ja oppimisympäristöön sekä kaikkien organisaation jäsenten kompetenssin rakentamiseen ja 8. Toimenpiteissään koulun johtaja soveltaa kestävyyden ja globaalin tietoisuuden periaatteita, seuraa kehitystä ja on tieteen tulosten tasalla. (S. Honkala, sähköposti 25.9.2008.)

diskelun pohjalta laadittaisiin sitten ammattieettiset periaatteet – ei sääntöjä –, jotka koskisivat rehtorin suhdetta oppilaisiin, opettajiin, itseensä, kouluyhteisöönsä, työhönsä sekä yhteiskuntaan ja globaaliin maailmaan. (Johnson 2008b.)

SUREn ammattietiikan kehittymisen seuraaminen on mielenkiintoista moneltakin kannalta. Miten paljon uudistuvat opettajan ammattieettiset periaatteet näkyvät rehtorin eettisissä periaatteissa ja miten paljon toisaalta painottuu rehtorin pedagoginen johtajuus? Hyväksytäänkö suomalaisessa koulunjohtamiskulttuurissa eettisen ”edesseisojan” rooli vai hylätäänkö se vetoamalla esimerkiksi etiikan kulttuurisidonnaisuuteen tai moniarvoisuuteen? Mitä näkökohtia arvopohdinnassa painotetaan? Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavaa tietenkin on, täydentyvätkö periaatteet monikulttuurisen ja monimuotoisuuden näkökulmilla. Joka tapauksessa niiden taustaksi siis tarvitaan arvojen pohdintaa. Myös tässä tutkimuksessa siirryn seuraavaksi arvojen tarkasteluun.

4 Arvot ja koulun arvot

Arvot ovat etiikan ydintä. Ne ohjaavat eettisen ajattelun prosesseja ja ovat myös sen kohteena. Arvojen punnitseminen, arvojen asettaminen järjestykseen ja arvojen välisten ristiriitojen ratkaiseminen on eettistä ajattelua. Arvoilla on keskeinen rooli yhteiskunnallisena perusprosessina (Suhonen 1988, 9). Niillä on oleellinen merkitys myös kasvatuksessa. Perusopetuslaissa määritelty opetuksen tavoite oppilaiden kasvun tukemisesta ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ei mahdollistu ilman tavoitteen taustalla olevien arvojen tiedostamista.[57] Opetussuunnitelman perusteiden (2004) arvopohja säätelee perusopetuksen tehtävää ja siten myös sen johtamista. Arvot

[57] Tosin esimerkiksi Uusikylä (2002, 13–14) toteaa, että opetuksen tavoitteita koskevien päätösten taustalla olevaa etiikkaa ei aina tiedosteta, mutta jokaisen opettajan (ja rehtorin, oma lisäykseni) olisi pysähdyttävä pohtimaan, mitä lain tavoitteiden pitäisi merkitä arjen koulutyölle.

ovat taustalla, kun ratkaistaan kiistoja huoltajan ja koulun välillä tai tehdään päätöksiä ja kompromisseja esimerkiksi muslimioppilaiden eriyttämistä koskevista suuntaviivoista ja pohditaan niiden perusteluja. Arvot ovat taustalla myös silloin, kun pohditaan olemassa olevien resurssien jakamista koulussa tai tehdään päätös osallistumisesta Nälkäpäiväkeräykseen tai haetaan osallistumismahdollisuutta monikulttuurisuuteen liittyvään EU-projektiin.

Stefkovich ja Begley (2007) näkevät koulun johtamisen arvoprosessit kolmen ulottuvuuden kautta. Ensinnäkin johtajan roolissa olevan tulee tiedostaa arvojen vaikuttavuus yksilön ja ryhmän kognitiivisiin prosesseihin ja tiedostaa sekä omat että toisten arvot. Toiseksi hänen tulee tiedostaa niiden merkitys eettisten dilemmojen ratkaisussa ja sosiaalisesti perusteltuina standardeina. Kolmanneksi ne on tiedostettava strategisena välineenä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (mts. 209.) Siten arvot ovat myös jokapäiväisen johtajuuden ydintä, ja kuten Hodgkinson (1991, 93) toteaa, jokainen päivä ja tunti tarjoavat tilaisuuden arvopäätelmiin ja jokaisella valinnalla on ratkaiseva vaikutus tulevaisuuden arvovalintoihin.

Kuvaan tässä luvussa sitä, miten arvoja on määritelty, millaisissa suhteissa toisiinsa ne nähdään, miten niitä jäsennellään ja miten ne ovat muuttuneet.[58] Kuvauksissa nojaan paljolti Levomäen (1998) ja Mikkolan (2003) esityksiin, jotka olen kokenut selkeiksi ja ymmärrettäviksi. Heidän tavoin viittaan Airaksiseen (1998), jonka mukaan arvot ovat ”hankalia” ja niiden ominaisuuksiin sisältyy hämmästyttäviä piirteitä, joista ”ei pirukaan ota selvää”. Siispä tyydyn itsekin vain pieneen arvoasioiden läpivalaisuun. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan koulun arvomaailmaa ja kuvaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman arvoprosessia Helsingin opetustoimessa vuosina 2002–2003 siksi, että prosessi oli tuoreessa muistissa rehtoreilla vielä syksyllä 2004, jolloin keräsin tutkimukseni aineiston.

[58] Arvojen objektiivisuutta ja subjektiivisuutta käsittelin jo analyyttisen etiikan yhteydessä luvussa 3.4.

4.1 Arvoasioita

Arvot liittyvät inhimillisen toiminnan korkeimpiin päämääriin, hyvään, arvokkaaseen ja tavoiteltavaan. Ne voidaan ajatella joko subjektien tai objektien ominaisuuksiksi.[59] Arvot ovat "syvällä" ihmisessä, ja niitä pidetään yleensä suhteellisen hitaasti muuttuvina. (Levomäki 1998, 8.) *Asenteista, uskomuksista ja mielipiteistä* arvot eroavat abstraktiutensa, konkreettisten tilanteiden ylittävyytensä ja juuri hitaan muuttumisensa vuoksi. Myös arvojen määrä on ihmisellä vähäisempi kuin asenteiden. (Rokeach 1973, Mikkolan 2003, 34 mukaan; Levomäki 1998, 8.) *Normi* eroaa arvosta siten, että se käsittelee käyttäytymistä erityisesti joissakin tilanteissa (Rokeach 1973, Mikkolan 2003, 36 mukaan). Allardtin (1985) mukaan normien avulla saadaan aikaan arvojen edellyttämiä valintoja: arvot koskevat päämääriä ja normit keinoja niiden saavuttamiseksi. Normeilla on olemassa lähde tai auktoriteetti, joka valvoo niiden noudattamista. (mts. 58–59.) Tapojen lähde on nimetön, koska niiden noudattamisessa ihmiset kontrolloivat toinen toisiaan (Segerstedt 1966, Allardtin 1985, 59 mukaan).

Yhteiskuntatieteellisessä arvotutkimuksessa käsitteellistä ja empiiristä pohjaa ovat luoneet Kluckhohn ja Rokeach. Kluckhohn (1954, Mikkolan 2003, 31 mukaan) määrittelee arvon eksplisiittiseksi tai implisiittiseksi, yksilölle tunnusomaiseksi tai ryhmälle luonteenomaiseksi käsitykseksi *toivottavasta*, mikä vaikuttaa käytettävissä olevien keinojen ja päämäärien valintaan. Määritelmä viittaa siihen, että ihminen ei aina ole välttämättä tietoinen arvoistaan (ks. Suhonen 1988, 18).[60] Tiedostamisen aste erottelee arvot *refleksiivisiin ja ei-refleksiivisiin* (ks. myös luku 3.1). Refleksiivisistä arvoista ollaan tietoisia ja ne ovat julkilausutusti muotoiltuja. Ei-refleksiivisiä arvoja puolestaan ei ole lausuttu julki, eivätkä ihmiset myöskään ole niistä tietoisia. Erottelu ei muodosta tiukkaa joko–tai-asetelmaa, vaan kyseessä on jatkumo, jolla arvoja

[59] Edellisessä näkökulmassa kysytään, millaisia arvoja yksilöillä, ryhmillä, yhteiskunnilla tai kulttuureilla on, jälkimäisessä on kysymys siitä, mikä on arvokasta, mikä on korkein arvo, millä perusteella jokin asia on arvokas ja mistä arvot saavat arvonsa (Suhonen 1988, 15–16).

[60] Suhonen (1988) kiinnittää Kluckhohnin määritelmässä huomiota myös käsitykseen toivottavasta vasta sellaisina toiveina, joita yksilöiden tai ryhmien pitäisi toivoa eli arvoilla on normatiivinen luonne.

koskeva refleksiivisyyden aste voi vaihdella. Ei-refleksiiviset arvot liittyvät sekä yksilö- että yhteisötasoon. Niiden merkitys ilmenee esimerkiksi kulttuuriin sisältyvinä arvoina, joista ihmiset eivät ole tietoisia, mutta jotka vaikuttavat heidän ajattelutapoihinsa ja toimintaansa. Moraalikeskustelun haasteena onkin tuoda ei-refleksiiviset arvot reflektion ja arvioinnin kohteeksi. (Heiskala 1998, Levomäen 1998, 12 mukaan; Levomäki 1998, 12.)

Rokeach (1973, Mikkolan 2003, 32 mukaan) määrittelee arvon ihmisellä olevaksi pysyväksi myöntäväksi tai kieltäväksi uskomukseksi siitä, että jokin käyttäytymismalli tai asiaintila on *parempi* johonkin toiseen verrattuna. Hänen mukaansa Kluckhohnin käsityksessä toivottavasta on kyse elämän päämäärien ja toimintatapojen asettamisesta suosituimmuusjärjestykseen (mts.). Rokeachin määritelmä mahdollistaa myös arvojen erottelun *itseisarvoihin* ja *välinearvoihin* (Mikkola 2003, 32). Itseisarvoja tavoitellaan vain niiden itsensä vuoksi, joten ne ovat itsessään arvokkaita ja "itseriittoisia" päämääriä. Välinearvot palvelevat päämäärinä korkeampien päämäärien toteutumista. Ne ovat instrumentaalisia arvoja, välineitä itseisarvojen saavuttamiselle. (Levomäki 1998, 10.)[61] Niiniluodon (1994) mukaan itseisarvojen painoarvon mukainen hierarkkinen järjestys ilmaisee hänen *eetostaan*. Itseisarvojen turvaamisen toteutumista tukevat luonteenpiirteet ja asenteet ovat puolestaan *hyveitä*. (mts. 187.)

Myös Hofstede ja Inglehart sekä Kluckhohnin ja Rokeachin työtä jatkanut Schwartz ovat luoneet perustaa kulttuureita vertailevalle empiirisille arvotutkimuksille (Mikkola 2003, 31). Hofstede (esim. 2001, 5) määrittelee arvon väljäksi taipumukseksi pitää joitakin asiaintiloja muita parempina. Hän erottaa tutkimustensa perusteella seuraavat arvoja heijastavat kulttuuriset ulottuvuudet: individualismi tai kollektivismi suhteessa ryhmään ja yksilöön, pieni tai suuri valtaetäisyys suhteessa kulttuurien väliseen eroon eriarvoisuuden kokemisessa, pieni tai suuri epävarmuuden välttäminen suhteessa epävarmuutta aiheuttaviin ja uusiin tilanteisiin ja maskuliinisuus tai feminiinisyys suhteessa työn päämääriin. Hofsteden myöhemmin lisäämä viides ulottuvuus on pit-

[61] Myös Aristoteles (2005, 7–8; ks. myös Levomäki 1998, 7, 14) lähtee Nikomakhoksen etiikassaan siitä, että toiset päämäärät ovat toisille päämäärille alisteisia ja niitä tavoitellaan näiden korkeampien päämäärien saavuttamiseksi. Aristoteleen mukaan kaikkein korkein hyvä, jota tulee tavoitella vain sen itsensä takia, on onnellisuus, *eudaimonia*, joka, toisin kuin muut päämäärät, valitaan aina sen itsensä vuoksi.

kän ja lyhyen aikavälin suuntautuminen. Ensin mainitulle tyypillistä on muun muassa säästäväisyys ja sitkeys, jälkimmäiselle perinteiden kunnioitus, kasvojen säilyttäminen ja sosiaalisten odotusten täyttäminen. (Hofstede 2001, 29, 354.) Hofsteden ajattelua on kritisoitu muun muassa siitä, että se ohjaa liikaa kansallisvaltio-ajatteluun, jonka näkeminen itsestäänselvyytenä rajaa ajattelua ja maailman havainnointia ja yhtäläistää kansallisvaltion ja kulttuurin (esim. Keränen 1998, 163; Baskerville 2003, 6–8) sekä erottelee ja lokeroi kulttuurit pysyvästi tietynlaisiksi (esim. Tayeb 2001, 93).

Inglehart (1977, ks. myös 2000) jaottelee arvot *materialistisiin* arvoihin, kuten esimerkiksi taloudellinen ja fyysinen turvallisuus ja *postmaterialistisiin* arvoihin, kuten yhteenkuuluvuus, rakkaus, arvostus ja itsensä toteuttaminen. Inglehartin teorian niukkuushypoteesin mukaan yksilön prioriteetit heijastavat hänen sosioekonomista ympäristöään. Suurin subjektiivinen arvo annetaan niille asioille, joista on suhteellisen suuri pula. Sosialisaatiohypoteesin mukaan taas suhde sosioekonomisen kontekstin ja arvoprioriteettien välillä ei ole välittömästi sovellettavissa, vaan siinä on merkittävä ajallinen viive, koska yksilön perusarvot heijastelevat olosuhteita ennen aikuisikää.[62] Helkama (1997a) huomauttaa, että Inglehartin oletus arvojen muovautumisesta pysyvästi nuoruusikään mennessä ja arvomaailman muuttuminen vain sukupolven vaihtumisen myötä osoittautui virheelliseksi. Esimerkiksi 1980-luvun lopulla Euroopassa ihmiset reagoivat taloudellisen tilanteen muuttumiseen postmateriaalisten arvojen kannatuksen vähentämisellä. (mts. 248.)

Schwartz määrittelee arvot toivottaviksi päämääriksi, tavoiteltaviksi asiantiloiksi, jotka yksilö voi asettaa henkilökohtaiseen tärkeysjärjestykseen ja jotka ohjaavat hänen valintojaan. Keskeisiä Schwartzin arvoteoriassa ovat arvojen motivationaalinen perusta sekä ihmisten ja yhteisöjen tarpeiden yhtäaikainen olemassaolo. Tällä Schwartz perustelee arvojen yleismaailmalli-

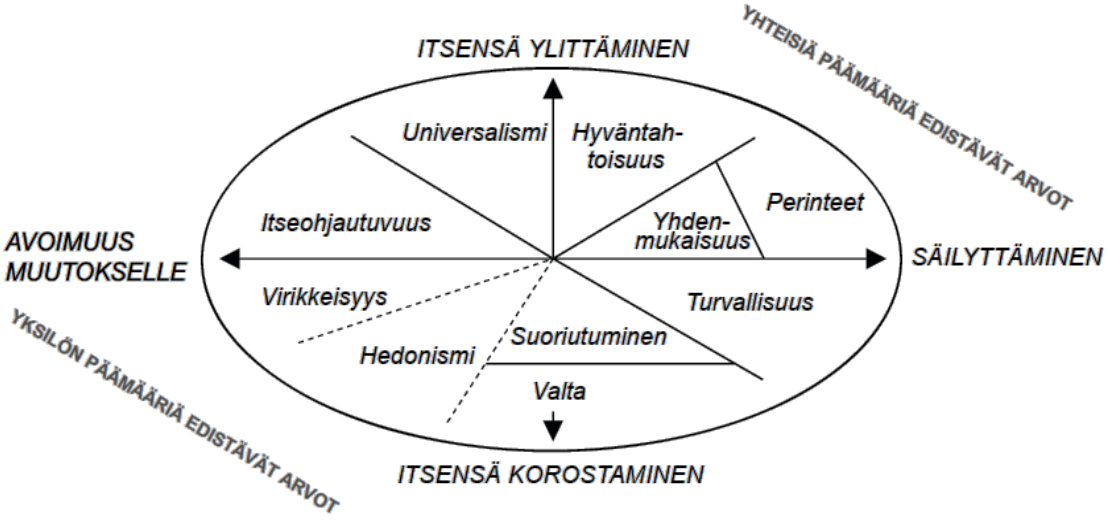
[62] Mikkolan (2003) mukaan Inglehartin ajattelu on sukua Abraham Maslow'n tarvehierarkialle, jossa aineelliset ja turvallisuuden tarpeet antavat tyydytetyksi tultuaan tilaa arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeille. Myös Allardtin (1976, Mikkolan 2003, 46–47 mukaan) hyvinvointiarvojen jako kolmeen perusluokkaan: elintasoon (having), yhteisyyssuhteisiin (loving) ja itsensä toteuttamisen muotoihin (being) vastaa Inglehartin jakoa siten, että elintaso (having) liittyy materialistisiin arvoihin ja elämänlaatu (loving ja being) postmaterialistiin arvoihin. (mts. 46–48.)

suutta.[63] Schwartzin nimeämät arvotyypit ovat valta, suoriutuminen, hedonismi, virikkeisyys, itseohjautuvuus, universalismi, hyväntahtoisuus, perinteet, yhdenmukaisuus ja turvallisuus.[64] (Schwartz 1992, 3–4; ks. myös Helkama 1997a, 250; Mikkola 2003, 43.) Mikkolan (2003) mukaan Schwartzin teorian ongelmana on sitoutuminen melko vahvasti käsitykseen arvojen ja niiden rakenteen yleismaailmallisesta luonteesta, jossa historiallisilla ja yhteiskunnallisilla tekijöillä ei ole vaikutusta. Eri kulttuureissa erimerkityksiset arvot rajautuvat empiirisistä tutkimuksista pois teorian ohjatessa tutkijoita etsimään ja todentamaan yhtäläisyyttä arvoissa erojen jäädessä mielenkiinnon ulkopuolelle. (mts. 46.) Esimerkiksi henkisyyden tai hengellisyyden arvo, joka oli aiemmin teoriassa mukana, ei siinä enää esiinny, koska sen universaalisuutta ei voitu osoittaa (ks. Schwartz 1992, 15, 38–39). Samoin työ ja siihen liittyvät arvot, kuten säästäväisyys, ahkeruus ja (suomalainen?) sisu, puuttuvat (Helkama 1997a, 252–253; Mikkola 2003, 46).

Schwartzin arvoteoriassa nousevat keskiöön arvojen keskinäiset suhteet ja arvorakenteeseen liittyvä oivallus siitä, että arvot joko täydentävät toisiaan tai ovat toisilleen vastakkaisia. Tämä on Puohiniemen (2006, 16) mukaan Schwartzin teorian keskeinen anti. Mainittujen arvotyyppien pohjalta Schwartz esittää rakennemallin, jossa huomio kohdistuu juuri arvojen välisiin ristiriitaisuuksiin tai niiden yhteensopivuuteen (Mikkola 2003, 44). Schwartzin rakennemalli, josta suomalaisten arvoja tutkinut Puohiniemi (2006, 10) käyttää käsitettä arvokehä, on kuvattu kuviossa 2.

[63] Ihmisen on yksilöllisten, biologisten ja psykologisten tarpeiden lisäksi järjestettävä suhteensa muihin ihmisiin, mutta samalla kaikkien yhteisöjen on turvattava jatkuvuutensa (Schwartz 1992, 3-4).

[64] Näiden arvojen ja arvotyyppien olemassaolo on todennettu myös suomalaisissa aineistoissa (esim. Puohiniemi 2006; Mikkola 2003).

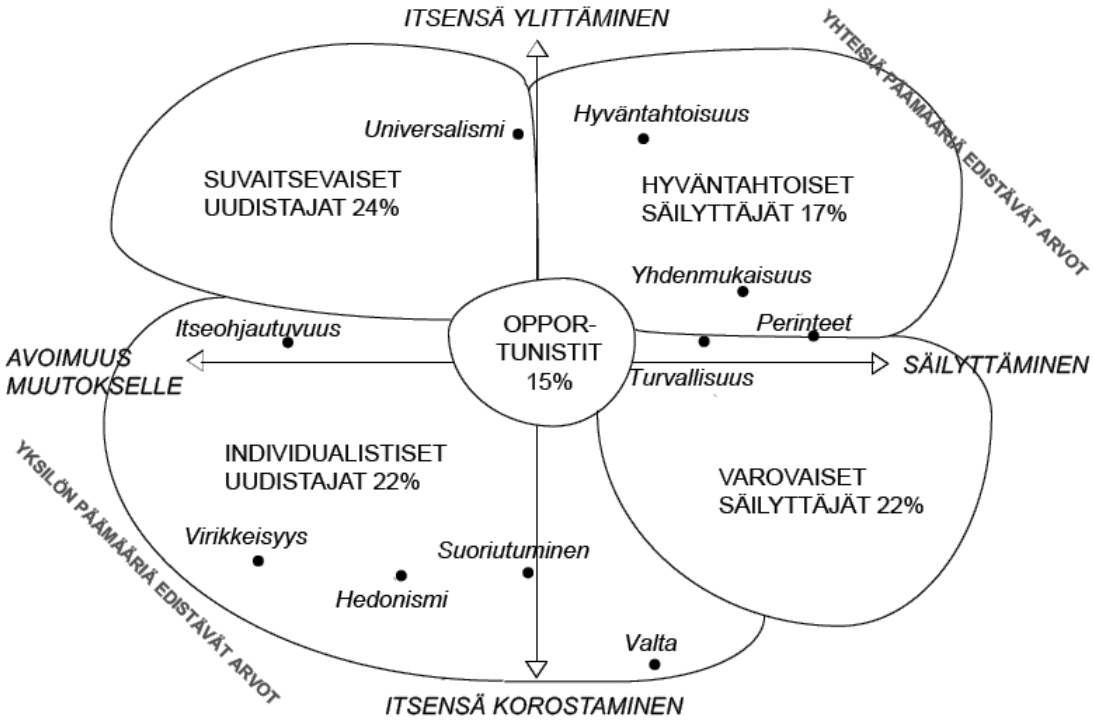


Kuvio 2 Schwartzin arvokehä (Puohiniemen 2006, 10 mukaan)

Arvokehä on teoreettinen yleistys edellä lueteltujen arvojen keskinäisistä suhteista ja osoittaa, miten toisiaan täydentävät ja keskenään konfliktissa olevat arvot liittyvät toisiinsa. Se on siten avain arvojen merkitysanalyysiin ja erilaisten ihmisryhmien arvojen vertailuun. (Schwartz 2006, 2–3; Puohiniemi 2006, 10.) Arvotyypit sijoittuvat kahdelle ulottuvuudelle, joista ensimmäinen on *avoimuus muutokselle – säilyttäminen*. Avoimuudessa muutokselle korostuvat oma itsenäinen ajattelu, itseohjautuvuus ja muutoksen suosiminen. Sen vastakohdassa eli säilyttämisessä korostuvat itsensä rajoittaminen, perinteet, järjestys ja muuttumattomuuden suojeleminen. Toinen on itsensä *korostaminen – itsensä ylittäminen*. Tällä ulottuvuudella valta ja suoriutuminen asettuvat vastakkain universalismin ja hyväntahtoisuuden kanssa. Edelliset korostavat oman menestyksen tavoittelua, jälkimmäiset painottavat tasavertaisuutta ja huolta muiden hyvinvoinnista. Hedonismi on yhteydessä sekä muutosavoimuuteen että itsensä korostamiseen. Yksilön tavoitteita palvelevat arvotyypit ovat valta, saavutukset, hedonismi, vaihtelunhalu ja itseohjautuvuus. Yhteisöllisiä tavoitteita edustavat hyväntahtoisuus, perinteet ja yhdenmukaisuus. Universalismi ja turvallisuus palvelevat sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä tavoitteita. (Schwartz 2006, 3; Mikkola 2003, 45–46.)

Puohiniemi on tutkimuksissaan soveltanut Schwartzin teoriaa ja jakaa suomalaiset viiteen ryhmään sen mukaan, miten he suhtautuvat muutokseen, muihin ihmisiin ja ympäristöön (Puohiniemi 2006, 33–35). Kuviossa 3 on ku-

vattu Puohiniemen käyttämä arvokonfliktitypologia ja siinä näkyy myös hänen vuosien 1991–2005 aineistosta laskemansa arvokartta.



Kuvio 3 Suomalaisten sijoittuminen arvokartalle arvokonfliktitypologian mukaan vuonna 2005 (Puohiniemi 2006, 35)

Jokaisen ryhmän arvohierarkian ensimmäisellä tai toisella sijalla on hyväntahtoisuuden arvo ja kahdella alimmalla perinteet tai valta. Puohiniemen (2006) mukaan suurin ryhmä, suvaitsevaiset uudistajat, korostaa universalismia ja itseohjautuvuutta muita enemmän. Uudistusmielisyys yhdistyy omien päämäärien edistämiseen ja suoriutuminen ja menestyminen ovat tärkeitä. Varovaiset säilyttäjät puolestaan asettavat turvallisuuden korkealle sijalle arvohierarkiassaan. Itselle tärkeiden yhteisöjen odotusten arvostaminen ja saavutettujen asemien säilyttäminen ovat tärkeitä. Hyväntahtoiset säilyttäjät sen sijaan painottavat yhteisiä päämääriä edistäviä arvoja. Luokituksen keskiöön jää ristiriitainen opportunistien ryhmä. Siihen kuuluvien käyttäytyminen on tilannesidonnaista, ja arvomaailman suhteen on joko jännitteitä tai niiden ilmaiseminen on vaisua. (mts. 35–36.)

Puohiniemi (2006) toteaa, että vuonna 2005 suomalaiset painottuivat selvästi uudistusmielisyyden puolelle. Itsensä korostavan puoliskon hieman suuremman painoarvon hän selittää sillä, että oman edun varmistaminen on meille nyt yleisempää kuin yhteinen hyvinvointi. Vaikka hyväntahtoisuus vielä onkin kärjessä, se on ensimmäisellä sijalla vain 54 prosentilla suomalaisista. Vallitsevia arvojännitteitä kuvaa Puohiniemen mukaan arvokartan uudistusmielisen puoliskon jako: suvaitsevaisten uudistajien ykkösarvo on universalismi, ja hedonismi sijoittuu vasta kuudenneksi, kun taas individualististen uudistajien hierarkian kärjessä on hedonismi, mutta universalismi vasta kahdeksannella sijalla. Puohiniemen mielestä keskeinen suomalaisen yhteiskunnan uudistamisen kysymys onkin, pitääkö asioita uudistaa yhdessä vai omaa etua ajaen. (mts. 36–37, 40.)

Mikkolan (2003) tutkimuksessa tutkittiin niin sanotun uuden keskiluokan arvoja, vertailukohtana uusi työväenluokka.[65] Hänen mukaansa elämme parhaillaan eräänlaisessa väli- tai käymistilassa, jossa yksi arvojen järjestelmä on väistymässä ja toinen tulossa tilalle, nimenomaan toisiinsa kietoutuvien postmaterialismin, individualismin ja autenttisuuden korostus. (mts. 20–24.) Perinteisyyttä ja uudenaikaisuutta esiintyy rinnakkain. Traditionaalisten ja modernien arvojen ja käytänteiden lisäksi esiintyy arvojen ”sekoitemalleja” ja ”kolmansia optioita”, ja uudenaikaistuminen on siten luonnehdittavissa *huokoiseksi*. Kokoavasti Mikkola toteaa, että nykyaika on yhdistelmä itseen kääntymistä ja katseen kääntämistä muihin ihmisiin ja ympäristöön, pyrkimystä eheyteen ja universaalisuuteen sovittamalla itsen, muiden ja ympäristön etuja. (mts. 303–309.)

Etujen ja niiden taustalla olevien arvojen sovittaminen ei aina ole ongelmatonta, ei yhteiskunnassa yleensä eikä koulussakaan. Yhtäältä arvojen kerroksellisuus ja niiden tärkeysjärjestys ja toisaalta elämän valintatilanteet vaativat arvojen priorisointia sekä yksilö- että yhteisötasolla. Arvojen priorisointi liittyy tällöin *intressiristiriitaan* eli etujen konfliktiin. Intressiristiriidoista on erotettava *arvokonfliktit*, jotka liittyvät erilaisiin käsityksiin inhimillisen toi-

[65] Uuteen keskiluokkaan kuuluviksi määriteltiin erityisesti nuoret, kaupungeissa asuvat, autonomisissa uusissa ammateissa toimivat, henkistä työtä tekevät, pääasiassa naispuoliset tietotyöläiset, jotka ovat pätevöityneet akateemisesti tai opistotasoisesti. Vertailuryhmänä Mikkolalla oli niin sanottu uusi työväenluokka, jolla on samoja piirteitä kuin keskiluokalla, mutta joka on koulutustasoltaan matalampi, ammattirakenteeltaan vähemmän tietotyöpainotteinen eikä asuinalueeltaan niin urbaani kuin keskiluokka. (Mikkola 2003, 14–15, 98.)

minnan korkeimmista päämääristä tai niiden suositeltavan tavoittelun muodoista. Arvokonflikteja syntyy, kun yhteisössä vallitsee erilaisia näkemyksiä joistakin tärkeistä arvoista. Arvoiltaan heterogeenisissa ryhmissä on siten eduksi, että ihmiset ovat mahdollisimman tietoisia omista arvoistaan. (Levomäki 1998, 11.)

Toisaalta esimerkiksi koulun kontekstissa arvojen ”törmääminen” voi olla hyödyllistä, koska konflikti pakottaa osapuolet reflektoimaan omia arvojaan ja hakemaan pienintä yhteistä jaettavaa – tästä tutkimuksessani on myös kyse. Seuraavassa tarkastelen arvoja ja niiden muuttumista koulun kontekstissa ensisijaisesti Launosen (2000) kattavan tutkimuksen perusteella ja reflektoin siinä esitettyjä tuloksia ja näkökohtia.

4.2 Koulun arvomaailma – maailman arvot koulussa

Launonen (2000) tarkasteli koulun eettisen kasvatusajattelun muuttumista erilaisten pedagogisten asiakirjojen teksteissä – koululainsäädännössä, komiteamietinnöissä, opetussuunnitelmissa ja pedagogisessa kirjallisuudessa – 1860-luvulta 1990-luvulle. Painopiste ei siis ollut yksittäisten toimijoiden, kuten rehtorien tai opettajien etiikan tarkastelussa. Koska heidän toimintaansa säätelevät myös normatiiviset asiakirjat, kuten opetuslainsäädäntö, opetussuunnitelma ja muut pedagogiset tekstit sekä myös opettajankoulutuksessa käytetty oppimateriaali, voi tarkastelun kautta osaltaan valottaa myös rehtorin arvomaailman kehyksiä.

Launonen (2000) toteaa perusopetuslaissa (1998) mainitun yleissivistävän koulun kasvatustehtävän, oppilaiden kasvun tukemisen ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen olevan entistä vaativampi. Hänen mukaansa koulun eettinen kasvatusajattelu määräytyy ratkaisevasti sen mukaan, rakennetaanko kasvatus universaalin etiikan vai postmodernin käsityksen pohjalle. Viime kädessä on kyse kasvatuksen käsitteestä itsestään. Launonen toteaa, että postmodernismi tieteen ja koulukasvatuksen filosofisena kontekstina voi johtaa tilanteeseen, jossa koulun eettisen

kasvatustehtävän oikeutus asetetaan kyseenalaiseksi. (mts. 13–14.) Lähiluvulle voisi tähän liittyen alistaa valtioneuvoston tuoreimmassa opetusministeriön koulutuspoliittisessa selonteossa (2006, 15) esitetyn koulutuksen kehittämistarpeisiin kuuluvan tasa-arvon ja koulutusmyönteisyyden vahvistamista koskevan tekstin, jossa todetaan: ”Koulun on tiedon jaon ohella kyettävä herättämään oppilaissa kriittinen uteliaisuus ja kyky kyseenalaistaa yhteiskunnan vallitsevia käsityksiä, *koulu ja sen toimintamuodot* mukaan lukien.” Launonen (2000, 15) tuo esiin keskeisen dilemman toteamalla, että nykyisessä kulttuurisessa tilassa, jossa tietyt filosofiset ja sosiologiset suuntaukset levittävät postmodernia sanomaa pätevän moraalin mahdottomuudesta, koulua vaaditaan silti kasvattamaan eettisesti vastuukykyisiä kansalaisia (Perusopetuslaki 1998). Pätevällä moraalilla oletan hänen tarkoittavan nimenomaan muuta kuin eettiseen relativismiin perustuvaa moraalia.

Kallion (2005, 60) johtopäätökset nuorten arvoja ja moraalikasvatuksen mahdollisuuksia pohtivassa raportissa ovat selkeät: nuorison arvot ja maailmankuva, valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden kieli sekä moraalikasvatuksen yleinen tilanne heijastavat tällä hetkellä postmodernia relativismia. Opetussuunnitelmien kielen osalta Kallio viittaa Kosken ja Pajun (1998, Kallion 2005, 48–50 mukaan) tutkimukseen koulukohtaisista opetussuunnitelmista, jossa sisään kirjoitettu konstruktivismi on tutkijoiden mukaan yhteydessä postmodernismiin painottaessaan relativismia ja esimerkiksi yksilöllisen itseohjautuvuuden merkitystä. Sama oppimiskäsitys on vallalla edelleen. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppiminen ymmärretään ”yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus”. Edelleen nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen tavoitteellisuutta ja oppijan aktiivisuutta. Oppimista tapahtuu, kun oppilas ”aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 7.) Kallion (2005) mukaan nykyisten opetussuunnitelman perusteiden sanavalinnat viittaavat käsitykseen yksilökeskeisestä vastuunottamisesta ja moraalisesta arviointikyvystä. Peruskoulun ylemmillä vuosiluokilla näyttää korostuvan oppilaiden ohjaaminen tiedolliseen itsenäisyyteen. Kallio tuo rinnalle kehityspsykologisen näkökulman, jonka mukaan nuoren *absolutistisen* (ehdot-

tomiin totuuksiin uskovan) ajattelun vaiheeseen ei vielä liittyisi kyky arviointiin, vertailuun ja itsenäisen maailmankuvan rakentamiseen. (mts. 43, 46–47.)

Launonen (2000, 13–14) toteaa myös puhuttavan uuden antimoralistisen käytännön syntymisestä, jolloin oikean ja väärän osoittaminen on tullut yhä enemmän lakien, säännösten ja hallinnollisten määräysten asiaksi ja käyttäytymistä säädellään yhä useammin ulkoisilla ohjeilla sen sijaan, että siihen vaikuttaisivat ihmisten omat moraaliset asenteet. Tähän viittaa koulun ja erityisesti opettajien ja rehtorien osalta myös esimerkiksi Foster (1998), joka huomauttaa, että pelkällä toivottavan käyttäytymisen sääntökuvauksella ei välttämättä tuoteta eettisiä professionaaleja ja eettistä koulua. Säännöt eivät voi kattaa kaikkia tapauksia, joihin niitä pitäisi voida soveltaa, kuten esimerkiksi valintaa kahdesta hyvästä tai pahasta (vrt. myös Kidder 1995, 16). Ne luovat ilmapiiriä, jossa ihmiset tuntevat voivansa jättäytyä henkilökohtaisesta vastuusta, kun ovat tehneet, mitä on vaadittu. Pahimmillaan toiminta voi redusoitua vain lailliseen sääntöjen noudattamiseen tai minimaaliseen myöntyväisyyteen, jossa lain kirjain on havaittu mutta sen henkeä ei. (Foster 1998.)

Launosen (2000) mukaan suomalaisessa eettisen kasvatusajattelun *metaeettisessä syvärakenteessa* (kursivointi Launosen) tapahtui kansakoulun syntyajalta 1860-luvulta 1990-luvulle tultaessa suuri muutos, jota hän luonnehtii asteittaisena siirtymisenä *kohti eettistä subjektivismia* (kursivointi Launosen) ja yksilön ja sosiaalisen yhteisön arvovalintoja. Kasvatusajattelun taustalla oleva ihmiskäsitys muuttui tänä aikana ihmisen olemusta korostavasta *essentialismista* yhteiskunnan kulttuuriarvoihin eettisesti sitoutuvaksi *kulturalismiksi* sekä *eksistentialismiksi*, jossa etiikka perustuu yksilön valintoihin. Yhteiskuntafilosofisesti mainittuna ajanjaksona siirryttiin yhteisöllisyydestä liberalismin ja individualismin suuntaan. 1900-luvun puolivälissä kasvatusajattelun lähtökohta muuttui eettisestä objektivismista eettiseen konstruktivismiin ja vuosisadan lopussa osittain myös subjektivismiin. Koulun eettisen kasvatuksen painopiste vaihtui yhteiskunnan arvojen siirtämisestä oppilaan yksilölliseen arvovalintaan, mikä Launosen mukaan merkitsi sosialisaation heikkenemistä ja individualisaation korostumista. (mts. 299, 303, 318–319.) Viime mainittua ajatusta tukee myös valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko (2006, 15), jossa todetaan, että ”[K]oulun on annettava monipuolista

tietoon perustuvaa opetusta, ja toiminnassa on annettava lapselle aito maailmankatsomuksellinen valinnan oikeus ja vapaus”. Kallio (2005, 10) toteaa, että koulun nykyisessä moraalikasvatuksessa edellytetään kykyä erilaisten eettisten näkemysten reflektointiin tai tietynlaista etiikan itsekasvatuksellista otetta, mikä vallitsevan arvopluralismin keskellä voi olla liian varhaista lapsen ja nuoren kehityksen kannalta. Myös Koski (2001, Kallion 2005, 43 mukaan) toteaa, että tämänhetkisessä tilanteessa yksilön sisäisyyden korostaminen ja lapsen asettaminen itsensä kompetentiksi määrittäjäksi annettujen normien ja arviointien perusteella merkitsee nimenomaan oletusta siitä, että lapsen moraalinen tietoisuus syttyisi entistä nopeammin ja tehokkaammin.

Launonen (2000) esittää joitakin kriittisiä huomioita eettisen kasvatusajattelun kehityksestä. Kasvatustekstien moraalinen tarkastelutapa ja kielenkäyttö on muuttunut psykososiaaliseksi diskurssiksi ja sen myötä moraalin kannalta pinnallisemmaksi. Esimerkiksi oppilaan itsekuriin ja kestävään elämänhallintaan liittyvä moraalinen käsitteistö oheni pedagogisissa teksteissä 1990-luvun lopulla eettisen ajattelun painopisteen siirtyessä ”luonteen hyveiden” itseisarvoista sosiaalisiin taitoihin ja yhteiskuntaeettisiin kysymyksiin. Ristiriitaista Launosen mielestä onkin se, että vaikka pedagogisissa teksteissä on hänen tutkimustulostensa mukaan viime vuosikymmeninä korostettu arvojen subjektiivisuutta, käytännön ratkaisuissa on nojattu moraalirealismiin ja eettiseen objektivismiin. Esimerkkeinä tästä Launonen näkee demokratiaan, oikeudenmukaisuuteen, suvaitsevaisuuteen ja kestävään kehitykseen liittyvät arvot, joita pidetään yksilöllisistä mielipiteistä huolimatta pätevinä ja oikeina. Koska käsitys arvojen ontologisesta luonteesta ei näin ollen ole yksiselitteinen, olisi nykyistä syvempi arvofilosofinen analyysi Launosen mielestä tarpeen. (mts. 324, 329.)

Näre (1998) kuvaa tämän ristiriidan seuraavasti: ”Konstruktionistisesti sävyttyneessä pedagogisessa viitekehyksessä moraali rakentuu yksilölähtöisesti, mutta tämä individualistinen moraali törmää kuitenkin normatiiviseen moraaliin koulun käytännöissä”. Näre epäilee, että tässä ristiriidassa nuoret tulevat kehittäneeksi ajan ja paikan kontekstiin sidonnaista tilanteista moraalia ja kysyy, viekö kontekstualistinen moraalikäsitys meitä ortopraksian, oikein valittujen *käytäntöjen* suuntaan oikeiden *periaatteiden* (ortodoksian, oma lisäys) sijasta. Monikulttuurisessa koulussa ortodoksian ja ortopraksian suhde

Näreen esittämässä muodossa voi ilmetä myös rehtorin eettisen johtamisen tarkastelussa.

Eettisen ajattelun painopisteen siirtyminen koulukasvatuksessa sosialisaatiosta individualisaatioon ja arvojen näkeminen yhteiskuntaa koossa pitävien voimien sijasta yksilön vapaina valintoina saa Launosen (2000) kysymään, onko koulu liian kritiikittömästi seurannut individualismin ja liberalismin valtavirtaa. Hän tuo esiin kulttuurintutkimuksen huomion psyyken kehittymisestä narsistiseen suuntaan ja kritisoi kulttuurin eetoksen muuttumista. Hänen mielestään pedagogit eivät esitä moraaliin liittyviä vaatimuksia yhteiskunnalle, vaikka koulun virallinen arvomaailma heijastaa toisenlaisia arvopäämääriä kuin nykyisen massakulttuurin sisällöt. Tosin hän huomauttaa, että vaikka moraalinen tieto on tullut epäselväksi ja altruismiin liittyviä moraalisia ihanteita on kadonnut, huoli moraalin ja sivistyksen rapautumisesta on enemmän muussa kulttuurikehityksessä kuin koulun eettisessä kasvatuksessa. (Launonen 2000, 323–329.)

Lapinoja (2006, 26) toisaalta kantaa huolta koulun ja opettajan merkityksestä eettisessä kasvatuksessa kysymällä, onko opettaja autonominen arvojen rakentaja eli kasvattaja, vai onko hänen tehtävänsä suhtautua neutraalisti kasvatuksen arvokysymyksiin ja noudattaa kuuliaisesti kulloisenkin ajan pintavirtauksia. Filosofiseen argumentointiin ja kriittiseen aikalaisanalyysiinsa perustuen hän toteaa, että postmodernismin ilmiöt, kuten tiedon ja moraalin pirstaleisuus ja yhteismitattomuus sekä subjektin korostaminen tietämisessä ja moraalisissa päätöksissä ja koulukasvatuksen asema ovat tehneet opettajan aseman vaatimattomaksi ja alisteiseksi. Koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan perusteiden määrittely on liukunut pois opettajilta koulukasvatuksen ulkopuolisille voimille. Lapinoja rakentaa opettajan autonomiaa Aristoteles-pohjaiseen kommunitaristiseen ajatteluun ja sen pohjalta nousseisiin näkemyksiin kasvatuksen, kasvattajan ja suurten kertomusten välttämättömyydestä, kasvatusrealismista ja kriittisestä rationalismista. Niihin hän yhdistää eräitä kriittisen pedagogiikan ajatuksia, kuten opettajan näkemisen aktiivisena toimijana ja kriittisenä ajattelijana. Lapinoja toteaa, myös, että koulukasvatuksen johtavien periaatteiden ja opettajan toiminnan tulee sitoutua vahvasti yleisempiin hyvän ihmisen ja hyvän yhteiskunnan periaatteisiin. (mts. 7.)

Eettisten kysymysten tarkastelun merkityksestä puhuessaan Launonen (2000, 329) viittaa myös monikulttuurisuuden aiheuttamiin yhteiskunnallisiin haasteisiin, jotka tulevaisuudessa vievät etsimään moniarvoisen elämän eettisiä ehtoja. Tähän yhteyteen voi tuoda Inglehartin (2000) näkemyksen siitä, että epävarmuus on poliittisesti yhteydessä ksenofobiaan ja vahvojen, päättäväisten johtajien tarpeeseen ja auktoriteettien kunnioittamiseen, kun taas perusturvallisuuden tunteella on vastakkainen vaikutus. Postmodernit arvot painottavat itseilmaisua auktoriteetin kunnioittamisen sijaan ja suvaitsevaisuutta toisia kohtaan pitäen jopa eksoottisia asioita ja kulttuurin monimuotoisuutta stimuloivina ja mielenkiintoisina uhkaavuuden sijaan. Tällöin kulttuurista diversiteettiä koskevat normit voidaan määritellä uudelleen. (mts. 223–224.) Siten voidaan tietysti kysyä, onko postmoderni ja siihen liittyvä postmateriaalinen arvomaailma monikulttuuriselle koululle pelkkä uhka.

Huolimatta monien ihanteiden muuttumisesta suomalaisessa koulukasvatuksessa, ainakin sitä ilmentävissä pedagogisissa teksteissä on Launosen (2000) mukaan perushyveinä säilynyt joukko moraalisia ihanteita, kuten rehellisyys, ahkeruus, työnteko, oikeudenmukaisuus ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevä huomaavaisuus. Lisäksi hän näkee myönteisenä kehityksenä muun muassa suvaitsevaisuuden lisääntymisen ja arvopohjan laajentumisen globaaliin etiikkaan. Launonen pohtii myös elämän arvomerkityksen rakentamisen vaikeutta jälkimodernissa kulttuurissa ja viittaa antiikin eudaimonia-käsitteeseen[66] ja ”aristotelisen” näköalan etsimiseen etiikan kokoavina käsitteellisinä lähtökohtina, joiden avulla oppilas voisi hahmottaa hyvän elämän rakenteellisia ehtoja. (mts. 308, 310, 325.) Näihinhän viittaa myös Sihvola (2004) maailmankansalaisen etiikkaa hahmotellessaan.

Oma kysymyksensä on myös yhteys koulun perustehtävään liittyvien tavoitelauseiden ja yhteiskunnan kulloisenkin poliittisen tahtotilan välillä. Launonen (2000, 29) toteaa, että kasvatuksessa tarvittavan yhteiskunnallisen kontekstin luomiseen tarvittavat arvoratkaisut ovat pohjimmiltaan poliittisia, jolloin voidaan väittää koulujen olevan itsessään poliittisia kokonaisuuksia ja yhteiskunnan ylläpitämän kasvatusjärjestelmän perusluonteeltaan poliittinen. Tätä tuovat Suomessa nyt esiin voimakkaasti myös kriittisen pedagogiikan

[66] Hyvän elämän elämisen ja onnellisuuden edellytys on moraalin arvostamisen oppiminen, asioiden jakaminen toisten kanssa ja omien valintojen tarkastelu (Launonen 2000, 325).

edustajat, jotka toteavat esimerkiksi opetussuunnitelmien olevan poliittisten puolueiden, opetushallinnon, yliopistotutkijoiden ja opettajajärjestöjen ”jännitteisten tavoitteiden ja ulkoisten taloudellis-yhteiskunnallisten paineiden kentässä” laadittuja asiakirjoja. Vaikka ne käytännössä näyttäytyvät neutraaleina, niillä on syntynsä vuoksi kauttaaltaan poliittinen luonne. (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 14–15.)

Vuorikoski (2007, ks. myös 2003, 17) tuo saman näkemyksen esiin pohtiessaan opettajiin kohdistuvien vaatimusten kasvamista: ”Opettajat tekevät julkisen vallan palkkaamina virkamiehinä yhteiskunnallista työtä, jossa toteutetaan kulloinkin vallalla olevaa poliittista ideologiaa. Tällä erää se tarkoittaa markkinayhteiskunnan arvomaailman eteenpäin viemistä.” Peruskoulun nykyiseen asemaan poliittisessa retoriikassa ottaa kantaa myös Hilpelä (2007), joka toteaa peruskoulun alkuaikoina tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden ja sivistyksen nimiin vannomisen muuttuneen kustannustehokkuudeksi, kilpailukyvyksi, kilpailuttamiseksi, joustavuudeksi, tuottavuudeksi ja kasvuluvuiksi. Hän näkee peruskoulun mahdollisuudet ”uudessa maailmanjärjestyksessä” kahtalaisina. Jos peruskoulu pitää kiinni alkuperäisestä olemuksestaan, siitä kehittyy vastakulttuurin linnake. Jos se taas ottaa ohjenuorakseen periaatteen ”sopeudu tai tuhoudu”, se tulee tiensä päähän, jolloin yhtenäiskoulu korvattaisiin yksityisten koulujen markkinoilla. Vaikka reaalinen peruskoulu ei samastu suoraan kumpaankaan, on se koulu, ”joka on joutunut ja joutuu käymään pitkän ja raskaan kamppailun ihanteiden ja sopeutumisvaatimusten ristipaineessa”. (mts. 5–6.)

Mitä tulee esimerkiksi viimeisimpien opetussuunnitelman perusteiden (2004) laatimiseen, oli prosessissa eri tiimeissä mukana luokanopettajia, aineenopettajia, erityisopettajia, opinto-ohjaajia ja oppilashuollon asiantuntijoita – toki myös tutkijoita ja esimerkiksi kirjankustantajia (Lindström 2005, 33). Olisi tietysti naiivia olettaa, että prosessiin osallistuvat toisivat omista sitoumuksistaan käsin prosessiin nuo mainitut paineet ja politisoisivat opetussuunnitelman, eikä taloudellis-yhteiskunnallisilla, enenevässä määrin globalisaation ohjailemilla vaatimuksilla (vrt. Kallo & Rinne 2006) olisi sijaa esimerkiksi opetussuunnitelman arvojen ja tavoitteiden muotoutumisessa. Yhtä lailla yksinkertaistavaa on kuitenkin kuvitella, että koululaitos tai sen toimintaa osaltaan säätelevät opetushallinnon elimet, sen paremmin valtakunnalliset

kuin kunnallisetkaan, koostuisivat pelkästään neutraaleihin sääntöihin uskovista, epäpoliittisista, ei-tiedostavista kasvatuksen asiantuntijoista. Siksi oletan, että Hilpelän kuvaamaa kamppailua ihanteiden ja sopeutumisvaatimusten kanssa käyvät jatkuvasti monetkin opettajat, rehtorit ja opetushallinnon työntekijät.

Toinen, edelliseen liittyvä keskeinen pohdinnan aihe on tietenkin tutkimukseni keskiössä oleva kysymys koulussa toimivien yksilöiden omasta eettisestä ajattelusta ja sen taustalla vaikuttavasta arvomaailmasta suhteessa koulun arvomaailman normatiivisuuteen. Etiikan määrittelyn yhteydessä toin esiin näkemykseni rehtorin eettisestä ajattelusta, joka on sekä ideaalinen ja normatiivinen koodi että hänen henkilökohtainen käsityksensä hyvästä elämästä ja oikeasta käytöksestä ja toiminnasta. Rehtorin arvomaailman tulisi yhtäältä heijastella niitä säädöksiä ja normeja, joita koulun perustehtävän toteuttamiseksi on laadittu ja toisaalta olla sen laatuista, että se kestää tarkastelun myös aidon professionaalin ja autonomisen kasvattajan mittapuilla ilman työn laadukkuuteen vaikuttavaa arvoristiriitaa. Esimerkiksi Värri (2002) toteaa, että kasvattaja ei voi sivuuttaa oman yhteiskuntansa olemassaoloa tai edustamansa julkisen kasvatusinstituution virallista ideologiaa ja kasvatustavoitteita. Vaikka omien arvojen ja yhteisöllisten normien välillä olisi ristiriitaa, kasvattaja on esimerkiksi opettajana tahdostaan riippumatta myös instituutionsa ideologian ja päämäärien edustaja. (mts. 22.) Sama koskee rehtoria.

Toisaalta Patrikainen (1997, 56–58) huomauttaa, että arvosidonnaiset kasvatustavoitteet ovat kompromissien tuloksena muotoutuneet niin väljiksi ja yleisluontoisiksi, että opettajilla on mahdollista painottaa omaa ihmiskäsitystään. Esimerkiksi nykyisen perusopetuslain (1998) taustalla olevassa hallituksen esityksessä (1997) perustellaan tavoitteiden pelkistetympää määrittelyä sillä, että se mahdollistaa ”perusopetuksen tavoitteiden painottumisen ja muuttumisen yhteiskunnan kehityksen mukana”. Mitä tapahtuu arvoille ja perusopetuksen etiikalle laajemmin, jos perusteet muuttuvat niin, että esimerkiksi kreationistinen, skientologiaan tai intelligent designiin pohjautuva maailmankatsomus tulee mahdolliseksi? Kysymys ei ole hypoteettinen. Opetusministeriö antoi keväällä 2008 Opetushallitukselle tehtäväksi opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen *erityiseen maailmankatsomukselliseen tai kasvatusopilliseen järjestelmään perustuvan opetuksen* osalta. Keväällä

2008 määräaikaisen luvan saaneiden kristillisten koulujen uusissa järjestämisluvissa on maininta siitä, että ”luvansaajien tulee laatia ja ottaa käyttöön 2004 perusteiden ja niihin myöhemmin laadittavien lisäysten mukainen opetussuunnitelma”. (E. Kartovaara, sähköposti 20.5.2008.)

On siis selvää, että koulun kasvatuksellisten arvojen muutos on yhteydessä edellä kuvattuun yleiseen yhteiskunnalliseen arvomuutokseen, joka on tapahtunut ja tapahtuu Suomessa osana Eurooppaa ja maailmaa. Koulun eettisen kasvatusajattelun painopiste on yksilössä, jonka tulisi olla valmis tekemään arvovalintoja aikaisessa vaiheessa, opettajan ohjatessa itsenäiseen ja kriittiseen valintaan. Samalla painottuu postmateriaalisten arvojen mukainen yhteisöllisyys. Yhtäältä on aihetta olla huolissaan uusliberalistisen markkinayhteiskunnan arvojen leviämiseen koulussa, mutta toisaalta siirtyminen kohti monikulttuurisuutta ja monimuotoisuutta laajentaa mahdollisuuksia globaalin etiikan pohtimiseen ja monimuotoiseen kouluun. Ja edelleen samanaikaisesti vallitsevia ovat tietyt universaalit arvot, kuten tulee ollakin, mikäli koulu suorittaa perustehtäväänsä pyrkimällä perusopetuslaissa ja opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin tavoitteisiin.

Voisiko koulun arvomaailman Mikkolan (2003) luonnehdintaa seuraten sanoa olevan yhtä lailla huokoinen kuin suomalaisen arvomaailman yleensäkin? Ja miten kaikki edellä kuvattu suodattuu paikalliselle tasolle, yksittäisen kunnan ja koulun arvoprosessiin? Jälkimmäiseen kysymykseen vastatkoon osaltaan keskeisesti tutkimusaiheeseeni liittyvän prosessin kuvaus: Haastatteluaineiston keruun aikana Helsingin kouluissa oli parhaillaan käynnissä opetussuunnitelmaprosessi, johon liittyi keskeisesti koulujen yhteisen arvopohjan määrittely. Seuraavassa kuvaan arvojen määrittelyprosessin kulkua ja tarkastelen Helsingin koulujen arvoja edellä esitettyjä näkökulmia reflektoiden.

4.3 Helsingin koulujen arvot: erään arvoprosessin kuvaus

Säädöstason muutokset, kuten opetuslainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen, virittävät keskustelua koulun arvoista ja etiikasta, puhumattakaan sen perustehtävästä. Oli sitten kyse yrityksen tai koulun arvoista, voidaan alkuun todeta, että ne eivät toteudu eivätkä ihmiset sitoudu niihin, jos ne vain kirjoitetaan toimintakertomuksiin tai -suunnitelmiin tai verkkosivun avaukseksi (ks. Koivunen & Marsio 2006, 12–13). Sama pätee arvokeskusteluun. Esimerkiksi Karkaman (1998, 10) mielestä keskustelu arvoista ei synny itsestään vaan arjen tarpeista, epäkohdista ja ongelmista, ristiriidasta, joka vallitsee elämäntilanteen sekä tarpeiden ja ihanteiden välillä. Ongelmana arvokeskustelussa on se, että siinä ei välttämättä määritellä arvoja eikä niiden keskinäisiä suhteita, jolloin niistä ei saada otetta (Puohiniemi 2002, 19). Toisaalta koulun arvokeskustelun käynnistäminen ja ylläpitäminen on kuitenkin itsestäänselvyys ja sitä edellyttävät muun muassa valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet: ”Perusopetuksen paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee tarkentaa opetuksen perustana olevia arvoja. Niiden tulee välittyä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä jokapäiväiseen toimintaan.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.) Itsestään selvää on myös, että koulun arjen moninaiset dilemmat haastavat arvokeskustelun ylläpitämiseen.

Arvopohjan pohtiminen ja sen ilmaiseminen on peruskoulun kontekstissa siis normi, jota viimeisimmässä opetussuunnitelmaprosessissa ryhdyttiin Helsingissä toteuttamaan yhteistyössä opetusviraston silloisen yleissivistävän koulutuslinjan ja koulujen kanssa vuoden 2002 alusta. Yleissivistävän koulutuslinjan tuolloisen toimintatavan mukaisesti vuorovaikutus koulujen ja muiden intressiryhmien, kuten huoltajien ja opetuslautakunnan, kanssa oli tiivistä, asiantuntijuuteen ja luottamukseen perustuvaa. Varsinainen opetussuunnitelmaprosessi oli alkanut jo vuonna 2000 esiopetuksen opetussuunnitelmatyön kautta. Vuonna 2001 oli perustettu opetussuunnitelmatyöryhmä, joka koostui sekä yleissivistävän koulutuslinjan edustajista että perusopetuksen koulujen rehtoreista. Mukana oli myös OAJ:n edustus. Ryhmän tarkoi-

tuksena oli työstää yleissivistävällä koulutuslinjalla laadittuja yhteisiä linjauspohjia, arvot mukaan lukien, jotka jokainen koulu liittäisi omaan opetussuunnitelmaansa.

Arvoprosessoinnin pohjana olivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vuosiluokkien 1.–2. kokeiluversiossa (2001) ilmaistu arvopohja, Helsingin kaupungin arvot ja opetusviraston arvot ja visio. Lisäksi arvopohjan määrittelemisessä otettiin huomioon nykyinen lainsäädäntö, erityisesti perustuslaki (1999) ja perusopetuslaki (1998) sekä siihen perustuva valtioneuvoston asetus opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (2001). Käsittelen aluksi näitä kehyksiä, jotka osaltaan piirtävät Helsingin koulujen ja siten myös tutkimukseni monikulttuuristen koulujen arvoprofiileja (ks. Niiniluoto 2005, 50).

Arvoprofiilin säädöspohja

Perustuslakimme (1999) alkuun on kirjattu kolme periaatetta: ihmisarvon loukkaamattomuus, yksilön vapaus ja oikeudet sekä oikeudenmukaisuuden edistäminen yhteiskunnassa, jotka voidaan nähdä yhteiskuntamme *perusarvoina* (esim. Hallberg 1999). Lisäksi todetaan, että Suomi osallistuu kansainväliseen yhteistyöhön rauhan ja ihmisoikeuksien turvaamiseksi sekä yhteiskunnan kehittämiseksi, millä ilmaistaan sitoutumista kansainvälisiin velvoitteisiin ja erityisesti EU:n jäsenyyteen (ks. esim. Nousiainen 2000). Olennainen osa perustuslakia ovat siihen sisällytetyt, vuonna 1995 uudistetut *perusoikeudet*. Ne ovat kansallinen vastine *ihmisoikeuksille*, joka puolestaan historialliselta taustaltaan on enemmän moraalinen ja filosofinen kuin oikeustieteen käsite (Scheinin 1998; ks. myös Saukkonen 2007b, 105). Hallberg (1999) toteaa, että perusoikeusuudistus oli silloisen eduskunnan puheenvuoro *arvokeskusteluun*. Uudistuksessa täsmennettiin vapausoikeuksia ja sisällytettiin taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet (TSS-oikeudet) perustuslakiin. Toinen perusoikeuslinjaus oli yksilöllisyyden ja yrittämisen rohkaiseminen sekä samalla sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja yhteisvastuun vahvistaminen.

Koulutuksen näkökulmasta on huomioitava se, että vaikka TSS-oikeudet edellyttävät yleensä alemmanasteista lainsäädäntöä, jossa säädetään etuuksien saamisen edellytyksistä ja menettelytavoista, on säännös oikeudesta maksuttomaan perusopetukseen kirjoitettu ehdottoman oikeuden muotoon (Hallberg 2000). Maksuttomuuden lisäksi perustuslain 16 §:ssä todetaan jokaisen yhtäläinen mahdollisuus saada ”kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä”. Perusoikeuksista myös esimerkiksi yhdenvertaisuus, oikeus elämään sekä henkilökohtaiseen vapauteen ja koskemattomuuteen – jonka yhteydessä tekstissä mainitaan myös turvallisuus – uskonnon ja omantunnon vapaus sekä oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin liittyvät keskeisesti koulun arvokehykseen.

Perusopetuslain (1998) 2§:n mukaan

> ” – – 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 tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.”

Hallituksen esityksessä koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi (1997) todetaan:

> ”[P]ykälän 1 momentin tavoitemäärittely sisältää perusopetuksen kasvatustavoitteena nykyisin erikseen mainitun siveellisyyden ja hyvät tavat sekä tasapainoisuuden, hyväkuntoisuuden, vastuuntuntoisuuden, itsenäisyyden, luovuuden, yhteistyökykyisyyden ja rauhantahtoisuuden. Edelleen uusi määritelmä kattaa nykyisen peruskoululain tavoitteet antaa oppilaalle persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen, yhteiskunnan ja työelämän, ammatinvalinnan ja jatko-opintojen, elinympäristön ja luonnon suojelemisen, kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen sekä kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Tavoitteiden pelkistetympi määrittely mahdollistaa säädettyjen yleisten tavoitteiden puitteissa perusopetuksen *tavoitteiden painottumisen ja muuttumisen yhteiskunnan kehityksen mukana*.”

Mitkä aikaisemman lain tavoitteista voidaan koota ”eettisesti vastuukykyisen” alle? Ainakin siveellisyys, vastuuntuntoisuus, rauhantahtoisuus, elinympäristön ja luonnon suojeleminen ja rauhan edistäminen ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen kuuluvat siihen. Toisaalta voisi ajatella, että ihmisyyteen kasvu sisältää myös eettisen vastuukykyisyyden kehittymisen, joten tarvittaessa nykyistäkin tavoitepykälää voisi vielä supistaa, jos haluaisi seurata lain perusteluiden tausta-ajattelua. Mielenkiintoisempaa on kuitenkin pohtia perusteluiden viimeisessä lauseessa ilmaistua mahdollisuutta tavoitteiden painottumiseen ja muuttumiseen, johon viittasin luvussa 4.2. Jos yhteiskunta kehittyy ensisijaisesti talouden globalisaation ehdoilla ja tulevaisuuden koulu on ”markkinavoimien koulu” (vrt. OECD 2001; ks. myös Kyllönen 2008), voiko eettinen vastuukykyisyys painottua silloin vähemmän ja ”elämässä tarpeelliset tiedot ja taidot”, siis kyky sopeutua kivuttomasti tähän muutokseen, enemmän? Voiko tavoite kasvusta ihmisyyteen koskaan muuttua, oli yhteiskunnan kehitys mikä tahansa? Vai onko tällainen spekulaatio tarpeetonta ja huoli turha, jos ilmaus ”säädettyjen yleisten tavoitteiden puitteissa” tarkoittaa myös sitä, että ihmisyyteen kasvusta ja eettisestä vastuukykyisyydestä ei tingitä missään olosuhteissa?

Valtakunnallisia opetuksen tavoitteita ja tuntijakoa määrittävässä valtioneuvoston asetuksessa (2001) esitetyt opetuksen valtakunnalliset tavoitteet kiteytyvät seuraaviin otsikoihin: Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, Tarpeelliset tiedot ja taidot sekä Koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen ja elinikäinen oppiminen. Arvopohjan kannalta keskeinen on ensin mainittu tavoite, jossa todetaan:

> ”Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi ja kriittisesti ympäristöään arvioiviksi yhteiskunnan jäseniksi. Lähtökohtina ovat elämän, luonnon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä oman ja toisten oppimisen ja työn arvostaminen. Tavoitteena on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin vaaliminen sekä oppilaan kasvu hyviin tapoihin. Oppilaita kasvatetaan vastuullisuuteen ja yhteistyöhön sekä toimintaan, joka pyrkii ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien väliseen suvaitsevaisuuteen ja luottamukseen. Opetuksella tuetaan myös aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista ja annetaan valmiuksia toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa sekä edistää kestävää kehitystä.”

Valtioneuvoston asetus ikään kuin palauttaa perusopetuslain pelkistyneisyyden takaisin aiemman lain mukaiseen monisanaiseen tavoiteilmaisuun. Rauhantahtoisuus on tosin asetuksessakin jätetty pois; kaiketi sitä ilmaistaan ”ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien” väliseen suvaitsevaisuuteen ja luottamukseen kasvattamisella.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 5)

> ”[P[erusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä *monikulttuurisuuden hyväksyminen*. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.
> Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä.
> Perusopetuksen avulla lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä.
> Perusopetuksessa eri oppiaineiden opetus on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta.”

Arvopohjassa mielenkiintoinen ilmaus on oman tutkimuksenikin kannalta ”monikulttuurisuuden hyväksyminen”. Palaan ilmaukseen monikulttuurista koulua käsittelevässä luvussa tarkemmin, mutta jo tässä yhteydessä on syytä tarkastella nimenomaan käsitteen *hyväksyminen* merkitystä. Sanakirjamääritelmän (Suomen kielen perussanakirja A–K 1990, 252) mukaan hyväksyä merkitsee samaa kuin 1. pitää jotakin sopivana, kelvollisena tai oikeana; katsoa hyväksi, kelpuuttaa, suostua tai myöntyä johonkin, suhtautua johonkin suopeasti ja 2. varsinkin virallisen elimen tms. tahdonilmaisusta: usein vahvistaa, ottaa noudatettavaksi; kelpuuttaa määrävaatimukset täyttävänä. Oma tutkimusaiheensa olisi se, miten eri tahot, esimerkiksi rehtorit ja opettajat,

huoltajat, koulun muu henkilökunta ja opetusalan hallintoviranomaiset, *hyväksymisen* mieltävät. Sanakirjamääritelmäkään ei ole yksiselitteinen: oikeana pitäminen on myönteinen normatiivinen kannanotto, johonkin myöntyminen enemmän olemassa olevan tilanteen toteamista, jopa siihen alistumista. Eri koulutustilaisuuksissa, jossa olen itse kyseistä ilmausta pohtinut ja pohdituttanut, osallistujat eivät ole kokeneet sitä ainakaan ensisijaisesti normatiivisena ilmauksena, joka implikoisi monikulttuurisuutta toivottavana asiantilana (ks. luku 6.1).

Opetushallituksen mukaan hyväksyminen-sanan valinnalle ei ollut mitään erityisiä perusteluita: Opetussuunnitelman perusteiden lähtökohtana ovat aina sitä ylemmän säädöstason linjaukset, joten monikulttuurisuuden hyväksyminen voidaan johtaa valtioneuvoston perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetusta asetuksesta (2001), jossa tavoitteena on oppilaiden kasvattaminen ”ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien väliseen suvaitsevaisuuteen ja luottamukseen”. (E. Kartovaara, sähköposti 16.5.2008.)

Edellä kuvatun säädöspohjan perusteella perusopetuksen arvoprofiili hahmottuu perustuslain perusarvojen ja perusoikeuksien mukaiseksi. Ihmisoikeudet, ihmisyys ja/tai ihmisarvo, ylipäätään elämän kunnioittaminen ja oikeus siihen toistuvat lähtökohtaisina arvokäsitteinä asiakirjasta toiseen kuten myös tasa-arvo. Yksilön ja yhteisön näkökulmat ovat tasavahvasti esillä, samoin paikallisuus ja kansainvälisyys, monikulttuurisuuskin, tosin ennen muuta opetussuunnitelman perusteiden arvopohjassa. Säädöspohja siis mahdollistaa koulun ja rehtorin moraaliset kannanotot ja antaa niille normatiivisen tuen, jos on kyseessä esimerkiksi dilemma, jossa jollain tavalla on esillä esimerkiksi syrjintä, rasismi tai väkivalta.

Etiikka tai oikeammin eettinen mainitaan käsitteenä ainoastaan perusopetuslaissa. Ero poliittiseen sitoutuneisuuteen tehdään selväksi uskonnollisen tunnustuksettomuuden ohella. Millaista poliittisuutta opetussuunnitelman perustetekstissä tarkoitetaan? Opetushallituksessa kyseistä kohtaa valmistellut Kartovaara (sähköposti 11.4.2007) toteaa, että opetussuunnitelman perusteiden laatimisen aikana voimaan tullut uusi uskonnonvapauslaki (2003) selkiytti uskonnon opetuksen asemaa koulussa. Sen perusteella perusopetuslakia muutettiin uskonnon opetuksen osalta siten, että ilmaus "oppilaan

oman *tunnustuksen* mukainen uskonnonopetus" korvattiin opetuksen sisältöä ja järjestämistapaa paremmin kuvaavalla ilmauksella "oppilaan oman uskonnon opetus”. Kartovaaran mukaan tunnustuksettomuus haluttiin todeta myös perusteissa (kaikkien oppiaineiden osalta) ja työryhmässä ja ohjausryhmässä käytyjen keskustelujen jälkeen perusteisiin lisättiin maininta myös poliittisesta sitoutumattomuudesta. Kartovaara (sähköposti 11.4.2007) arvelee maininnan tarkoittavan sitä, ettei koulussa annettavaa opetusta tai koulun opetussuunnitelmaa saa valjastaa palvelemaan jotakin poliittista puoluetta tai aatesuuntaa. Voidaan siis tulkita, että varsinainen puoluepolitiikka tai poliittinen aatteellisuus pyritään rajaamaan pois koulun toiminnasta. Rajaaminen tukee Tomperin ja Piattoevan (2005, 269) näkemystä, jonka mukaan opettajien (rehtorienkin, oma lisäykseni) näennäinen epäpoliittisuuden perinne ja varovainen koulukulttuuri estävät poliittiset kannanotot tai yhteiskunnalliset näkemykset, jotka he puolestaan kytkevät opettajien ammattieettiseen vaatimukseen edistää oikeudenmukaisuutta, ihmisoikeuksia ja väkivallattomuutta.

Silti kannattaa pitää mielessä myös ne näkökohdat, joita tarkastelin koulun arvomaailmaa käsittelevässä luvussa 4.2, kuten Launosen (2000, 9) esittämä ajatus yhteiskunnan ylläpitämän kasvatusjärjestelmän poliittisesta perusluonteesta tai kriittisen pedagogiikan edustajien (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 14–15) toteamus opetussuunnitelmien poliittisesta luonteesta niiden laatijatahojen ja taloudellis-yhteiskunnallisten jännitteiden vuoksi. Summa summarum: koulun arvopohja ei säädöstasollakaan voi olla neutraali eikä tietyssä mielessä poliittisista sidoksista vapaa – ja tuleeko sen ollakaan?

Arvoprofiilin paikallisvärit

Helsingin kaupungin yhteiset arvot muotoiltiin luottamushenkilöiden ja virkamiesjohdon keskusteluissa vuonna 1997. Ne ovat asiakaslähtöisyys, kestävä kehitys, oikeudenmukaisuus, taloudellisuus, turvallisuus ja yrittäjämielisyys. Kaupungin arvoja esittelevässä arvokeskustelun työkirjassa (2000) todetaan, että arvot ovat luonteeltaan toiminnallisia, ja niiden on tarkoitus vaikuttaa kaupungin johtamiseen sekä henkilökunnan ja koko organisaation toimintaan. Sel-

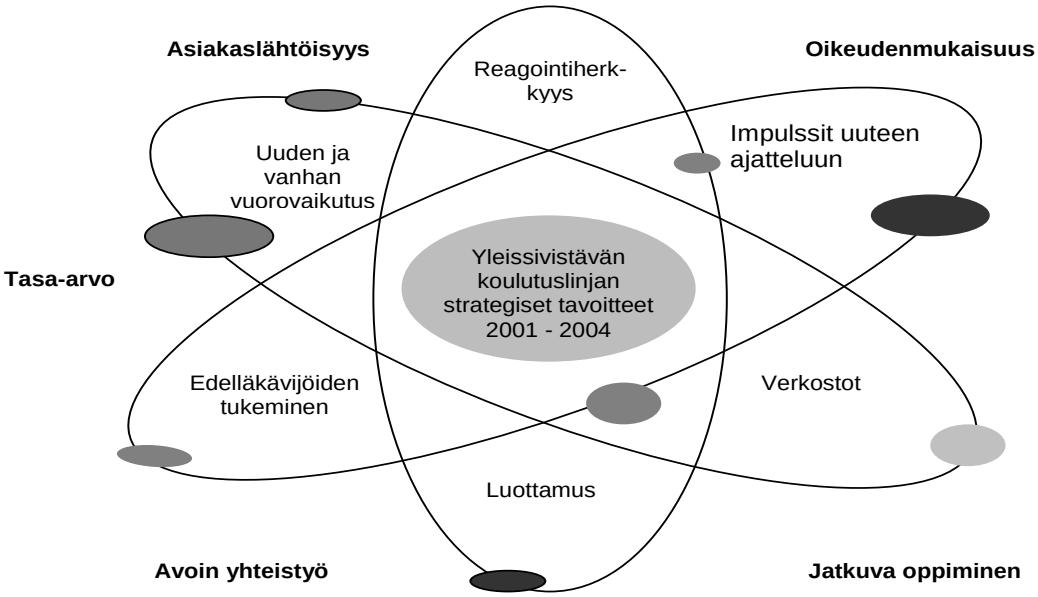
keästi myös todetaan, että arvot eivät määrittele kaupungin toiminnan poliittisia päämääriä. Tämä on mielenkiintoista ajatellen edellä esitettyä pohdintaa koulun omien tavoitteiden ja yhteiskunnan poliittisen tahtotilan välisestä yhteydestä. Esimerkiksi vuoden 2002 talousarviossa toimintaa ohjaavat Helsingin yhteisstrategiat olivat *talouden tasapaino, palvelujen järjestäminen, sosiaalinen eheys, osaaminen ja kilpailukyky* sekä *kestävä kehitys*. Monikulttuurisuus tuotiin esiin sosiaalisen eheyden yhteydessä:

> ”Helsinki muuttuu kansainväliseksi, monikulttuuriseksi kaupungiksi, jossa ulkomaalaisilla on tasavertaiset oikeudet palvelujen käyttöön sekä mahdollisuus kotoutua Helsinkiin oman kieli- ja kulttuuritaustansa säilyttäen. Maahanmuuttajat ovat kaupungin kansainvälistymisen voimavara. Maahanmuuttajien kielitaidon kehitystä tuetaan ja edistetään, tavoitteena on toimiva kaksikielisyys. Maahanmuuttajien työllistymistä edistetään ja omatoimisuutta vahvistetaan yhdessä maahanmuuttajien, viranomaisten, järjestöjen ja elinkeinoelämän kanssa.” (Helsingin kaupungin talousarvio 2002, 31–32.)

Yhteisstrategioiden johdannossa (mts. 27) mainitaan, että toimintaa ohjaavilla päämäärillä pyritään kiteyttämään arvot ja strategiat *yhteisiksi* toimintaperiaatteiksi ja viestittämään muille, mitä Helsinki haluaa olla. Ainakin periaatteessa kaupungin toiminnallisten arvojen ja poliittisella tasolla laadittujen strategioiden tulisi siis liittyä toisiinsa. Kaupungin arvotyökirjassa (2000) otetaan myös kantaa kaupungin arvojen ja eri professioiden arvojen väliseen suhteeseen toteamalla, että joillakin ammattiryhmillä on omat vahvat arvonsa, jotka ”voivat olla tärkeitä yhteenkuuluvuuden tekijöitä ja jopa osa ammattitaitoa”. Mahdollinen ristiriita esitetään ratkaistavaksi keskustellen. Niin ikään sallitaan eri virastojen ja laitosten toiminnan luonteen mukaiset painotukset, jotka eivät saa kuitenkaan olla ristiriidassa kaupungin yhteisten arvojen kanssa. Huolimatta kaupungin arvojen määrittelemisestä pääasiassa sisäisen toiminnan arvoiksi ne eivät myöskään saa olla ristiriidassa kuntalaisten arvojen kanssa ja niiden toivotaan ohjaavan kaupungin toimintaa kuntalaisten odotusten suuntaan. (Arvokeskustelun työkirja 2000.) Kuntalaisten arvoihin siis viitataan, mutta niitä ei kuvata tai avata.

Opetustoimen visiona oli tuolloin ”[O]ppimalla parempaan elämään ja valintoihin – OPEV” ja sitä täsmennettiin seuraavin lausumin: rakennamme

osaamisen ja sivistyksen yhteiskuntaa, jossa oppiminen on mahdollista kannustavassa ja innostavassa ympäristössä; edistämme yhdessä muiden kanssa helsinkiläisten hyvinvointia sekä Helsingin opetustoimi on korkeatasoinen ja myös kansainvälisesti arvostettu oppimisen edistäjä. Arvoina olivat *asiakaslähtöisyys, oikeudenmukaisuus, jatkuva oppiminen, avoin yhteistyö ja tasa-arvo*. (Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2002.) Yleissivistävän koulutuslinjan toimintafilosofian mallintamista inspiroi puolestaan Snyderin, Acker-Hocevarin & Snyderin (2000) systeeminen ajattelu koulun johtamisesta globaalissa ajassa ja ”kaaoksen reunalla”, mihin liittyviä näkökulmia he kuvaavat atomimallin avulla.[67] Yleissivistävän koulutuslinjan opetussuunnitelmaprosessin ja arvoprosessin taustafilosofia on esitetty kuviossa 4.



Kuvio 4 Yleissivistävän koulutuslinjan toimintafilosofia vuonna 2002 (Halinen & Sermilä 2002, Snyderin ym. 2000, 79, 177, 235, 315 mukaan)

[67] Snyderin ym. (2000= mukaan elinvoimaisia koulun muutokseen ja muutoksen johtamiseen liittyviä näkökohtia ovat seuraavat: 1) Edistykselliset systeemit vastaavat toimintaympäristön muutoksiin – kehitä kuuntelun ja jakamisen systeemejä, 2) Epätasapaino edistää muutosta – stimuloi epätasapainoa informaation avulla (dissonanssin idean luominen on Snyderin ym. mukaan koulun johtajia virkistävä toimintatapa, jonka tavoitteena on uuden tiedon kautta luoda uutta toimintaa yhteisössä), 3) Energia rakentuu yhteyksien kautta – rakenna työryhmiä, verkostoja ja kumppanuuksia, 4) Luonnolliset systeemit itseorganisoituvat – oleta itseorganisoitumisen ilmeneminen, 5) Uudet systeemit kehittyvät laajoista malleista – vahvista mallien pilotointia (tällä Snyder ym. tarkoittavat uutta luovien mallien ulottamista kaikkiin koulun toimintoihin ja käytänteisiin) sekä 6) Muutos on elämän ja kuoleman tanssia - suojele vanhaa ja kasvata uutta (tällä Snyder ym.viittavat luonnonsysteemien evoluutioprosessiin ja rinnastavat sen koulun muutokseen). (mts. 96–97, 99, 316, 320.)

Opetusviraston arvot muodostavat toimintafilosofian kehikon. Kuvion ytimessä ovat yleissivistävän koulutuslinjan strategiset tavoitteet ja menestystekijät vuosille 2001–2004.[68] Kehille sijoitetut periaatteet ilmaisevat paitsi hallinnon ja kentän vuorovaikutusta sinänsä, myös hallinnon sisällä tapahtuvaa systeemiseen ajatteluun pyrkimistä. Tärkeää mallissa on myös se, että ellipsien sisällä olevat toisiaan vastapäätä olevat näkökohdat kommunikoivat keskenään. Impulsseja uuteen ajatteluun viritetään myös edelläkävijöiden tukemisen kautta. Reagointiherkkyys edellyttää luottamusta ja verkostoissa tapahtuva yhteistyö uuden ja vanhan vuorovaikutusta (vrt. Snyderin ym. muutosajattelussa ilmaistu ”elämän ja kuoleman tanssi”). (I. Halinen, keskustelu 8.4.2008.) Toimintafilosofia loi osaltaan pohjaa vuorovaikutteiselle opetussuunnitelmaprosessille ylipäätään ja myös arvojen prosessoinnille.

Kahden useista kouluista koostuvan pilottiryhmän, eri suurpiirien rehtoreista koostuvan rehtorifoorumin[69] ja pedagogisten yhteyshenkilöiden (koulu- ja konsultoivien ja kouluttavien opettajien) sekä mainitun opetussuunnitelmatyöryhmän kanssa aloitettiin keskustelut koulujen yhteisistä linjauksista ja arvopohjasta. Arvopohjaluonnos annettiin kouluille arvokeskustelua varten vuonna 2002. Keskustelun tueksi järjestettiin luentosarja, joka käsitteli arvoja eri näkökulmista. Lisäksi arvoja käsiteltiin suurpiirikohtaisissa opetussuunnitelman ohjauspäivissä. Kouluissa keskustelua käytiin erityisesti lukuvuoden 2002–2003 syyslukukauden aikana oppilaiden, koulun henkilökunnan ja huoltajien kanssa samoin kuin alueellisesti rehtorien kesken. Saadun palautteen perusteella arvot esitettiin opetuslautakunnan hyväksyttäviksi vuoden 2003 alussa. Tämän jälkeen koulujen tehtävä oli konkretisoida arvopohjaa käytännön tasolle opetussuunnitelmissaan. Seuraavassa kuviossa on esitetty arvoprosessi kokonaisuudessaan:

[68] Näitä olivat korkeatasoiset oppimisympäristöt ja koulutuspalvelut, toimivat ja joustavat rakenteet, kasvatustyön hyvät edellytykset, syrjäytymisen ehkäisy, osallisuuden vahvistaminen ja elämänhallinta, teknologiavalmiudet kaikille sekä vastuu ympäristöstä (Yleissivistävän koulutuslinjan toimintasuunnitelma 2002).

[69] Suurpiireihin on nimetty aluerehtorit, jotka osallistuvat tekstissä mainittuun rehtorifoorumiin, ja eri aiheiden ympärille on perustettu alueellisia suunnitteluryhmiä.

Kuvio 5 Helsingin koulujen arvoprosessi (Kyllönen 2003)

Kaksisuuntaiset nuolet kuvaavat arvoprosessoinnin vuorovaikutteisuutta. Prosessin kautta Helsingin koulujen arvot muotoutuivat seuraaviksi:

Helsingin kouluissa
- jokaisella on oikeus hyvään oppimiseen ja oppijana kehittymiseen sekä ihmisenä kasvamiseen ja sivistymiseen
- toimitaan demokraattisesti niin, että jokaisella on mahdollisuus kasvaa vastuullisena yhteisön jäsenenä ja vaikuttaa yhteisiin asioihin
- edistetään tasa-arvoa, kunnioitetaan jokaisen ihmisarvoa ja pidetään yhdessä huolta ystävällisestä ilmapiiristä, turvallisuudesta ja hyvinvoinnista
- arvostetaan suomalaista kulttuuria ja jokaisen omaa kulttuuritaustaa sekä edistetään kulttuurien välistä vuorovaikutusta
- ei sallita minkäänlaista väkivaltaa, syrjintää tai rasismia
- sitoudutaan kestävään kehitykseen ja kasvetaan ottamaan vastuuta ympäristöstä ja tulevaisuudesta (Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2005)

Arvoja ei haluttu laittaa tärkeysjärjestykseen, koska ne kaikki liittyvät keskeisesti koulun perustehtävään ja perusopetuksen arvopohjan taustalla oleviin säädöksiin. Kuitenkin niistä ensimmäinen ilmaisee koulun perustehtävän ja johtoajatuksen sekä kouluille että koko opetustoimelle. Toinen perusajatus oli

se, että arvojen tulee koskea kaikkia kouluyhteisössä työskenteleviä, joten päädyttiin käyttämään passiivissa olevia ilmauksia ja pronominia[70] *jokainen*.

Muutamia huomioita arvokeskustelusta on syytä esittää tässä liittyen joidenkin arvojen tietynlaiseen ”arkuuteen” ja monitulkintaisuuteen. Esimerkiksi *demokraattisesti* toimimisesta keskusteltiin useaan otteeseen sekä yleissivistävällä koulutuslinjalla että myös opetuslautakunnassa. Ensimmäisessä versiossa käsitettä ”demokraattinen” ei suoraan ilmaistu, jolloin jotkut opetuslautakunnan jäsenet toivoivat käsitteen liittämistä suoraan arvolausumaan. Näin jälkikäteen voi ajatella, että poliittinen tahto opetuslautakunnan luottamushenkilöiden kautta ilmeni nimenomaan ihanteellisuuden suuntaisena vaatimuksena, kasvatuksen toimijoiden arastellessa demokratia-sanan käyttöä. Toinen keskustelu käytiin kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ilmaisemisesta. Ensimmäisessä versiossa käytettiin ilmaisua ”tasavertainen vuorovaikutus”. Muutaman keskustelun jälkeen ”tasavertainen”-sana jätettiin pois lähinnä realismin nimissä, interkulttuurisuuden (ks. luku 6.1) ideaalista tinkien.

Mielenkiintoinen keskustelu käytiin nollatoleranssista väkivallan, syrjinnän ja rasismin suhteen. Opetussuunnitelmatyöryhmässä oli nostettu esiin kysymys rasismin ilmenemisestä Helsingin kouluissa. Oma kiinnostukseni kohdistui nimenomaan rasismin käsitteeseen, koska sitä ei mainita missään laadittujen arvojen tausta-asiakirjoissa, ei edes perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Keskustelun jälkeen työryhmässä päätettiin selkiyttää asiaa asettamalla yksiselitteinen tavoite, koska esimerkiksi työryhmän rehtorit totesivat, että rasismia kouluissa ainakin jossain mittakaavassa esiintyy. Myöhemmissä keskusteluissa tuli esiin sekä joidenkin opettajien että huoltajien taholta toivomus ilmaista ajatus ”myönteisemmin”. Toisaalta keskusteluissa peruskoulun ylempien luokka-asteiden oppilaiden kanssa kävi ilmi, että he tämän selkeän maksiimin avulla voivat entistä paremmin vaikuttaa toisiin oppilaisiin ja pitivät kieltomuodossa olevaa arvolausetta selkeimpänä ja konkreettisimpana. Opettajien epäröintiin saattoi vaikuttaa heidän epävarmuutensa suhteessa konkreettisiin toimiin, millä väkivaltaa, syrjintää ja rasismia voisi olla sallimatta. Toisaalta arvoprosessiin liittyvä koulun haastava tehtävä on

[70] Ison suomen kieliopin (2004, 727) mukaan *jokainen* ilmaisee universaalia kvantifikaatiota ’sanottu pätee koko joukkoon’.

juuri luoda polkuja teoriasta käytäntöön, toisin sanoen arvopohjasta niiden todentamiseen koulun arjessa.

Seuraavaksi siirryn tutkimuksen tulkinnallisen kehyksen kannalta kolmanteen keskeiseen alueeseen, johtamiseen ja erityisesti koulun eettiseen johtamiseen monikulttuurisessa kontekstissa.

5 Eettinen johtaminen koulussa

Tämän luvun aluksi tarkastelen johtamisen käsitettä ja paradigmoja tehdäkseni kartoitusta maaperästä, josta monikulttuurisen helsinkiläisen koulunkin eettinen johtaminen osaltaan kasvaa. Sen jälkeen siirryn koulun johtamiseen ja kuvaan rehtorin roolin muuttumista ja tämänhetkistä tehtäväkenttää erityisesti *pedagogisen* johtamisen näkökulmasta. Huomioin myös oppimisympäristön ja toimintakulttuurin koulun johtamisen kontekstina sekä tarkastelen rehtorin professiota ja tehtäviä normittavia kehyksiä. Lähestyn empiiristä tutkimustehtävääni luotaamalla eettistä johtamista koulun kontekstissa ja tarkastelen lopuksi sitä sivuavaa ja käsittelevää suomalaista ja kansainvälistä tutkimusta.

5.1 Johtamisen jäljillä

Johtamisen perustaksi määritellään usein jokin arvoihin pohjautuva filosofinen tausta-ajattelu. Filosofia on viisauden rakastamista, joten olisiko johtamisfilosofia siis viisaan johtamisen rakastamista – tai johtamisen viisasta rakastamista (Kuukka 2003)? Joka tapauksessa sen tulisi olla johtamista koskevan viisauden rakastamista. Edelleen: kun filosofia haastaa pohtimaan hy-

vän elämän ja oikein elämisen ehtoja, johtamisfilosofian näkökulmasta pohditaan sitä, mitä johtaminen tarkoittaa, mikä siinä on tärkeää, mikä on oma rooli johtajana, millainen on hyvä johtaja ja miten johtajana voi kehittyä ja kasvaa. Johtamisen perusprinsiippien pohdinnassa ovat keskeisiä siis etiikan ja moraalin kysymykset – tai niiden tulisi olla. Lähtökohtaisesti oletan, että myös rehtorin johtaminen monikulttuurisessa koulussa perustuu osaltaan hänen tiedostamaansa johtamisfilosofiaan. Tässä yhteydessä en kuitenkaan syvenny enempää johtamisfilosofian käsitteeseen vaan tarkastelen johtamista yleensä ja osin myös jo koulun viitekehyksessä.

Hyvän johtamisen etsinnän sanotaan olevan ideana yhtä vanha kuin sivilisaatio itse (Smith & Andrews 1989, 3).[71] Johtamisen määritelmiä on tutkimuksessa ja kirjallisuudessa esitetty läpi koko 1900-luvun ja edelleen tälläkin vuosituhannella. Esimerkiksi Cubanin (1998, 190) mukaan se tosiasia, että johtamisesta on (tai oli viime vuosituhannen lopulla) noin 350 eri määritelmää, mutta ei selkeää yhteisymmärrystä siitä, mikä erottaa johtajat ei-johtajista, tekee johtajuudesta kompleksisen alueen. Leithwood ja Duke (1999) täydentävät tätä huomiota osuvasti viitatessaan McNeillia ja Friebergeria (1993, Leithwoodin & Duken 1999, 46 mukaan) lainaten sumean logiikan kehittäjän Zadehin yhteensopimattomuuden lain määritelmään: kompleksisuuden lisääntyessä täsmälliset ilmaukset menettävät merkityksellisyytensä ja merkitykselliset ilmaukset täsmällisyytensä.

Poliittisten johtajien tutkimuksessaan transaktionaalisen ja *transformationaalisen* johtajuuden[72] määritelleen Burnsin (1978, 2) mukaan johtajuus on yksi eniten tarkastelluista ja vähiten ymmärretyistä ilmiöistä maailmassa (ks. myös Bennis 1959, 259). Lahdenperä (2008, 8) puolestaan huomauttaa, että huolimatta johtamiskirjallisuuden kasvavasta määrästä on edelleen helppo löytää esimerkkejä huonoista johtajista mutta hyvä johtaminen koetaan poikkeuksellisena. Myös Nivala (2002, 14) toteaa, että johtajuusdiskurssien viidakossa on vaikeaa hahmottaa kokonaiskuvaa hyvästä johtajuudesta ja siihen liittyvistä taidoista. Burnsin (1978, 1–3) esittämä huoli johtajuuden älyllisestä kriisistä liit-

[71] Jo Platonin (427–347 eaa.), Caesarin (100–44 eaa.) ja Plutharkoksen (46–120) teoksissa käsiteltiin johtamisen käsitettä (Bass 1981).

[72] Transformationaalinen johtajuus suomennetaan sekä uudistavaksi johtamiseksi (esim. Viitala 2004, 97) että muutosjohtajuudeksi (esim. Pennanen 2006, 32). Myös transformatiivinen-käsite on käytössä joissakin tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa käytän transformationaalinen-käsitettä.

tyy myös määritelmien moninaisuuteen, joiden myötä johtajuus käsitteenä on hajonnut pieniin ja erillisiin merkityksiin. Calas ja Smircich (1988, Ciullan 2006, 19 mukaan) puolestaan toteavat, että johtamisen tutkijoiden ”saaga” on etsiä johtamisen Rosetten kivi ja murtaa sen koodi tieteellisesti, mikä pirstoo johtajuuden yhä pienempiin osiin ja kadottaa pääkoodin.

Huczynskin ja Buchananin (2001) mielestä johtajuuden määritelmien tarve liittyy osaltaan käsitteen ristiriitaisuuteen ja paradoksaalisuuteen: toisaalta johtajuutta, vahvaakin sellaista, kaivataan. Toisaalta taas hierarkiaan ja asemaan painottuva johtajuus on jouduttu haastamaan enenevässä määrin matalien organisaatiorakenteiden, tiimipohjaisen työskentelyn, tietotyön, virtuaalisten ja verkostoituneiden organisaatiorakenteiden lisääntymisen myötä. (mts. 701–702.)Tämä paradoksaalisuus on tullut esiin myös koulua koskevissa 1990-luvun tutkimuksissa. Salo ja Kuittinen (1998, 216–217) toteavat Kontkaseen (1994, Salon & Kuittisen 1998 mukaan) ja Sveibyyn (1990, Salon & Kuittisen 1998 mukaan) viittaamalla, että koulun johtajan työ on opettajan profession vahvistumisen myötä muodostunut yhä paradoksaalisemmaksi. Toisaalta kouluissa tarvitaan vahvaa johtajaa, mutta loppujen lopuksi kukaan ei todella sellaista halua, ja itsenäiseen ja professioasemaa korostavaan toimintaan pyrkivät opettajat haluavat kehittyä omaehtoisesti ja ilman ohjausta. Salo ja Kuittinen toteavat myös, että rehtorien tehtäviä ja toimintaa tarkastelevissa tutkimuksissa (Karjalainen 1991; Isosomppi 1996; Huusko 1999) on päädytty samansuuntaisiin päätelmiin. Joka tapauksessa johtajuus on missä tahansa organisaatiossa keskeinen elementti, joten sillä voidaan sanoa olevan ontologinen luonne (Nivala 2002, 13).

Nivalan (2002) mukaan johtajuusdiskurssin haasteellisuus johtuu ensinnäkin siihen liittyvien keskeisten (englanninkielisten) käsitteiden määrittelyjen kompleksisuudesta ja toiseksi diskurssin erilaisista painotuksista. Suomalaisissa johtamisteksteissä käsitteistä leadership, management ja administration käytetään joko samaa johtamisen käsitettä tai erotetaan johtaminen eli leadership ja hallinnointi eli management tai administration. (mts. 13–14.)[73] Tässä

[73] Esimerkiksi Davies (2006, 1) toteaa toimittamansa The essentials of school leadership -teoksen esipuheessa, että teoksen kirjoittajat käyttävät yhdenmukaisesti leadership-käsitettä, mutta amerikkalaiset ja kanadalaiset käsitettä administration ja brittiläiset ja australialaiset käsitettä management hallinnollisesta johtamisesta. Toisaalta taas Wrightin (2001, 278) mukaan amerikkalaiset käyttävät leadership- ja administration-käsitteitä yhtenevästi.

tutkimuksessa käytän termejä leadership ja management suomalaisin sijapäättein joissakin yhteyksissä (ks. Nivala 2006, 134). En myöskään tee systemaattista eroa käsitteiden johta*minen* ja johta*juus* välillä, vaan käytän vaihtelevasti kumpaakin, vaikka tutkimukseni aiheena on nimenomaan eettinen johtaminen.[74]

Keskustelun leadership- ja management-käsitteiden välisistä eroista käynnisti Zaleznik (1977/2004) vuonna 1977 väittämällä, että johtajat (leaders) ja hallinnoijat (managers) eroavat toisistaan motivaationsa, henkilöhistoriansa sekä ajattelunsa ja toimintansa suhteen. Johtajat ovat hänen mielestään psykologi ja filosofi William Jamesin (1842–1910) kuvaamia persoonallisuustyyppejä mukaillen ”kahdesti syntyneitä” (twice-born) persoonallisuuksia erotukseksi hallinnoijien once-born -persoonallisuuksista. Johtajille elämä ei ole itsestään selvää ja heille käsitys itsestä juontaa juurensa tietystä erillisyydestä. Tämän vuoksi he ovat riippumattomia ympäristöstään ja siten valmiimpia etsimään *muutoksen* mahdollisuuksia. (Zaleznik 2004, 2, 6; ks. myös Lease 2006, 8.) Myös Kotter (esim. 1999, 5, 10) määrittelee leadershipin toiminnaksi suhteessa muutokseen ja managementin toiminnaksi suhteessa kompleksisuuteen esimerkiksi monimutkaisissa vuorovaikutusverkostoissa. Managementin perimmäinen tarkoitus on pitää kulloinenkin järjestelmä toiminnassa, leadershipin puolestaan tuottaa hyödyllistä, erityisesti ei-inkrementaalista muutosta. Kotter korostaa kuitenkin sitä, että nämä ulottuvuudet eivät ole toisilleen vastakkaisia, toisin sanoen leadership hyvää ja management pahaa, vaan ne palvelevat eri tarkoituksia ja voidaan nähdä toisiaan täydentävinä. (mts. 11, 52; ks. myös Sydänmaanlakka 2003, 72; Lease 2006, 12.)

Davies (2006, 2–3) tuo käsitteisiin aikaperspektiivin: leadership on pitkän aikavälin tavoitteiden suuntaamista, management nykytilanteen hallinnointia ja lyhyen aikavälin suunnittelua. Begley (2004, 570) mainitsee leadershipin laajuuden, joka ulottuu tavallisten organisationaalisten menettelytapojen eli managementin ohi. Fullan (2001) puolestaan toteaa käsitteiden menevän päällekkäin ja molempien ominaisuuksia tarvittavan. Hän korostaa kuitenkin, että nykypäivän kompleksisten, paradoksaalisten ja dilemmoja sisältävien ongelmien rat-

[74] Tosin esimerkiksi Määttä (1996, 49) käyttää johtajuudesta leadership-käsitettä ja johtamisesta management-käsitettä, jolloin johtajuus viittaa johtajana olemiseen ja johtaminen johtajan toimenpiteisiin.

kaisemiseen tarvitaan nimenomaan leadership-johtajuutta. (mts. 2.) Koulussa kumpikin ulottuvuus näkyy rehtorin päivittäisessä työssä, mutta Fullanin ajatusta seuraten näen tutkimukseni keskiössä olevan eettisen johtamisen ensisijaisesti leadership-viitekehyksessä. Suomalaisen koulun johtamistutkimuksessa ja rehtorin roolin määrittelyssä leadership-ulottuvuus voidaan mieltää pedagogisena johtamisena ja management hallinnollisena johtamisena (ks. Taipale 2000, 19).

Useimpien nykyisten johtamisteorioiden mukaan johtamista ei voi erottaa siitä *kontekstista*, missä sitä harjoitetaan: ympäristöstä, sosiaalisen organisaation luonteesta, asetetuista tavoitteista, yksilöistä, resursseista ja aikarajoista. Siten myös koulu ympäristönä vaikuttaa siihen, millaista johtamista siellä harjoitetaan. (Leithwood & Riehl 2003, 9.) Nivala (2006, 129) toteaa, että kontekstisidonnaisuudella johtaminen kytketään johdettavan organisaation perustehtävään ja johtamistavat, sisällöt ja laatu siihen toimintaympäristöön ja organisaatiokulttuuriin[75], jossa johtaminen toteutuu. Koulu toimintaympäristönä ja organisaatiokulttuurina voidaan nähdä *asiantuntijaorganisaation*[76] (esim. Sveiby 1990) ja *oppivan organisaation*[77] (Argyris & Schön 1978; Senge 1994; 2000) viitekehyksissä, joista myös sen johtamista on tarkasteltu (ks. esim. Vulkko 2001, iii–v, 33; Mustonen 2003, 40). Pohjoismaista julkisen sektorin johtajuutta käsittelevässä tutkimuksessa Holt Larsen ja Bruun de Neergard (2007) toteavat, että perimmäinen syy menestyksellisen johtamisen universaalien keinojen löytämisen vaikeudelle löytyy kulttuurieroista. Pohjoismaat ovat heidän mukaansa tästä hyvä esimerkki. Yhtäältä edustamme samankaltaisuutta, samoja kulttuurisia ilmiöitä ja yhteistä historiaa ja puhumme myös erityisestä pohjoismaisesta johtamisesta, toisaalta jokaisella maalla on omat erityiset piirteensä. (mts. 7.)

[75] Kuvatessani myöhemmin koulun johtamiskontekstia laajennan toimintaympäristön myös oppimisympäristöön ja rinnastan organisaatiokulttuurin toimintakulttuuriin, mitä käsitteitä esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa (2004) ja niistä johdetussa Helsingin koulujen opetussuunnitelmien kuntakohtaisessa osuudessa (2005) käytetään.

[76] Sveiby (1990, 42) määrittelee asiantuntijaorganisaation organisaatioksi, joka ei tuota voittoa, jolla ei ole ulkopuolisia markkinoita ja jonka asiakkaat eivät itse maksa palveluista. Yhteistä asiantuntijaorganisaatioille on sen jäsenten pitkään koulutukseen perustuvan asiantuntemuksen käyttö ongelmien ratkaisussa (Vulkko 2001, 23).

[77] Oppivat organisaatiot ovat Sengen (1994, 3) mukaan organisaatioita, joissa ihmiset jatkuvasti laajentavat kykyään luoda tuloksia, joita he todella haluavat. Niissä ruokitaan uusia ja laajenevia ajattelumalleja ja ihmiset jatkuvasti oppivat oppimaan yhdessä. Oppivan organisaation käsitettä voidaan tarkastella organisaation toimintaa ohjaavana visiona, kehittämismallina, metaforana ja jopa paradigmana (Salo & Kuittinen 1998, 214).

Kontekstuaalisuus liittyy johtamisen kontingenssiteoriaan (Tannenbaum & Schmidt 1958; Fiedler 1967, Huczynskin & Buchananin 2001, 719–722 mukaan), jossa johtamisen tyyli on riippuvainen tilannetekijöistä. Johtajan tulee voida diagnosoida kulloinenkin konteksti ja päättää, mikä johtamistyyli tuo tehokkaimman tuloksen. Herseyn ja Blanchardin (1988, Huczynskin & Buchananin 2001, 722–724 mukaan) kehittämä tilannejohtajuuden teoria painottaa tilanteen diagnosoinnin ohella sitä, että johtajien on mahdollista myös muuttaa johtamistyyliään tilanteen mukaan: kontingenssiteorioiden mukaan tuloksellisin johtamistyyli on juuri kontekstisidonnaista. Huczynski ja Buchanan mainitsevat kontingenssiteorian yhteydessä myös osallistuvan tai osallistavan[78] ja demokraattisen johtamisen. Heidän mukaansa yksilöllisyyttä ja työelämän laatua painottavat yhteiskunnalliset muutokset ja tietotyön tekijöiden määrän kasvu velvoittavat osallistavaan ja demokraattiseen johtamiseen. (mts. 725.) Goddard (2003, 14) puolestaan toteaa, että tilannejohtamisen voitaisiin väittää olevan ainoa ”oikea” johtamistapa ja muiden vain sen esimerkkejä, mutta hänen mukaansa erot eri johtamistyylien fokuksessa, arvoissa ja toiminnassa tekevät niistä itsenäisiä.

Myös Nivala (2006, 129) liittää kontekstisidonnaisuuteen osallisuuden ja vastuunoton toteamalla, että kontekstisidonnaisuus toimii kaksisuuntaisesti: sen hyväksyminen vapauttaa johtajan kaikkivoipaisuuden taakasta ja hänen lisäkseen myös muut ottavat vastuuta organisaation toiminnan sujuvuudesta. Kysymys on siis osaltaan niin sanotuista alaistaidoista (ks. esim. Keskinen 2005). Herseyn ja Blanchardin (1988, Huczynskin & Buchananin 2001, 723–724 mukaan) tilannejohtamisen mallissa tarkastellaan alaistaitoja siitä näkökulmasta, millaiset valmiudet ja kypsyystaso alaisilla on tehtävien suorittamiseen (ks. myös Juuti 2006, 17). Myös esimerkiksi Goddard (2003, 22) esittää, että johtamisen kulloinenkin sijainti tulisi nähdä ”juoksevana”, liittyen siihen, että sekä johtajuus että alaisuus voivat esiintyä eri aikoina ja eri ihmisissä eikä tälle suhteelle ole ”oikeaa” tulkintaa. Hänen mielestään johtajuus ja alaisuus voidaan nähdä pedagogisen hallinnon Yin ja Yang -prinsiippeinä,

[78] Termi participative leadership kääntyy suomalaisissa johtamisteksteissä sekä osallistuvaksi (ks. esim. Juuti 2006, 20–21) että osallistavaksi (ks. esim. Tietoyhteiskuntaneuvosto 2006). Helsingin opetustoimen tämänhetkisessä kouluille suunnatussa Johtoryhmän valmennuskoulutuksessa käytetään jälkimmäistä termiä (Savolainen, puhelinkeskustelu 24.1.2008), ja sitä käytän myös tässä tutkimuksessa.

syklinä, jossa kummassakin on toisen siemen. Koulukontekstissa vastuunotolle ja osallistavalle johtamiselle rakenteen tarjoaa esimerkiksi säännöllisten opettajankokousten ohella koulun johtoryhmä tai suunnitteluryhmä. Toinen kysymys on, miten jaettua ja kaikkia osallistavaa johtaminen näissä rakenteissa on. Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohdistuu ensisijaisesti rehtorin ajatteluun ja toimintaan suhteessa koulun monikulttuurisuuden mukanaan tuomiin haasteisiin ja dilemmoihin. En siis tarkastele johtajuutta ensisijaisesti esimies–alaisnäkökulmasta vaan rehtorin eettisenä päätöksentekotaitona ja kykynä vastata eettistä pohdintaa aiheuttaviin dilemmoihin (vrt. Clarkeburn & Mustajoki 2007).

Mitä johtaminen kontekstissaan ja tilannesidonnaisesti sitten on? Ciullan (2006) mukaan Rostin (1991, Ciullan 2006, 20–21 mukaan) kokoamat johtajuuden määritelmät 1920-luvulta 1990-luvulle sisältävät kaikki saman idean: henkilö pyrkii tai henkilöt pyrkivät saamaan toiset tekemään jotakin. Ero ilmenee siinä, *miten* (kursivointi Ciullan) johtajat saavat toiset tekemään asioita, toisin sanoen vaikuttavat, organisoivat, vakuuttavat, inspiroivat ja miten tekemisestä on päätetty: kuuliaisuutta vaatimalla, vapaaehtoisuuteen perustuen, hyväksymällä, johtajan määräyksellä vai yhteisten merkitysten reflektoinnilla. Ciulla päätykin siihen, että johtamisen määrittely sisältää aina *normatiivisia* oletuksia johtajien ja alaisten suhteesta, mikä on korostunut johtajuuden määritelmissä 1990-luvulla. (mts. 20–21.)

Useat määritelmät lähtevät siitä, että johtamisessa on kaksi funktiota: suunnan antaminen (vrt. johdannossa esittämäni lainaus Aleksanteri II:n kansakouluasetuksessa esitetystä seminaarin johtajan tehtävästä) ja edellä todettu muihin vaikuttamisen prosessi emootioiden, ajattelun ja toiminnan kautta haluttujen ja jaettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (esim. Stodgill 1950, 3; Leithwood & Riehl 2003, 7; Ruohotie 2006, 114; Lumby & Coleman 2007, 1–2). Myös koulun johtamiseen perehtyneet Leithwood ja Riehl (2003) päätyvät laajan tausta-aineiston perusteella samansuuntaisiin näkökohtiin: johtaminen ilmenee sosiaalisessa kontekstissa ja palvelee sosiaalisia päämääriä, sillä on merkitys ja suunta, se on vaikuttamisprosessi, se on toiminnallista, kontekstuaalista ja kontingenttia. He määrittelevät koulun johtajat erilaisissa rooleissa toimiviksi persooniksi, jotka työskentelevät yhdessä muiden kanssa suunnan

antamiseksi ja vaikuttavat muihin ihmisiin ja asioihin koulun tavoitteiden saavuttamiseksi. (mts. 6–9.)

Mielenkiintoinen oman tutkimukseni kannalta on Ciullan (2006, 19–20) havainto, jonka mukaan johtajuuden määrittelyn fragmentaarisuus on syy myös *etiikan* näkökulman vähyyteen johtamisen tutkimuksessa. Eettinen analyysi vaatisi johtamisesta laajaa kokonaisnäkemystä, jota toistaiseksi ei ole. Tätä tukee myös Hodgkinsonin (1991, 11, 37) kritiikki byrokraattisia organisaatioita kohtaan niiden etiikan vajeesta: arvot, moraali ja etiikka ovat johtamisen ja hallinnon ydintä, mutta niistä ei ole kattavaa teoriaa ja kirjallisuudessa ne saavat vähän huomiota (tai saivat ainakin 1990-luvun alussa, oma lisäykseni). Toisaalta Ciullan (2006, 18) mukaan etiikkaan viitataan lähes jokaisessa johtamista käsittelevässä teoksessa, mutta eettistä johtamista ei ole varsinaisessa johtamistutkimuksessa pitkäjänteisesti ja systemaattisesti käsitelty. Maak ja Pless (2006, 1) toteavat, että yritysjohtamisen akateeminen tutkimus niin sanotussa arvovapaudessaan ja tuloksellisen johtamisen painotuksessaan jättää huomiotta johtamisen normatiivisena ilmiönä – haasteena heidän mukaansa onkin tarve normatiiviseen muutokseen ja *vastuullisen* johtajuuden määrittelyyn (ks. myös Ghoshal 2005, 76).[79]

Vastuullista johtamista ja proaktiivista vastuullista johtajaa koulun kontekstissa on määritellyt esimerkiksi Starratt (2005). Hän perustelee moniulotteisen johtajan tarvetta viittaamalla maailman muuttumiseen liittyviin haasteisiin, kuten maapallon ekologiseen tilanteeseen, inhimillisen, kulttuurisen ja taloudellisen pääoman jakamiseen kaikkien ihmisten hyvinvoinnin takaamiseksi sekä maailmanrauhan ja turvallisuuden takaamiseen. Vastuullisuus on vastuullisuutta ihmisenä, kansalaisena ja virkamiehenä, kasvattajana, pedagogisena hallinnoijana (educational administrator) ja pedagogisena johtajana (educational leader). Niistä ensimmäinen on perustavanlaatuisin ja perustuu toisen ihmisen arvokkuuden ja loukkaamattomuuden tunnustamiseen. Viimeisimmän Starratt näkee yhdistävän muut vastuullisuuden ulottuvuudet. Hän korostaa myös jokaisen ulottuvuuden edellyttävän edellistä. (Starratt 2005.)

[79] Maak ja Pless (2006, 1–2) kuvaavat vastuullista johtamista muun muassa siten, että se tuottaa muutoksen puhtaasti ekonomistisesta, positivistisesta ja itsekeskeisestä asenteesta ajattelukehikkoon, joka moniulotteisuudessaan ja kokonaisvaltaisuudessaan sisältää myös ajatuksen yhteisestä hyvästä.

Yritysmaailmaan luotujen johtamisen paradigmojen soveltaminen kouluun ja kysymys niiden soveltuvuudesta koulun kontekstiin on ollut esillä jo pitkään. Esimerkiksi Lumby ja Coleman (2007, 29) toteavat koulutuksen johtamistutkimuksen olleen aina eklektistä soveltaessaan muiden tieteenalojen ja kontekstien tutkimusta ja käytänteitä omiin tarkoituksiinsa. Yhtäältä niiden on todettu olevan esimerkiksi liian rationaalisia ja käsikirjoitettuja koulun kompleksiseen ja moniulotteiseen todellisuuteen (Sergiovanni 2001, 1) ja koulun johtamisen tuotantolaitosten tavoitteista poikkeavan kasvatustehtävän vuoksi olevan ylipäätään oma kertomuksensa (Kurki 1993, 23). Toisaalta johtajuudella sekä talouselämässä että koulutuksessa on perusteltu olevan yhä enemmän yhteistä (Fullan 2001, xi)[80]. Yhteyden voi nähdä osaltaan liittyvän myös koulun toimintaan kohdistettuihin vaatimuksiin tuottavuudesta ja tulosvelvollisuudesta sekä koulun toimintaympäristön muuttumiseen avoimeksi, vuorovaikutteiseksi ja kompleksiseksi (Mustonen 2003, 72).

Koulun johtamisen tutkimuksessa on vankan jalansijan saanut erityisesti Burnsin (1978) luoma ja Bassin (1985) edelleen kehittämä transformationaalisen johtamisen teoria (ks. esim. Davies 2006, 3; Stewart 2006; Leithwood & Jantzi esim. 1990, 2000, 2007). Leithwood ja Jantzi (2006, 31) toteavat, että kaikki transformationaaliset lähestymistavat painottavat tunteita ja arvoja ja jakavat perustavaa laatua olevan idean kapasiteetin kehittymisen vahvistamisesta ja korkeammasta henkilökohtaisesta sitoutumisesta organisaation tavoitteisiin. Bass (1985) ja Bass ja Avolio (1994) määrittelevät transformatiivisen johtajuuden neljä peruselementtä. Idealisoiva merkitys (idealized influence) tarkoittaa sitä, että johtajan toiminta saa alaiset identifioitumaan häneen ja nostaa heidän sitoutumistaan (myös karisma, vrt. Leithwood & Jantzi 2006, 37). Inspiroivan motivoinnin (inspirational motivation) avulla johtaja tarjoaa merkityksen ja haasteita alaisten työlle ja älyllisen stimuloinnin (intellectual stimulation) avulla hän stimuloi alaisten pyrkimyksiä innovatiivisuuteen ja kyseenalaistamiseen. Yksilöllinen huolenpito (individual consideration) tukee

[80] Fullanin (2001) mukaan yritykset ovat enenevässä määrin huomanneet, että *moraalinen* päämäärä on oleellinen kestävälle menestykselle, missä niillä on paljon opittavaa koulusta, ja vastaavasti koulut ovat alkaneet oivaltaa, että uudet ideat, tiedon luominen ja jakaminen ovat oleellisia ratkaistaessa oppimisen ongelmia nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa, missä niillä on opittavaa menestyvien yritysten innovoinnista ja tulosten saamisesta. Fullanin mielestä sekä koulujen että yritysten on kehityttävä oppiviksi organisaatioiksi. (mts. xi.)

henkilöstön yksilöllisiä oppimistavoitteita ja tarpeita. (Bass & Avolio 1994, 3-4.)

Leithwoodin ja hänen kollegojensa kehittämä transformationaalisen johtamisen malli koulussa liittyy seuraaviin johtamisen käytäntöihin: suuntien asettaminen (setting directions), ihmisten kehittäminen (developing people) ja organisaation uudelleen suunnittelu (redesigning the organisation). Mallissa on Leithwoodin ja Jantzin (2006) mukaan seuraavat koulun kannalta ainutlaatuiset piirteet: riippumattomuus karismaattisista käytännöistä tai johtajan piirteistä, keskittyminen henkilökunnan motivoinnin lisäksi myös yhteistoiminnallisten mahdollisuuksien antamiseen, leadershipin ja managementin keskinäisen riippuvuuden huomioiminen sekä koulun, huoltajien ja muun yhteisön yhteisen kasvatusvastuun tähdentäminen. (Leithwood & Jantzi 2006, 38 – 40.) Transformationaaliseen johtamiseen liitetään vääjäämättä myös johtamisen eettinen ulottuvuus. Esimerkiksi Burns (1978, 5) itse kysyy omaan tutkimusaiheeseeni relevantisti liittyen: ”Voimmeko tunnistaa voimia, jotka mahdollistavat johtajien toimimisen *yhteisistä, kulttuuriin sitoutumattomista tarpeista ja arvoista* käsin, jotka vuorostaan valtauttavat (empower) johtajat osoittamaan aitoa *moraalista* johtajuutta.” Myös Lumby ja Coleman (2007, 71) näkevät moraalisen johtajuuden, henkilöiden välisen ja osallistavan johtajuuden transformationaalisen johtajuuden aineksina.

Eettisyyttä ja moraalisuutta koskeva ulottuvuus on säilyttänyt paikkansa myös itsenäisenä johtajuuden ulottuvuutena. Sen rinnalla ja siihen lomittuvana puhutaan myös edellä mainitusta vastuullisesta johtajuudesta sekä demokraattisesta, inklusiivisesta, monimuotoisesta, kestävästä ja autenttisesta johtajuudesta, joita sivuan vielä koulun eettisen johtamisen yhteydessä. Niiden voi osaltaan katsoa edustavan johtamisen ”uutta kertomusta” (Lumby & Coleman 2007, 76), joka haastaa johtamisen vanhat ja nykyisetkin paradigmat juuri monimuotoisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa näen johtamisen edellä esitettyjen määritelmien mukaisesti kontekstuaalisena ja kontingenttina vaikuttamis- ja päätöksentekoprosessina, joka eettisen ulottuvuutensa vuoksi on myös suunnan antamista. Mahdollistavatko johtamisen kontekstuaaliset ja kontingentit ulottuvuudet myös johtamisen etiikan situationaalisuuden, on relevantti kysymys.

Seuraavaksi siirryn hahmottelemaan johtamista koulussa ja erityisesti monikulttuurisessa koulussa. Luvun aluksi käsittelen yleisesti koulun johtamista. Sen jälkeen peilaan rehtorin säädettyjä ja eri tasoilla määriteltyjä tehtäviä, ominaisuuksia ja kelpoisuutta etiikkaan ja johtamisen eettisiin aspekteihin. Lopuksi syvennyn eettiseen johtamiseen koulun kontekstissa.

5.2 Koulun johtaminen

Koulun johtamisen tarkastelussa sovellettiin aluksi yleisiä johtamisen teorioita, jotka oli kehitetty muihin kuin opetusalan organisaatioihin, mikä vaikutti siihen, että koulun johtaminen nähtiin ensisijaisesti management-tyyppisenä (Cavanagh & Romanoski 2006, 3).[81] Suomalaisen koulun johtajan työn tarkastelun pohjaksi nämä liike-elämästä ja ulkomaisesta kirjallisuudesta poimitut organisaatio- ja rooliteoriat tuotiin 1980-luvulla. Tuolloin Hämäläinen (1986) esitteli – Isosompin (1996, 23) mukaan monipuolisia mutta hajanaisia – johtamisen teoreettisia lähtökohtia, joissa sovellettiin sekä rationaalisia että systeemiteoreettisia organisaatiomalleja. (Isosomppi 1996, 22.) Myöhemmin koulun toimintaa ja sen johtamista on kuvattu juuri systeemiteoreettisista lähtökohdista (Isosomppi 1996; ks. myös Sahlberg 1996) mutta tarkasteltu myös esimerkiksi uusinstitutionaalisen[82] teorian kautta (Ojala 2003). Koulun johtamista OECD:n tutkimuksessa arvioineet Hargreaves, Halász ja Pont (2007) toteavat Suomessa toteutettavien jaetun johtamisen mallien täyttävän johtamisen systeemisen kehittämisen idean. Systeemisen johtamisen he näkevät määrittyvän seuraavien komponenttien avulla: oppivan organisaation johtaminen, oppivan yhteisön joh-

[81] Myös koulun johtamisen paradigmoihin suhtaudutaan kriittisesti. Esimerkiksi Leithwoodin ja Duken (1999) mielestä uusia määritelmiä ei tarvita. Sen sijaan tulisi pyrkiä johtamisen teemojen parempaan ymmärtämiseen ja näkökulmaan, joka keskittyy rehtorin, alaisten ja ympäröivän yhteisön välisiin yhteyksiin. (mts. 67.) Myös Leithwood ja Jantzi (2006, 202) toteavat ehkä aiheellisestikin, että ainakin osa koulunjohtamiskirjallisuudesta näyttää olevan johtajuutta adjektiiveilla (leadership by adjective): uusi määrite liitetään johtamiseen ja luodaan harhaanjohtava kuva siitä, että on keksitty jotain uutta.

[82] Uusinstitutionaalisen teorian perusnäkemyksen mukaan managerialistiseen suuntaan kehittyvällä toimintaympäristöllä on keskeinen merkitys organisaation toiminnalle (ks. Ojala 2003, 18).

taminen, jaettu johtajuus, johtamisen jatkuvuus, lateraali johtajuus ja kestävä johtajuus.

Johtamisen ja johtajan merkitys koulun kontekstissa on moniulotteinen. Edellisessä luvussa todettiin rehtorin tarpeen paradoksaalisuus opettajien näkökulmasta (Salo & Kuittinen 1998). Toisaalta suomalaisessa kontekstissa on pohdittu, missä määrin esimerkiksi koulumme erinomaiset tulokset selittyvät johtamiskäytänteillä (Taipale, Salonen & Karvonen 2006, 8). Luodatessaan suomalaisen koulutuspolitiikan ja uudistusperiaatteiden 40-vuotista taivalta Aho, Pitkänen ja Sahlberg (2006, 2–3) vastaavat kysymykseen toteamalla, että yksi suomalaisen koulun menestystekijöistä on ollut nimenomaan onnistuminen *kestävän* johtamisen ja koulutuksen uudistusten luomisessa. Myös Taipale, Salonen ja Karvonen (2006, 8) näkevät menestyksen osaltaan seurauksena onnistuneesta johtamisjärjestelmästä ja rehtorien työn laadusta.

Roolista toiseen

Rehtorin ammatillinen asema ja sen muutokset ovat aina kytkeytyneet ajan henkeen (vrt. Hämäläinen ym. 2002, 13). Mahieu (1998, Ahosen 2001 mukaan) tarkastelee yhteiskunnallisten muutosten heijastumista rehtorin työhön ja rehtorin roolin muutosta toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä eurooppalaisesta näkökulmasta. Aika 1940-luvun lopulta 1950-luvun lopulle oli politisoitumisen aikaa ja rehtorin työ useimmissa Euroopan maissa oli yhteiskunnallisten olojen vakiinnuttamista. Byrokratisoitumisen aikana, 1950-luvun lopulta 1960-luvun lopulle puolestaan keskusteltiin siitä, mitä rehtorin tulee tehdä toteuttaakseen hallinnon tahtoa. 1960-luvun lopulta 1970-luvun lopulle yhteiskunnan demokratisoitumisen aikana koulun auktoriteettiasema yhteiskunnassa alkoi murtua ja arvostus opettajan ja myös rehtorin työtä kohtaan hiipua. 1970-luvun lopulta 1980-luvun lopulle elettiin rationalisoitumisen aikaa, joka koulussakin vaikutti tulosjohtamisena, jolloin rehtoreilta alettiin vaatia muun muassa erilaisten johtamisideologioitten hallintaa. 1990-lukua Mahieu nimittää kultivoitumisen ajaksi, jolloin koulut itsenäistyivät ja rehtorit joutuivat päättämään uusien painotusten ja strategioiden liittämisestä kou-

lunpitoon. Koettiin, että jatkuva kehittäminen alkoi uhata koulun perustehtävää. Tarkastellessaan rehtorin työtä kultivoitumisen vuosikymmenen näkökulmasta Mahieu painottaa sitä, miten koulun johtajuus ja rehtori johtajuuden edustajana alkoivat tuoda esiin *eettisiä* kysymyksiä. Hän toteaa, että 2000-luku tulee muodostumaan *vastuunottamisen* ajanjaksoksi. (mts. 28–31.)

Myös suomalaisessa kontekstissa rehtorin asema ja rooli sekä koulun johtamiskulttuuri ovat käyneet läpi edellisen kaltaisia muutoksia. Rinne ja Jauhiainen (1988, 228) ajoittavat keskeisen johtamiskulttuurin muutoksen 1970-luvulle yhtenäiskoulujärjestelmän siirtymisen yhteyteen, jolloin hyvän palveluksen perusteella valitusta opettajiston luottamusmiehestä tuli vakinaisesti valittu työnjohtaja, rehtori. Hän ei enää ollut opettajakunnan nokkamies (Matikainen 1985, 15) tai *primus inter pares*, ensimmäinen vertaistensa joukossa, vaan hallintoviranomainen ja työnantajan edustaja (Raivola 1998, 139, kursivointi hänen).

Vuoden 1970 peruskouluasetuksessa rehtorin tehtäväksi määriteltiin myös opetus- ja kasvatustyön ohjaaminen johtamisen ja valvomisen lisäksi, mikä esimerkiksi Isosompin (1996, 103) mukaan ilmensi pedagogisen johtamisen velvollisuutta. Vuoden 1978 niin sanottu rehtoriratkaisu tarkensi rehtorin asemaa määrittelemällä lukioihin, yläasteille ja suurille ala-asteille kokonaistyöajassa toimivat rehtorit (esim. Taipale 2005, 188). Ratkaisu herätti ristiriitaisia tunteita opettajissa, jotka suhtautuivat varauksella rehtorin uuteen positioon[83], mutta joka tapauksessa se vahvisti rehtorien ammatillistumiskehitystä ja muutti heidän toimenkuvaansa – tosin uudistus jätti suuren osan ala-asteiden johtajia sopimuksen ulkopuolelle (Isosomppi 1996, 104). Hämäläisen ym. (2002, 18) mukaan yksittäisen rehtorin asema pysyi kuitenkin heikkona ja hänelle jäi paperihallinnon ja lukujärjestysnikkarin tehtävät.

1980-luvun koululainsäädännön uudistuksilla pyrittiin vahvistamaan rehtorin asemaa ja laajentamaan tehtäväaluetta muun muassa taloudenhoitoon, täydennyskoulutukseen ja työpaikkademokratian edistämiseen sekä nostamaan esiin koulun pedagogiseen johtamiseen liittyviä velvoitteita – tosin käsite etsi tuolloin vielä muotoaan (Isosomppi 1996, 106–107). Toisaalta vielä 1990-

[83] Myös kunnan koulutoimissa suhtauduttiin varauksella rehtorien uuteen asemaan ja pelättiin muun muassa sitä, että he käyttävät työaikaansa väärin (Isosomppi, 1996, 104; Taipale 2006, 188.)

luvun alussa suomalainen rehtori oli Erätuulen ja Leinon (1992, 34) tutkimuksen mukaan hallintotehtäviä painottava, yhteistyötä korostava näkymätön virkamies, joka jätti pedagogisen kehittelyn opettajien tehtäväksi. Viime vuosituhannen lopun opetuslainsäädännön kulmakiviä rehtorin työn kannalta olivat yksilön oikeudet laadukkaisiin koulutuspalveluihin, arviointivelvoite, arviointitiedon julkisuus sekä koulutuksen järjestämiseen ja hallinnointiin liittyvä vapaus, jotka vaativat rehtorilta yhä ammattimaisempaa työotetta (Taipale 2005, 192–193).

Taipaleen (2005, 193) mukaan 2000-luvulla rehtorista on selkeästi tullut työnantajan edustaja ja paikallisen koulutuspolitiikan toteuttaja koulussaan, ja rehtorius on ammatillisesti eriytymässä opettajuudesta. Muuttunut rooli tarvitsee hänen mielestään entistä vahvempaa professionaalista *arvoperustaa* ja selkeästi määriteltyjä vastuita. Nykyrehtorin täytyisi olla pätevä johtaja, joka ymmärtää koulutuksen kehitystä ja jolla on vankat hallinnointitaidot (Aho ym. 2006, 119). Arvoperustan selkiyttämiseen tähtää osaltaan pyrkimys luoda rehtoreille uusi ammattieettinen koodisto, jota käsittelin luvussa 3.6.2.

Johtaminen nyt: pinnistelyä pedagogian puolesta

Mitä rehtori nyt tekee? Sekä kansainvälisten että kotimaisten tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella merkittävä painoarvo rehtorin työn määrittelyssä on pedagogisella johtamisella, joka kasvattamis-, huolenpito- ja kehittämisnäkökulmineen liittyy eettiseen johtamiseen, vaikka myös monien management-tyyppisten tehtävien ja niihin liittyvän päätöksenteon taustalta löytyy eettistä pohdintaa ja arvopohdintaa. Siksi tarkastelen rehtorin työtä nimenomaan pedagogisen johtamisen näkökulmasta. Esimerkiksi Spillane, Halversson ja Diamond (2004, 13) listaavat seuraavat makrotason tehtävät, jotka he liittävät pedagogiseen (tässä tapauksessa käännöksenä instructional-sanasta) johtamiseen: yhteisen vision rakentaminen ja myyminen, luottamuksen, yhteistyön ja ammatillisen kehittymishalun normittaminen siten, että koulun kulttuuri kehittyy opetuksen ydinasioihin liittyvän keskustelun mahdollistavaksi, resurssien (materiaalit, aika, tuki ja hyvitykset) hankkiminen ja jakaminen, opettajien kasvun ja

kehittymisen tukeminen yksilöllisesti ja kollektiivisesti, opetuksen ja innovaatioiden seuranta sekä sellaisen ilmapiirin luominen, jossa kurinpidolliset asiat eivät dominoi pedagogisia asioita. Berg (2003, 198–202) liittää pedagogisen johtamisen laajentuneeseen professionaalisuuteen[84], jossa rehtorin osaamis- ja tietoperusta ei rajoitu pelkästään hallintoon, vaan laajenee yhteiskunnallisesti ja pedagogisesti (ks. myös Johnson & Pennanen 2007, 17).

Leithwood, Day, Sammons, Harris ja Hopkins (2006) esittävät laajaan tutkimusmateriaaliin perustuvat näkökohdat koulun johtamisesta: Oppilaan oppimisen kannalta johtaminen on opettamiseen nähden vasta toissijaista. Mitä tulee johtamistapoihin, lähes kaikki menestyvät johtajat hyödyntävät samoja johtamisen peruskäytänteitä, jotka johtamiskontekstin suhteen ovat mieluummin herkkiä kuin sanelevia. Johtajat edistävät opettamista ja oppimista epäsuorasti ja voimakkaimmin vaikuttamalla henkilökunnan motivointiin, sitouttamiseen ja työolosuhteisiin. Jaettu johtaminen korostuu. Johtamisella on suurempi merkitys kouluun ja oppilaisiin, kun se on laajasti jaettua ja siinä hyödynnetään koulun tiimejä sekä oppilaiden ja huoltajien osallistamista. Johtajan henkilökohtaisista ominaisuuksista painottuvat avarakatseisuus, toisilta oppimisen valmius, ajattelun joustavuus ydinarvojen suhteen, sisukkuus hyvien saavutusten tavoittelussa, mukautuvuus ja optimistisuus. (mts. 3–14.) Huomattavaa Leithwoodin ym. esittämissä näkökohdissa on jaetun johtamisen painottuminen, joka on siis myös suomalaisen koulun johtamisen piirre (ks. esim. Hargreaves, Halász & Pont 2007).

Suomalaisessa kontekstissa esimerkiksi Hämäläinen (2004) on määritellyt rehtorin tehtäviä, jotka hänen mukaansa ovat yleisesti löydettävissä huolimatta johtamisteorioiden suhteen vallitsevasta konsensuksen puutteesta. Niitä ovat oppilaitoksen tavoitteiden asettaminen, keinot tavoitteiden saavuttamiseksi (tällä Hämäläinen viittaa tavoitteista johdettuun käytännön toimintaan), tulosten saavuttamisen seuraaminen, omasta työkyvystä huolehtiminen, henkilökunnasta huolehtiminen, opettajien ja oppilaiden parhaiden puolten esille saanti sekä päivittäisten ongelmien ratkaiseminen. (mts. 17–23.) Hämäläisen määrittelemät tehtävät liittyvät keskeisesti pedagogiseen johtamiseen. Eettistäkin pohdintaa

[84] Berg on määritellyt rajoittuneen ja laajentuneen professionaalisuuden käsitteet alun perin teoksessaan Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling: En bok för skolutvecklare om skolans styrning (1995).

sisältäviä oppilaitoksen johtamisen ongelmia ja ratkaisumalleja, kuten ihmisten johtamisen ja vuorovaikutuksen haasteita ja muutoksen johtamista ovat käsitelleet Hämäläinen ym. (2002), jotka toteavat rehtorin ammattitaidon rakentuvan *työtehtävien perusosaamisen* varaan. Perusosaamisen osa-alueita ovat ensinnäkin talouteen ja hallintoon liittyvien asioiden hallinta, toisena vuorovaikutustaidot, ryhmäilmiöiden tuntemus ja itsetuntemus, kolmantena niin sanottu pedagoginen osaaminen, johon kuuluvat kasvatuksen ja opetuksen tuntemus sekä neljäntenä tulevaisuuden tavoitteenasetteluun ja ratkaisujen toimeenpanoon liittyvät taidot. (mts. 97.) Rehtorin työhön vaikuttavia tulevaisuuden haasteita luodatessaan Hämäläinen ja Välijärvi (2007) näkevät pedagogisen johtamisen merkityksen kasvavan. Sen merkityksen he tuovat esiin kuvaamalla nuorten syrjäytymiskehitystä ja nimenomaan *maahanmuuttajien* koulutuksen ja työllistymisen ongelmia. Hämäläinen ja Välijärvi toteavat, että ”maahanmuuttajia tulisi pitää monikielisiksi kasvavina kansalaisina, joiden mahdollisuudet monikulttuuristuvassa maailmassa ovat entistä suuremmat”. (mts. 262–264.) Tätä lausumaa pidän merkittävänä kannanottona monikulttuurisen koulun johtamisen näkökulmasta.

Mäkelän (2007, 129) tarkastelemiin kotimaisiin (Vaherva 1984; Hämäläinen 1986; Lonkila 1990; Erätuuli & Leino 1993; Ojala 2003; Pennanen 2006; Pirnes 1988/2006, Mäkelän 2007, 129 mukaan) ja kansainvälisiin (Minzberg 1980,1990; Sergiovanni 2006, Mäkelän 2007, 129 mukaan) tutkimuksiin perustuva listaus antaa kuvan johtamisen tehtävien jakautumisesta hallintoon liittyviin tehtäviin, henkilöstön johtamiseen sekä pedagogiseen johtamiseen. Mäkelän (2007, 194) omassa etnografisessa analyysissa nousi neljäntenä esiin yhteistyöverkostojen johtaminen. Johtamisen moraalinen ulottuvuus tuli esiin vain Mäkelän lainaamien tutkijoiden (mm. Pirnes 2006; Fullan 2005; Sergiovanni 2006, Mäkelän 2007, 63, 124, 128 mukaan) määrittelyissä, hänen etnografisessa kuvauksessaan sitä ei suoranaisesti mainittu. Pennasen (2006) mukaan peruskoulun johtamista transmodernissa yhteiskunnassa luonnehtivat yhteisjohtaminen ja kansanvaltaistuminen, ja johtaja nähdään mahdollistajana, joka edistää kollegiaalisuutta ja yhteistyötä. Transmodernin johtamisen hän määrittelee *omien yksilöllisten arvojen* pohjalta nousevaksi ihmisarvoiseksi ihmisten johtamiseksi. (mts. 72, 81.) Helsinkiläisiä rehtoreita ja opettajia tutkineet Pulkkinen ja Rauhala (2001) toteavat, että sekä opettajat että rehtorit pitivät käytän-

nön opetustyön tuntemista hyvän rehtorin tunnusmerkkinä. Pedagogiselle johtamiselle ei kumpienkaan mielestä kuitenkaan ollut riittävästi aikaa. (mts. 100–101.)

Mustonen (2003) summaa suomalaista pedagogisen johtamisen tutkimusta ja toteaa sen tulosten olevan keskenään ristiriitaisia. Vahervan (1984) tutkimuksessa rehtori nähtiin ennen kaikkea pedagogisena johtajana, kun taas Hämäläisen, Luukkosen, Karjalaisen ja Lonkilan (1987) mukaan pedagogisen johtamisen alue koettiin ongelmallisena. Lonkilan (1990) haastattelemat rehtorit halusivat painottaa pedagogista johtajuutta, mutta heillä ei ollut siihen hallintotehtäviltä aikaa. Erätuuli ja Leino (1992) totesivat rehtorin olevan hallintotehtäviä painottava näkymätön virkamies, joka suosiolla jätti pedagogisen kehittämisen opettajille. Mahlamäki-Kultanen (1998) puolestaan päätyi esittämään, että pedagoginen johtaminen tulisi terminä korvata oppimisympäristön johtamisella tai oppimisedellytysten kehittämisellä. (Mustonen 2003, 63.) Tämän ristiriitaisuuden Mustonen katsoo johtuvan paitsi erilaisista tutkimustekniikoista, myös vaihtelevista käsityksistä pedagogisesta johtamisesta ja pedagogiikka-käsitteen määrittelyn hajanaisuudesta. Mustonen arvelee, että tuloksissa näkyy myös koulun hallinnollisen aseman muuttumisen vaikutus johtamisen vaatimustason kasvuun ja tehtävien määrän lisääntymiseen. Hänen mukaansa pedagoginen johtaminen terminä korostuu koulun perustehtävän ja rehtorien saaman pedagogisen (opettajan) koulutuksen vuoksi, mutta käytännössä sen hahmottaminen on vaikeaa. (mts. 63–64.)

Miten pedagogisen johtajuuden painottuminen istuu suomalaisen rehtorin nykyiseen työhön? Näkyykö se kansainvälisissä rehtorin työnkuvan raamituksissa? Rehtorin työnkuvaa, sen muuttumista ja haasteita 2000-luvulla ovat Suomessa kartoittaneet Kuntaliitto, SURE ja Opetusalan koulutuskeskus Opeko. Pohjoismaissa koulun johtamista vertailtiin vuonna 1999 kootun aineiston perusteella. Kansainvälisesti rehtorin työnkuvaa ja siihen liittyviä haasteita on määritelty muun muassa International Confederation of Principals -järjestössä (ICP), Maailman opettajajärjestöjen liitossa Education Internationalissa (EI) ja European School Heads Association (ESHA) -järjestössä.[85]

[85] Myös OECD:n Improving School Leadership -projektin päätteeksi julkaistussa raportissa (2008) annetaan suosituksia koulun johtamisen kehittämiseksi: koulun johtajan velvollisuudet tulee määritellä uudelleen, johtajuus pitää jakaa, tuloksellisen johtajuuden taitoja pitää kehittää ja koulun johtajan työstä pitää tehdä houkutteleva professio.

Kuntaliiton KuntaSuomi 2004 -tutkimusohjelmassa rehtoreille suunnattu kysely toteutettiin vuonna 2002. Sen tulosten mukaan pedagoginen johtajuus korostuu rehtoreitten roolissa. Rehtorit kokivat opetuksen kehittämisen tärkeimmäksi tehtäväkokonaisuudekseen. Myös viestintä ja tiedonkulku sekä itsearviointi olivat vahvasti esillä, toki myös talouden suunnittelu ja seuranta. Tutkimuksen tehneen Hietaniemi-Virtasen mielestä muutos opettajan roolista kehittäjäksi osoittaa ammatin professionalisoitumista ja kehittämisen etusijalle asettava rehtori on ennen muuta pedagoginen johtaja. (Hietaniemi-Virtanen 2004, 7, 46–47.)

SUREn vuonna 2004 toteutetun kyselyn selkein tulos oli rehtorin kokema työmäärän lisääntyminen, jonka totesi 97,7 prosenttia 587 rehtorista. Syynä tähän olivat erityisoppilaiden ja oppilashuollon määrän kasvu, opetussuunnitelmatyön ja arviointityön lisääntyminen, lisääntyneet yhteistyövelvoitteet, kehittämishankkeet ja selvitykset sekä yleiset hallintotehtävät. Vastaavasti palkkausta pidettiin liian alhaisena. Lisäksi todettiin työnkuvan moninaistuneen ja vastuun kasvaneen. Johnsonin (2005) mukaan vastauksista kuvastuu rehtorin kokonaisvastuu koulun toiminnasta ja hänen keskeisyytensä koulun ristiriitojen ratkaisemisessa. Myös oikeudellinen vastuu henkilökunnasta ja hallinnosta sekä kasvatuksellinen vastuu oppilaista todettiin suureksi. Kuormitusta lisäävät edelleen taloudellinen vastuu ja työnkuvan muuttumiseen vaikuttava yhteiskunnallinen muutos. Rehtoriin virkamiehenä kohdistuu normeja, toiveita ja odotuksia, joita ei voi koota yhteen tai hallita kokonaisuutena. Koulun pedagogiselle johtamiselle, opettajien kuuntelemiselle ja koulun kehittämiselle ei jää aikaa. Toisaalta työnkuvan taustalla nähtiin myös myyttinen kuva rehtorin kaikkeen riittävästä ”täydellisestä ammattitaidosta”. Rehtorilta todettiin odotettavan myös korkeaa ammattietiikkaa, mutta resurssipula ja jatkuva työpaine johtavat siihen, että kaikki ratkaisut eivät voi olla eettisesti kestäviä. (Johnson 2005, 5, 9, 11,15–17, 20.)

Opeko kartoitti vuonna 2005 oppilaitosjohtajien näkemyksiä ja ajatuksia osaamisestaan, ammatin uusista haasteista ja täydennyskoulutustarpeista. Kyselyyn vastasi 843 vuosina 2003–2005 täydennyskoulutuksissa ollutta oppilaitosjohtajaa. Keskeisiksi johtamiskoulutuksen haasteiksi nousivat seuraavat alueet: itsensä johtaminen, ihmisten johtaminen, työyhteisön johtaminen, projektin johtaminen, tulevaisuuden ja strategiatyön johtaminen, kansainvälinen

rehtori (huomattavaa on se, että tässä yhteydessä ei monikulttuurisuus noussut esiin tai ainakaan siitä ei käyttämässäni lähteessä mainittu), verkostojohtaminen, *pedagoginen johtaminen*, tietojohtaminen ja talousjohtaminen. Rehtorien mukaan uudet hallinnolliset tehtäväkokonaisuudet etäännyttävät heidät pedagogisesta johtamisesta eikä pedagogiseen keskusteluun näytä enää olevan aikaa. (Taipale, Salonen & Karvonen 2006, 11–14.)

Pohjoismaista koulunjohtamista vertailtiin Pohjoismaisen kouluyhteistyöryhmän vuonna 1999 keräämän aineiston avulla (ks. Svedlin 2001). Raportissa todetaan, että pohjoismaiset koulut ovat käyneet läpi suuren ja perusteellisen muutoksen, jossa koulun johtajat ovat olleet avainasemassa. Erityisesti pedagoginen johtaminen oli muodostunut osaksi johtajien työtä. Pedagoginen johtaminen nähtiin opetuksen kehityksen ohjaamisena, pedagogisten prosessien organisointina ja opettajien ammatillisten valmiuksien kehittämisenä. Koulun ulkosuhteiden hoitaminen, taloudellinen ohjaus ja valvonta, toiminnan kehittäminen ja arviointi olivat lisääntyneet. Johtajat kokivat nämä tehtävät vaativiksi ja aikaa vieviksi ja erityisesti pedagogiseen johtamiseen jäi liian vähän aikaa. Ongelmallista oli se, että opettajat haluavat edelleen toimia autonomisesti, vaikka lait ja strategiat ohjaavat johtajia toimimaan keskeisemmässä roolissa pedagogisia käytäntöjä muodostettaessa. Vaikka johtajat ilmaisivat toiveen saada käyttää enemmän aikaa pedagogiseen johtamiseen, pakenivat he todellisuudessa hallinnollisten tehtävien taakse tai hakeutuivat ennenaikaiselle eläkkeelle. Tutkijoiden mukaan tämä johtuu siitä, että pedagogisiin ongelmiin liittyy neuvotteluja, henkilökohtaista epävarmuutta ja kompleksisuutta ja niihin liittyvän työn tulokset voivat olla näkymättömiä vuosia. Niistä saattaa seurata ylimääräisiä jännitteitä, turhautumista ja epäselvyyttä, minkä vuoksi johtajat voivat valita mieluummin välineellisiä ja yksinkertaisia tehtäviä. (Moos & Carney 2001, 6–7.)

ICP julkaisi rehtorin roolia, ominaisuuksia ja haasteita koskevan mietinnön vuonna 2001. Rehtorin roolin määrittelyssä korostetaan sekä pedagogista johtajuutta että kykyä strategioiden hallintaan ja tulosvastuuseen. Laadullisten ominaisuuksien osalta taas korostetaan muun muassa sitoutumista eri kulttuuristen ryhmien yhteisöissään ylläpitämiin arvoihin sekä ymmärryksen ja viisauden tuomista ratkaisuihin. Rehtorien tulee varautua esimerkiksi kulttuurisen ja taloudellisen diversiteetin lisääntymiseen, oppilaiden kasvattami-

seen maailmankansalaisiksi sekä erilaisten arvo-orientaatioiden aiheuttamiin haasteisiin. (ICP Position Paper 2001.) Myös EI teki vuonna 2007 jäsenjärjestöilleen kyselyn rehtorin keskeisistä rooleista (ks. Sinyolo 2007). Tärkeimmäksi nousi pedagoginen rooli, joka sisälsi muun muassa koulun vision ja mission luomisen, henkilöstön palkkaamisen ja kehittämisen, neuvonnan sekä tuloksellisen opettamisen ja oppimisen mahdollistavan ilmapiirin. Toisena näyttäytyi hallinnollinen rooli, johon liittyi budjetin hallinta, henkilöstön toiminta ja koulun kehittäminen, kolmantena yhteisöllisyyden kehittäminen ja viimeisenä yhteistyösuhteet. Lisäksi EI laati rehtorin työhön liittyvät suositukset, joissa keskiössä ovat pedagoginen johtaminen ja sen kehittäminen täydennyskoulutuksen avulla sekä jaettu johtajuus. (Education International 2007; ks. myös Johnson & Pennanen 2007, 18.)

ESHA on tehtäväjulistuksessaan listannut esimerkiksi seuraavia koulun muutoksia ja kehitystrendejä: oppilaiden moninaisuuden lisääntyminen (maahanmuuttajien lapset), kansainvälisen liikkuvuuden kasvu, opettajien sosiaalisen aseman aleneminen, opettajien rekrytointivaikeudet ja henkilöstöpula sekä vähenevät budjetit. Lisäksi todetaan, että desentralisaatio tuottaa koululle ja sen johtamiselle lisääntyneen autonomian lisäksi entistä enemmän vastuuta, oikeuksia ja riskejä. Ohjaus laatuarvioinnin avulla kasvaa, mikä voi merkitä ohjauksen lisääntymistä ylipäätään. Johtamisen merkitys koululle on keskeinen ja lisääntynyt autonomia tekee siitä entistä tärkeämmän ja kompleksisemman. Taloudellisen ja henkilöstöjohtamisen vaatimukset kasvavat ja tilivelvollisuus muuttuu yhtä kompleksisemmaksi. Muutosprosessissa rehtorin roolin nähdään muuttuvan opetuksen etumiehestä, hallintovirkamiehestä ja toimihenkilöstä pedagogiseksi johtajaksi, yrittäjäksi, työnantajaksi ja manageriksi. (ESHA 2007.)

Yhteenvetona voidaan todeta seuraavaa. KuntaSuomi 2004 -tutkimuksessa rehtorin pedagogisen johtamisen ulottuvuus ja kehittäminen esitettiin neutraalissa ja ehkä jopa positiivisessa sävyssä, kun taas SUREn kysely tuo esiin tietyssä mielessä kääntöpuolen: kehittäminen ja arviointi vievät aikaa, pedagoginen johtaminen monimuotoistuvan oppilasaineksen lisääntyessä on yhä vaativampaa ja aikaa sille ei ole riittävästi. Myös Opekon kyselyssä pedagoginen johtaminen nousi haasteellisena esiin, samoin kuin Pohjoismaiden johtamisvertailussa, jossa tuotiin selkeästi esiin pedagogisen johtamisen komp-

leksisuus. EI:n kyselyssä pedagogisen johtamisen merkitys nähtiin keskeisimpänä ja sitä tukevia suosituksia oli useita. Joka tapauksessa dikotomia rehtorin työn jakautumisessa pedagogiseen ja hallinnolliseen johtamiseen ei nykyisessä työnkuvassa näytä olevan tasapainossa. Oman tutkimukseni kannalta eniten ajattelun aihetta antaa luonnollisesti SUREn kyselyssä esiin tullut seikka tehtävien lisääntymisestä siinä määrin, että eettisesti kestäville ratkaisuille ei aina riitä aikaa.

Tässä tutkimuksessa en syvenny haastateltujen rehtorien työn yleisiin haasteisiin, vaikka niitäkin haastatteluiden aluksi käsiteltiin. Lyhyesti koottuna heidän kuvauksensa kertovat samasta ristipaineesta hallinnollisen ja pedagogisen johtamisen välillä kuin edellä kuvatut tutkimukset. Ne täydentävät myös kuvaa siitä, millaisessa maisemassa monikulttuurisuuden mukanaan tuomiin haasteisiin vastataan. Kootusti rehtorit kuvasivat työtään seuraavasti: Vaikka opetussuunnitelmatyö oli haastatteluajankohtana keskeisellä sijalla koulutyössä, eivät rehtorit puheissaan kuvanneet sitä varsinaisesti kuormittavaksi. Sen sijaan erilaisten opetussuunnitelmaan ja koulunpitoon liittyvien strategioiden lisääntyminen, taloushallinnon vastuu ja ylipäätään management-ulottuvuuden painottuminen päivittäisessä työssä kuormitti rehtoreita. Se vei aikaa pedagogiselta johtamiselta, johon rehtorit puheissaan liittivät henkilöstöjohtamisen ja opettajien tukemisen. Aikaa pedagogiselle johtamiselle oli löydettävä myös haastavammaksi ja monimuotoisemmaksi muuttuneen oppilasaineksen vuoksi – esimerkiksi oppilashuoltotyöhön käytettävän ajan lisääntymisen mainitsivat monet rehtorit. Kaikkiaan rehtorien kuvauksista välittyi halu toimia nimenomaan pedagogisina johtajina.

Johtamisen maisema: oppimisympäristö ja toimintakulttuuri

Koulun konteksti rakentuu yhtäältä oppimisympäristöstä ja toisaalta toimintakulttuurista. Koulua voidaan tarkastella myös *organisaatio*kulttuurin näkökulmasta (esim. Isosomppi 1996; Vulkko 2001), mutta tässä tutkimuksessa näen oppimisympäristön ja varsinkin toimintakulttuurin käsitteen soveltuvammaksi tarkastelun kohteeksi. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) nämä

käsitteet ovat mukana uusina asioina (Kartovaara 2007, 8) ja ne määritellään seuraavasti:

> ”Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat.”
>
> ”Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä *arvot*, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta kuten juhlat, teemapäivät sekä erilaiset tapahtumat.” (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 7–8.)

Kumpaakin käsitettä luonnehditaan perusteissa vielä tarkemmin, mutta otan tässä yhteydessä esiin ne määritelmät, jotka Helsingin kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtaisessa osuudessa (2005, 4) on esitetty ja jotka noudattelevat perusteiden määritelmiä:

> Helsingin peruskouluissa oppimisympäristö koostuu fyysisistä, psyykkisistä, sosiaalisista ja pedagogisista rakenteista.[86] *Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa oppimisympäristön rakenteisiin, erityisesti pedagogisiin käytäntöihin. Koulun aikuisten ja oppilaiden vuorovaikutussuhteet ovat olennainen osa koulun toimintakulttuuria.* Tärkeää on se, miten aikuinen kohtaa oppilaan ja miten oppilas tulee kuulluksi.
> Hyvä oppimisympäristö tukee oppilaan kasvua, oppimista ja itseohjautuvuutta sekä antaa mahdollisuuden oman toiminnan arviointiin. Se ottaa huomioon erilaiset oppijat ja oppimisen tavat, innostaa ja kannustaa oppimiseen sekä tarjoaa haasteita kasvulle ja kehittymiselle. Erityistä huomiota kiinnitetään oppimisen esteiden ja oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen. Oppimisympäristön tulee olla turvallinen ja ilmapiiriltään ystävällinen sekä edistää oppilaan osallisuutta ja hyvinvointia. Oppimisympäristön turvallisuutta vaarantaviin asioihin puututaan heti.
> Opetuksessa hyödynnetään koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä, erityisesti Helsingin monipuolisia mahdollisuuksia.
> Vastuu oppimisympäristön kehittämisestä on koulun henkilöstöllä. Oppilaat ovat mukana oppimisympäristön suunnittelussa ikäkau-

[86] Oppimisympäristö jaetaan opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön, mutta sitä täydennetään vielä *pedagogisen* oppimisympäristön käsitteellä. Pedagogisessa oppimisympäristössä ilmenevät ihmis- ja oppimiskäsityksen konkretisoituminen ja opettajan pedagogisen ajattelun ilmeneminen. Pedagoginen oppimisympäristö todentuu työtapojen ja menetelmien kautta. (Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2005, 4.)

> tensa edellytysten mukaisesti. Yhteistyö kotien kanssa on tärkeä osa turvallista ja hyvää oppimisympäristöä ja sen kehittämistä.

Koulukohtaista opetussuunnitelmatyötä varten annetuissa ohjeissa linjauksen täydentämiseksi toimintakulttuuri määritellään *käytännön tulkinnaksi koulun kasvatus- ja opetustehtävästä*. Se sisältää koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä *arvot*, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu ja vaikuttaa myös kaikkeen oppituntien ulkopuoliseen koulun toimintaan kuten juhliin, teemapäiviin sekä erilaisiin tapahtumiin ja tempauksiin. (Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2005.)

Monikulttuurisen koulun toimintakulttuurin kannalta on hyödyllistä huomioida monikulttuurisuustutkija Banksin (esim. 2008) kuvaamat kulttuurisen deprivaation ja kulttuurierojen paradigmat. Ensin mainitun mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat epäonnistuvat koulussa kasvukulttuurinsa vuoksi, jolloin syy nähdään oppilaan kulttuurissa, ei koulun kulttuurissa tai tehottomassa opetuksessa. Tämä ajattelu johtaa monikulttuurisuuden eristämiseen omaksi haasteekseen eikä koko koulua nähdä muutoksen yksikkönä. Kulttuuriero-ajattelun mukaisesti oppilaat voivat epäonnistua siksi, että heidän kulttuurinsa eroaa koulun kulttuurista, jota arvostetaan enemmän tai siksi, että oppilaan oppimisstrategia poikkeaa vallitsevasta. (mts. 53–55.) Myös Valverde (2006, 4) kiinnittää samaan asiaan huomiota toteamalla, että oppilaan ja koulun kulttuurin vastaamattomuus ei-kilpailtavuudessaan johtaa tarpeettomaan konfliktiin oppilaan mielessä, opettajien ja oppilaiden välillä sekä koulun ja kodin välillä. Banksin (2004, 6, 20–21) monikulttuurisen kasvatuksen mallissa yksi dimensio on juuri valtauttava koulukulttuuri, jonka kehittäminen vaatii oppimisympäristön ja toimintakulttuurin kokonaisvaltaista uudistamista, joka muuttaa koulun rooleja, normeja ja eetosta institutionaalisella tasolla.

Edellä esitetyssä kuntakohtaisessa määrittelyssä vastuu oppimisympäristön kehittämisestä on siis koulun henkilöstöllä. Tällainen määrittely sopii kyllä jaetun johtajuuden ideaan (esim. Spillane, Halvorsen & Diamond 2004), jota suomalaisessa ja helsinkiläisessä koulukontekstissa painotetaan. Toisaalta herää kysymys siitä, miksi rehtoria ei nosteta pedagogisena johtajana esiin, semminkin, kun toimintakulttuuri opetussuunnitelman perusteissa määritellään

hyvin normatiivisesti.[87] Huomattavaa on, että Helsingin opetustoimessa on vastikään (Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2008b) määritelty rehtorin työn vaativuustekijöitä, joista yhtenä on työn vaikutukset ja vastuu. Vastuun todetaan kattavan muun muassa *koulun oppimiskulttuurin*, joten rehtorin merkitys toimintakulttuurin luomisessa ja kehittämisessä on nyt nostettu esiin. Tarkastelen näitä vaativuustekijöitä seuraavassa luvussa lähemmin.

Monikulttuurisen koulun kontekstissa vahva johtajuus nähdään keskeisenä tekijänä toimintakulttuurin ja oppimisympäristön kehittämisessä. Se on haasteellista ja vaatii rehtorilta proaktiivista otetta (esim. Blair 2002, 184–185; Walker 2005, 5). Blairin (2002) mukaan monikulttuurisissa kouluissa tarvitaan radikaalia transformationaalista johtajuutta, jotta koulun tuloksellisuus toteutuisi sekä hyvinä oppimistuloksina että sosiaalisena hyvinvointina ja yhdenvertaisuuden todentumisena. Transformationaalisen johtajan on johdettava "edestä", jotta yhdenvertaisuus toteutuisi käytännössä ja esimerkiksi antirasistiset ohjelmat vaikuttaisivat koulukulttuurin muuttumisen. Samanaikaisesti rehtorin pitää kyetä neuvottelemaan näiden ohjelmien käytännön toteutuksesta laajasti opettajien, muun henkilökunnan, opetusviranomaisten ja huoltajien ja oppilaiden kanssa. Blair esittääkin, että vahvan johtajuuden käsite on määriteltävä monikulttuurisessa kontekstissa uudelleen:

> ”Vahva ei välttämättä implikoi diktatorista tai autoritääristä lähestymistapaa, vaan vahvuutta pitää kiinni ”visiosta” ja rohkeutta tutkia ja soveltaa tätä visiota käytännössä, huolimatta toisinaan voimakkaasta vastustuksesta tai vihamielisyydestä”. (Blair 2002, 183–186.)

Walkerin mukaan *inklusiivista* koulukulttuuria monikulttuurisissa kouluissa rakentavat ja ylläpitävät rehtorit kiinnittävät huomion kaikkia oppilaita osallistaviin rakenteisiin ja ulottavat osallisuuden myös koulun ulkopuoliseen kontekstiin,

[87] Lukion toimintakulttuuria tutkineen Kunnarin (2008, 115) esittämässä toimintakulttuurin määritelmässä puhutaan myös yleisesti ”toimijoista”, mutta hän toteaa Bergin (esim. 2003) teoriaa seuraten, että koulukulttuurin muutos kohti laajentunutta opettaja-ammatillisuutta vaatii vuorovaikutuksen laadun ja perusrakenteen systeemien kehittämisen ohella *toimintavastaavaa* johtajaa (Kunnari 2008, 113). Johnson & Pennanen (2007, 17) käyttävät Bergin mallia soveltaessaan ilmausta toiminnasta vastaava (mikä muuten esiintyy myös perusopetuslaissa [1998], vaikka sen taustalla ei välttämättä ole Bergin teoria ollutkaan). Laajentunutta professiota toteuttava johtaja johtaa koulua etsimällä yhdessä opettajien kanssa keinot toteuttaa instituutiotason toimeksiannot ja kehittää arkityötä niiden suunnassa ja käyttäen yhteiskunnallisesti ja pedagogisesti laajentuvaa tietoperustaa (Berg 2003, 48; Kunnari 2008, 55; Johnson & Pennanen 2007, 17).

kuten huoltajiin ja yhteisöihin. Keskeistä on johtamisen merkityksen tiedostaminen ja vastuullinen reflektointi sekä monimuotoisuutta tukevien rakenteiden ja systeemien luominen, kuten esimerkiksi selkeät toimintatavat rasismia ja syrjintää vastaan. (mts. 12–13.) Tällaisessa valtauttavassa koulukulttuurissa eri etnisiin ja sosiaalisiin ryhmin kuuluvat oppilaat voivat tulla kuulluiksi ja arvostetuiksi ja kokea kunnioitusta, osallisuutta ja rohkaisua (Banks 1993, Parks 1999, Walkerin 2004, 12–13 mukaan; ks. myös Ryan 2006). Walker ja Shuangye (2007, 191) toteavat, että tuloksellinen johtaminen interkulttuurisessa koulussa vaatii *autenttista* johtajuutta. Autenttista johtajuutta on määritellyt esimerkiksi Begley (esim. 2004) ja palaan siihen luvussa 5.4. Collard (2007, 741–742) esittää, että rehtorin tulisi vallitsevan johtamiskulttuurin passiivisen välittämisen sijaan mieltää itsensä oppijana ja konstruoida ja rekonstruoida herkkyyttään kulttuuristen nyanssien suhteen, toisin sanoen kehittää *dialogista integriteettiä* (Shields 2002, Collardin 2007, 742 mukaan) reflektoidessaan, kyseenalaistaessaan ja ratkoessaan erilaisten arvojen soveltuvuutta koulun toimintakulttuuriin.

Johtamisen konteksti – tässä käsiteltyjen koulun raamien lisäksi myös ympäröivän yhteisön ja yhteiskunnan kehys – ja edellä käsitelty rehtorin työnkuvan moninaisuus asettavat rehtorin työlle merkittäviä vaatimuksia. Niitä raamittavat eettisen johtamisen näkökulmasta myös johtamisen *normatiiviset* edellytykset, joita edellä on jo sivuttu ja joita seuraavaksi tarkastelen lähemmin.

5.3 Rehtorin normiriemua

Ojalan (2003, 72) mukaan suomalaisen oppilaitoksen johtamista määrittävät seuraavat formaalit ohjausjärjestelmät: kansalliset normit ja tavoitteistot, jotka kohdistuvat opetuksen tavoitteisiin, kunta koulutuksen järjestäjänä, mikä liittyy muun muassa resursointiin ja strategiseen ohjaukseen sekä korporatiiviset sopimusjärjestelyt, jotka säätelevät opetusprofessiota. Informaaleja johtamista ja rehtorin työtä määrittäviä toimintajärjestelmiä ovat puolestaan *professionaalisten arvojen* varaan rakentuva oppilaitoskulttuuri, oppilaiden ja vanhempien oikeudet, tarpeet ja preferenssit, yhteistyöverkostot ja -kumppanit sekä työelä-

män intressit sekä kansalaiset, joiden kautta johtamisen ja koulutusjärjestelmän legitimiteetti määräytyy. (mts. 72.)[88] Opetuslainsäädäntö ja opetussuunnitelma formaaleina normeina säätelevät esimerkiksi käytänteitä, joilla oppilaiden huoltajien oikeudet ja tarpeet tulee huomioida, joten formaalit ja informaalit ohjausjärjestelmät kietoutuvat toisiinsa.

Olen jo jonkin verran edellä sivunnut näiden ohjausjärjestelmien tarkastelua etiikan näkökulmasta. Seuraavaksi jatkan rehtorin työn eettisten ulottuvuuksien tarkastelua lainsäädännön, rehtorin kelpoisuusvaatimusten ja normatiiviseksi katsottavan tehtävänmäärittelyn perusteella. Tarkastelun taustaksi voi esittää seuraavat näkökohdat. Rehtorinkin työtä raamittavat normit ja säädökset sekä etiikka ylipäätään ovat vuoropuhelussa, mutta ensin mainitut eivät voi ylittää yhteiskunnassa vallitsevia moraalisia peruspuitteita. Siten esimerkiksi oikeusnormeilla ei voi säännellä mitä tahansa. Toisaalta taas yleisten moraalinormien sen enempää kuin esimerkiksi ammattieettisten periaatteiden noudattamatta jättämisestä ei ole samanlaisia seuraamuksia kuin lain rikkomisesta, joten varsinainen oikeudellinen sääntely ja eettinen sääntely poikkeavat toisistaan. (vrt. Letto-Vanamo 1996, 3–10.)

Mitä rehtorin tulee tehdä

Kuten luvusta 5.2 kävi ilmi, rehtorin tehtävät ovat opetuslainsäädännössä muuttuneet. 1980-luvun puolivälin jälkeen normien purku- ja tehtävien delegointitavoitteen mukaisesti lain asema tehtävien määrittäjänä väheni ja kuntien oikeus ja velvollisuus päättää tehtävistä johtosäännöissä tuli keskeiseksi, minkä seurauksena vuoden 1998 opetuslainsäädännössä rehtorin tehtävien määrittely jätettiin lähes kokonaan pois (Mustonen 2003, 22). Nykyisessä perusopetuslaissa (1998) rehtori mainitaan ensimmäisen kerran pykälissä 36 a ja 36 b, joissa käsitellään rehtorin päätösvaltaa suhteessa oppilaisiin kohdis-

[88] Ojala (mts. 73) toteaa, että managerialismin edellytyksiä vahvistava kojulutuspolitiikka ja siihen liittyvät reformit aiheuttavat muutoksia koulun ja kyseisten sidosryhmien sekä vaihdantaprosessien kanssa, minkä vuoksi managerialismi on nähtävä laajempana ideologisena, organisatorisena ja johtamiskulttuurisena muutoksena, joka muuttaa toiminnan edellytyksiä perustavalla tavalla.

tuvaan kurinpitoon. Perusopetuslaki määrittelee siis ensin rehtorille sekä henkisen[89] että fyysisen[90] vallankäyttäjän tehtävän. Vasta seuraavassa henkilöstöä käsittelevässä 37 §:ssä todetaan: ”Jokaisella koululla, jossa järjestetään tässä laissa tarkoitettua opetusta, tulee olla *toiminnasta vastaava* rehtori.” Perusopetusasetuksessa (1998) rehtorin tehtävistä mainitaan vuosiluokalle jättämisen yhteydessä 13 §:ssä ja 18 §:ssä, jossa tarkennetaan päätösvaltaa oppilaan poistamisen ja opetuksen epäämisen osalta. Nikki (2000, 3) toteaa, että nykytilanteessa rehtorilta edellytetään laajaa koululainsäädännön soveltamista ja lainkäytön periaatteiden tuntemusta sekä *moraalista* rohkeutta.

Kunnallisessa päätöksenteossa johtosäännön lähtökohtana on toimivallan siirtäminen kunnan muille toimielimille sekä luottamushenkilöille ja viranhaltijoille eli siinä määritellään, kenellä on milläkin tasolla oikeus päättää ja mistä asioista (Kuntalaki 1995). Helsingin kaupungin opetustoimen johtosäännössä esitetyn rehtorin tehtäväluettelon lähtökohtana on mainittu perusopetuslain säännös toiminnasta vastaavasta rehtorista. Opetustoimen johtosäännössä (2004) peruskoulun rehtorin tehtävät ovat seuraavat:

> 1) ottaa oppilaat kouluun sekä koulun aamu- ja iltapäivätoimintaan,
> 2) rajoittaa perustellusta syystä oikeutta päästä seuraamaan opetusta,
> 3) myöntää lupa koulusta poissaoloon,
> 4) antaa oppilaalle kirjallinen varoitus,
> 5) antaa päättötodistus, erotodistus ja todistus oppimäärän suorittamisesta,
> 6) vastata valvontojen järjestämisestä,
> 7) päättää säädetystä uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen järjestämisestä,
> 8) ilmoittaa huoltajille koulun opetussuunnitelmasta sekä siihen liittyvästä suunnitelmasta,
> 9) päättää opetusharjoittelijan ottamisesta ja määrätä valvova opettaja asianomaista opettajaa kuultuaan,

[89] Perusopetuslain (1998) 36 a §:n viimeisessä momentissa mainitaan asetuksella tarkemmin määritellystä rehtorin päätösvallasta koskien jälki-istunnon määräämistä oppilaalle.

[90] Perusopetuslain (1998) 36 b §:ssä, joka koskee häiritsevän ja turvallisuutta vaarantavan oppilaan poistamista, todetaan: ”Rehtorilla ja opettajalla on oikeus poistaa luokkahuoneesta tai muusta opetustilasta taikka koulun tilaisuudesta oppilas, joka ei noudata 36 §:n 2 momentissa tarkoitettua poistumismääräystä. Rehtorilla ja opettajalla on myös oikeus poistaa koulun alueelta oppilas, joka ei poistu saatuaan tiedon 36 §:n 3 momentissa tarkoitetusta opetuksen epäämisestä. Jos poistettava oppilas koettaa vastarintaa tekemällä välttää poistamisen, *rehtorilla* ja opettajalla *on oikeus käyttää sellaisia oppilaan poistamiseksi välttämättömiä voimakeinoja*, joita voidaan pitää puolustettavina oppilaan ikä ja tilanteen uhkaavuus tai vastarinnan vakavuus sekä tilanteen kokonaisarviointi huomioon ottaen.”

10) muuttaa oppilaan huoltajaa kuultuaan tämän valitsema aine tai oppimäärä toiseksi, jos opetusta ei voida tarkoituksenmukaisesti järjestää oppilaan omassa eikä muussa koulussa,
11) päättää henkilökohtaisesta opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta,
12) järjestää säädetty erityinen tutkinto,
13) järjestää kuulustelu peruskoulun toiselle tai sitä ylemmälle vuosiluokalle pyrkivälle oppilaalle, jollei oppilaalla ole todistusta edellisen vuosiluokan oppimäärän suorittamisesta,
14) koordinoida koulun alueella toteutettavaa oppilaiden aamu- ja iltapäivätoimintaa ja vastata koulussa toteutettavasta toiminnasta,
15) päättää luvan myöntämisestä oppilaan koulunkäynnin aloittamiseen yhtä vuotta säädettyä aikaisemmin tai myöhemmin,
16) päättää opetuksessa käytettävien oppikirjojen ja niihin rinnastettavan oppimateriaalin käyttöön ottamisesta,
17) päättää oppilaan oikeudesta jatkaa koulunkäyntiä perusopetuksen oppimäärän suorittamista varten, vaikka tämä ei ole oppivelvollinen,
18) seurata perusopetukseen osallistuvan oppilaan poissaoloja ja ilmoittaa luvattomista poissaoloista oppilaan huoltajalle,
19) valvoa oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä laaditun suunnitelman noudattamista ja toteutumista,
20) huolehtia siitä, että oppilaalle, jonka käyttäytyminen on aiheuttanut kirjallisen varoituksen tai määräaikaisen erottamisen tai jolta on evätty opetus jäljellä olevan työpäivän ajaksi, järjestetään tarvittava oppilashuolto,
21) huolehtia siitä, että perusopetuksesta erotetulle oppilaalle järjestetään opetus, joka estää määräajaksi erotetun oppilaan jäämisen jälkeen vuosiluokkansa ja opetusryhmänsä edistymisestä, ja että perusopetuksesta erotetulle oppilaalle laaditaan opetussuunnitelmaan perustuva henkilökohtainen suunnitelma, jonka mukaan opetus toteutetaan ja oppimista seurataan. (Helsingin kaupungin opetustoimen johtosääntö 2004.)

Eettistä johtamista ja moraalisen koodin tiedostamista ja mahdollisten moraalisten dilemmojen mahdollisuutta ja niitä koskevaa päätöksentekoa edellyttävät ainakin opetuksen seuraamisen epääminen, poissaolon myöntäminen – ajatellen esimerkiksi tapauksia, joissa oppilaan huoltajat haluavat tehdä lomamatkan koulun työaikana –, kurinpitoon ja käyttäytymiseen liittyvät tehtävät sekä oppilaiden oikeusturvan toteutumiseen olennaisesti liittyvät tehtävät. On toki itsestään selvää, että kaikki tehtävät vaativat lain kirjaimen noudattamista ja siten ”oikein” toimimista, mutta mitään erityistä rehtorille itselleen asetettuja vaatimuksia ei tehtävissä ilmaista. Osasta mainituista eettiseen

johtamiseen liittämistäni tehtävistä on säädetty myös perusopetuslaissa ja -asetuksessa, kuten tämän luvun alussa esitetystä käy ilmi. Huomattakoon myös, että henkilöstöjohtamisen ja talousjohtamisen näkökulma tehtäväluettelosta puuttuvat. Tämän tutkimuksen näkökulmasta mielenkiintoinen on myös kohta kahdeksan, jossa rehtori ”ilmoittaa” huoltajille koulun opetussuunnitelmasta. Tutkimuksen empiirinen osa kertoo osaltaan siitä, että yksipuolinen ilmoittaminen ei riitä tai ole edes mielekästä monikulttuurisen koulun toiminnasta vastaamisen kannalta.

Johtosäännön lisäksi rehtorin tehtävät on kuvattu Helsingissä myös tuoreessa mallitehtäväkuvauksessa (Helsingin opetusvirasto 2008a). Opetushenkilöstön tehtäväkuvausten perustana on Kunnallisen opetusalan virka- ja työehtosopimuksen (KVTES 2007) mukainen työsuorituksen ja työn vaativuuden arviointi, joka liittyy tehtäväkohtaisen palkan määräytymiseen.[91] Käsittelen tehtäväkuvauskokonaisuutta yksityiskohtaisesti, koska se tuo uusia ja tässä tutkimuksessa pohtimisen arvoisia ulottuvuuksia rehtorin työn määrittelyyn. Huolimatta siitä, että tehtäväkuvaukset eivät tutkimuksen aineistonkeruun aikaan olleet vielä voimassa, määrittelevät ne nyt helsinkiläisen rehtorin työtä. Asiaa koskevassa ryhmäkirjeessä (Helsingin opetusvirasto 2008a) rehtorin tehtävissä todetaan korostuvan ”laaja-alainen vastuu koko koulun/oppilaitoksen toiminnasta sekä koulun/oppilaitoksen johtaminen”. Tehtävän vaativuustekijöitä määriteltäessä (Helsingin opetusvirasto 2008b) on puolestaan huomioitu ”työn edellyttämä osaaminen (tiedot, taidot ja itsenäinen harkinta), työn vaikutukset ja vastuu, yhteistyötaidot sekä työolosuhteet”. Varsinaisessa tehtäväkuvauksessa rehtorin työlle on määritelty seuraava tarkoitus: ”Rehtori vastaa koulun toiminnasta – pedagogisesta, hallinnollisesta sekä henkilöstön johtamisesta. Rehtori toimii koulun esimiehenä.” Työ on siis jaettu kolmeen alueeseen, mikä on reh-

[91] Kunta-alan palkkausuudistus käynnistyi vuonna 2001, jolloin Kunnallisen yleisen virka- ja työehtosopimuksen (KVTES) palkkausrakenne uudistettiin kolmiosaiseksi. Palkka muodostuu 1) *tehtäväkohtaisesta palkasta*, joka määräytyy tehtävien vaativuuden mukaan, 2) *henkilökohtaisesta palkanosasta*, joka koostuu kokemuslisistä ja henkilökohtaisista lisistä sekä 3) *tulospalkkiosta*, jonka käyttöönotosta ja perusteista päättää työnantaja. Tarkastelemani tehtäväkuvaus liittyy siis tehtäväkohtaisen palkan määrittelyyn. Tehtävien vaativuuden arviointi perustuu tehtäväkuvaukseen, josta käyvät ilmi tehtävän tarkoitus ja siihen kuuluvat olennaiset tehtäväkokonaisuudet. Arvioinnin avulla verrataan eri töitä ja asetetaan ne keskenään järjestykseen virkanimikkeittäin ja palkkahinnoittelukohdittain olennaisten vaativuuserojen pohjalta. (Kuntatyönantajan opas 2001, 2-3; KVTES 2007–2009, 27.) Erikokoiset koulut ovat omina ryhminään, eikä pienen ja suuren koulun rehtorin tehtävän vaativuutta siis verrata keskenään.

torin työtä koskevissa tutkimuksissa myös tyypillinen jaottelu. Keskeisistä rehtorin tehtäväkokonaisuuksista esitetään seuraava luettelo, jonka mukaan rehtori

- vastaa koulun opetus-, ohjaus- ja kasvatustyön johtamisesta; opetussuunnitelmatyöstä, opetuksen, ohjauksen ja kasvatuksen suunnittelusta, kehittämisestä, toteutuksesta ja arvioinnista
- vastaa koulun henkilöstöjohtamisesta
- vastaa koulun taloudesta ja toiminnan tuloksellisuudesta
- vastaa koulun sisäisen ja ulkoisen toiminnan kehittämisestä, oppilashallinnosta, hankinta-asioista ja muista hallintoasioista
- vastaa koulun sisäisestä yhteistyöstä, huoltajien, yhteistyökumppaneiden ja sidosryhmien kanssa tehtävästä yhteistyöstä sekä oppilashuollosta
- vastaa koulun turvallisuudesta ja järjestyksestä
- vastaa toimivaltuuksiensa puitteissa päätöksenteosta
- vastaa rehtorille määrätyistä johtokuntaan liittyvistä tehtävistä
- huolehtii osaltaan koulun tilojen toimivuudesta
- kehittää omaa ammattitaitoaan
- toimii oman oppiaineensa opettajana, jolloin opetuksen osalta noudatetaan peruskoulun opettajan tehtäväkuvausta soveltuvin osin
- suorittaa hänelle erikseen säädetyt tai muutoin määrätyt tehtävät

(Helsingin opetusvirasto 2008b).

Luettelossa on nähtävissä yhtymäkohtia sekä edellä esitettyyn johtosääntöön että myöhemmin tässä luvussa tarkastelemaani rehtorin kelpoisuuden määrittelyyn ja rehtorin ammattieettisiin sääntöihin (ks. luku 3.6.2). Pedagogista johtajuutta ilmentävät ainakin ensimmäinen tehtäväkokonaisuus, myös sisäistä ja ulkoista yhteistyötä kuvaava kokonaisuus sekä luonnollisesti opettajaulottuvuus. Talous ja tuloksellisuus on yhdistetty samaan kokonaisuuteen, mikä implikoi tuloksellisuuden liittymistä mieluummin managerialismiin kuin esimerkiksi johtajuuden transformationaaliseen ulottuvuuteen. Mielenkiintoinen täsmennys myös eettisen johtamisen näkökulmasta on päätöksenteosta vastaaminen *toimivaltuuksiensa puitteissa*. Ilmaus kertoo sitä, että rehtorin ei pidä niitä ylittää. Ovatko rehtorit sitten joskus tehneet niin? Onko kyse luottamuksen puutteesta vai halutaanko täsmennyksellä helpottaa rehtorin työtä? Managementin lisääntyneestä osuudesta kertovat myös yksilöity luettelo hallintoasioista hankinta-asioineen sekä erikseen mainittu tilojen toimivuudesta vastaaminen, vaikka luettelossa on jo mainittu koulun turvallisuudesta ja järjestyksestä vastaaminen. Oman ammattitaidon kehittämisen vaatimus on myös kiinnostava tehtävä pro-

fessionaalisuuden näkökulmasta: rehtori velvoitetaan kehittämään kykyjään ja taitojaan, jotka ovat olleet hänen nimittämisensä perusteena (ks. seuraava alaluku). Ammattitaidon kehittämistä ei mainita normatiivisissa rehtorin työtä määrittävissä säädöksissä tai ohjeissa, sen sijaan kyllä rehtorin ammattieettisissä säännöissä, joita tarkastelin luvussa 3.6.2.

Työn vaativuustekijät jaetaan työn edellyttämään osaamiseen, työn vaikutuksiin ja vastuuseen, yhteistyötaitoihin (tehtävässä vaadittaviin vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoihin) ja työolosuhteisiin, joilla tarkoitetaan tehtävään liittyviä fyysisiä ja henkisiä olosuhteita, esimerkiksi henkistä kuormittavuutta, ”jota ei voida työsuojelullisin toimenpitein poistaa”. Työn edellyttämään osaamiseen kuuluvat puolestaan tiedot, taidot ja harkinta sekä koulutus[92]. Ensin mainittujen kuvaus on seuraava: monipuoliset johtamis- ja esimiestaidot, kunta-alaan, opetustoimeen ja hallintoon liittyvän lainsäädännön tuntemus, laaja-alainen opetuksen sisällön, kunta-alan ja opetustoimen hallinnon tuntemus, taito ja kyky tehdä päätöksiä, ao. koulutusmuodon tuntemus ja kyky suunnitella, toteuttaa, arvioida ja kehittää opetusta ja sen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta, hyvät harkinta- ja organisointitaidot, hyvä paineensietokyky, hyvä ennakointi- ja tilannearviointitaito, taito ratkaista ongelmatilanteita sekä viestintätaito. Tämäkin luettelo herättää johtamisen eettisten ulottuvuuksien suhteen monia kysymyksiä. Lainsäädännön ja hallinnon sekä toisaalta opetuksen sisällön tuntemuksen vaatimukset voidaan johtaa rehtorin kelpoisuusasetuksesta, mutta mistä kielivät harkinnan, paineensietokyvyn, ennakointitaidon ja ongelmatilanteiden ratkaisemisen taitojen vaatimukset? Äkkiseltään niiden voi nähdä olevan reaktio tämänkin tutkimuksen lähtökohtana olevaan rehtorin työn muutokseen ja haasteellisuuden lisääntymiseen.

Työn vaikutusten ja vastuiden kuvaus ei tätä tulkintaa ainakaan heikennä, päinvastoin. Rehtorin työllä todetaan ensimmäiseksi olevan vaikutus oppilaisiin ja muihin kouluyhteisön jäseniin ja sen seurausten ja tulosten ulottuvan oppilaan opintojen päättymistä pidemmälle. Lisäksi vastuu kattaa opetuksen tarkoituksen toteutumisen, opetussuunnitelman toteutumisen, koulun oppimiskulttuurin, kouluyhteisön ilmapiirin ja koulun talouden. Erikseen mainitaan esimiesvastuu, vastuu oppilaiden toimivasta ja turvallisesta oppimisympäristöstä sekä vir-

[92] Tässä mainitaan opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen (1998) mukainen kelpoisuus sekä muista säädöksistä ja ohjeista tulevat vaatimukset..

kavastuu. Etiikan näkökulmasta jo rehtorin toiminnan vaikutusten kauaskantoisuuden toteaminen oppilaan kannalta asettaa rehtorin paljon vartijaksi. Syvempää (eettistä?) ulottuvuutta haetaan mielestäni myös opetuksen ”tarkoituksen” toteutumisella – tällä viitattaneen ensisijaisesti perusopetuslain (628/1998) mukaiseen opetuksen tavoitteeseen ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”.

Yhteistyötaidoista ensimmäisenä mainitaan johtamistaito. Koska sen on mainitun otsikon alla, voisi johtamisessa nähdä painottuvan jaetun johtamisen ulottuvuuden. Seuraavina vaativuustekijöinä mainitaan hyvät ryhmänhallinta-, neuvottelu- ja yhteistyötaidot kouluyhteisössä ja työssä sidosryhmien kanssa. Ryhmänhallintataidot viittaavat rehtorin leader-rooliin yhteistyötilanteissa. Eettistä ulottuvuutta yhteistyötaitoihin tuovat seuraavat tekijät: taito asettua toisen ihmisen tilanteeseen ja ymmärtää toista ihmistä sekä ratkaista ongelmatilanteita. Jotenkin irrallisena mainitaan, että ”[V]uorovaikutustilanteet ovat moniulotteisia”. Ymmärretäänkö lausumalla sitä, että hyvän rehtorin tulisi tiedostaa vuorovaikutustilanteiden moniulotteisuus vai perustellaanko sillä edellä lueteltuja vaativuustekijöitä? Lisäksi edellytetään hyvää esiintymistaitoa. Työolosuhteista, jotka siis täsmennettiin tarkoittamaan tietyssä mielessä pysyviä olosuhteita – kuten henkistä kuormittavuutta, jota ei voida työsuojelullisin toimenpitein poistaa – todetaan ykskantaan että ”[T]yö sisältää runsaasti henkistä kuormitusta”. Millä rehtori tähän vastaa? Löytyykö aiemmin luetelluista tehtäväkokonaisuuksista jotakin ulottuvuutta, jolla rehtori voi suhtautua henkiseen kuormitukseen? Voiko esimerkiksi ammattitaidon kehittämiseen kuulua aiemmin kuvaamani ammatillisen apatian (Airaksinen 1993b) kehittäminen? Kaikkiaan tehtäväkuvaus ja työn vaativuustekijät viestivät rehtorin ammatin moniulotteisuudesta – ja suuresta vastuusta, jonka kantaminen vaatii myös eettistä kuntoa[93].

[93] Käsitettä eettinen kunto käyttävät suomalaisessa kontekstissa ainakin Clarkeburn ja Mustajoki (2007, 25), jotka liittävät sen tiedeyhteisön yhteiseen päätöksentekoon ja näkevät etiikan nimenomaan päätöksentekotaitona. Martikainen (2005, v, 35) käyttää käsitettä eettinen valmius, jonka hän liittää opettajan sitoutumiseen eettiseen kasvatukseen ja kokonaisvastuun kantamisesta oppilaasta sekä kriittisyyteen, minkä hän liittää opettajan työn kehityksen pysähtyneisyyden torjumiseen. Englanniksi sanaparia ethical fitness käytetään muun muassa tarkoittamaan eettistä tietoisuutta ja henkilökohtaista johtamista, jotka ilmenevat uskomusten ja arvojen sisäistämisenä, päätöksentekokykyä ja toimintaa – sekä rekisteröitynä tavaramerkkinä yhdysvaltalaisen Institute of Global Ethicsin järjestämästä koulutuksesta. Jälkimmäisen lähtökohtana on se, että on olemassa perimmäisiä, jaettuja arvoja, jotka ovat löydettävissä ja sovellettavissa. Eettinen kuntoisuus pitää – fyysisen “fitnessin” tavoin – ihmi-

Rehtorin työssä tarvittavia *ominaisuuksia* määritellään perustuslaissa (1999) ja laissa kunnallisesta viranhaltijasta (2003)[94], jonka 6 §:ssä todetaan myös, että ”virkasuhteeseen ottamisen yleisistä perusteista säädetään perustuslaissa. Lisäksi virkasuhteeseen otettavalla on oltava erikseen säädetty tai kunnan päättämä erityinen kelpoisuus.”

Perustuslain (1999) 125 §:ssä sitten todetaan, että ”yleiset nimitysperusteet julkisiin virkoihin ovat *taito*, *kyky* ja *koeteltu kansalaiskunto*.” Mitä ne tarkoittavat? Perustuslakia koskevan hallituksen esityksen (1998) perustelujen mukaan taito tarkoittaa koulutuksen ja työkokemuksen avulla hankittuja tietoja ja taitoja, kyky viittaa henkilön tuloksellisen työskentelyn edellyttämiin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten luontaiseen lahjakkuuteen, järjestelykykyyn, aloitteellisuuteen ja muihin vastaaviin tehtävien hoitamisen kannalta tarpeellisiin kykyihin ja koeteltu kansalaiskunto tarkoittaa yleisessä kansalaistoiminnassa saatuja viran hoidon kannalta merkityksellisiä ansioita sekä nuhteetonta käytöstä. Taito voidaan liittää rehtorin professionaalisuuteen, osin myös kyky – tosin sen perusteluissa tulee ilmi myös yhteiskunnan toive ja tarve tuloksellisuudesta. Koeteltu kansalaiskunto on ehkä selkeimmin liitettävissä normatiiviseen etiikkaan ja erityisesti teleologiseen hyve-etiikkaan, joskaan se ei sano mitään viranhaltijan eettisestä kunnosta.

Kunnallisesta viranhaltijasta annetussa laissa (2003) todetaan viranhaltijan yleisistä velvollisuuksista 17 §:ssä seuraavaa: ”Viranhaltijan on suoritettava virkasuhteeseen kuuluvat tehtävät asianmukaisesti ja viivytyksettä noudattaen asianomaisia säännöksiä ja määräyksiä sekä työnantajan työnjohto- ja valvontamääräyksiä. Viranhaltijan on toimittava tehtävässään tasapuolisesti ja *käyttäydyttävä* asemansa ja tehtävänsä edellyttämällä tavalla. Viranhaltija ei saa vaatia, ottaa vastaan tai hyväksyä sellaista taloudellista tai muuta etua, josta säädetään rikoslain (39/1889) 40 luvussa.” Viranhaltijan tulee siis toimia oikein ja säädettyjen normien mukaisesti, tehtävä velvollisuutensa

---

sen mentaalisessa ja moraalisessa kunnossa tunnistamaan ja osoittamaan eettisiä dilemmoja. (esim. Dyson 2002; Kidder 2008.)

[94]Tämän tutkimuksen kohteena olevat rehtorit toimivat kaupungin peruskouluissa, joten he ovat kunnallisia viranhaltijoita.

deontologisen etiikan mukaisesti. Oikea käytös johdetaan muodollisesta asemasta ja tehtävästä, mikä implikoi seurausetiikan mukaista näkemystä. Lisäksi rehellisyys on implikoitu arvo, mutta se ei määrity henkilökohtaisista ominaisuuksista vaan liitetään rikoslakiin, jolloin seurausetiikan mukainen lähestymistapa korostuu.

Perusopetuslaissa (1998) rehtorin ominaisuuksista ei mainita mitään, sen henkilöstöä käsittelevässä 37 §:ssä todetaan: ”Jokaisella koululla, jossa järjestetään tässä laissa tarkoitettua opetusta, tulee olla *toiminnasta vastaava* rehtori.” Saman pykälän kolmas momentti vie tarkemmin rehtoriuden lähteille. Siinä todetaan, että rehtorin ja opettajien kelpoisuusvaatimuksista säädetään valtioneuvoston asetuksella. Seuraavaksi siirryn asetuksen tarkasteluun.

Rehtorin kelpoisuus

Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetussa asetuksessa (1998) on rehtorin kelpoisuus määritelty 2 §:ssä:

> [R]ehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on: 1) ylempi korkeakoulututkinto; 2) tässä asetuksessa säädetty asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus; 3) riittävä työkokemus opettajan tehtävissä; sekä 4) opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 25 opintopisteen tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot taikka muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus.

Mitä kelpoisuusvaatimukset kertovat niiden taustalla olevista arvoista ja arvostuksista? Rehtoriksi, samoin kuin opettajaksi, haluavan täytyy ensinnäkin olla akateeminen, ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut. Voidaan ajatella, että ylemmän korkeakoulututkimuksen vaatimus karistaa viimeisetkin rippeet kansakoulun nokkamies-rehtorien ja oppikoulujen ”oppineiden” rehtorien historiallisesta dikotomiasta (vrt. Taipale 2000, 188) ja implikoi siten aseman yhdenvertaisuutta koulumuodosta riippumatta. Voi myös ajatella, että akateemisuudella halutaan ylipäätään arvostusta johtamiseen ja sillä halutaan

korostaa rehtorin työtä todellisena professiona eettisine ulottuvuuksineen. Toisaalta ylempi korkeakoulututkinto vaaditaan myös opettajalta, ja koska rehtorin täytyy olla opettaja, kietoutuvat akateemisuuden ja opettajuuden vaatimukset yhteen.

Mitä opettajan kelpoisuuden vaatimuksella haetaan? Opettajan ammattietiikkaa käsittelevässä luvussa 3.6.2 todettiin, että opettajan ammattia ei aina ole pidetty varsinaisena professioammattina. Launosen (2000, 235–236) mukaan paine kehittämiseen kasvoi nimenomaan peruskoulun myötä, jolloin opettajan pedagogisten valmiuksien kannalta nähtiin tärkeäksi, että hänen tuli hallita tieteellinen lähestymistapa sekä pystyä itse tieteelliseen ajatteluun ja tutkimustulosten seuraamiseen – tämän katsottiin auttavan opettajaa hänen työtään koskevien ongelmien ratkaisussa.[95] Opettajuus kietoutuu rehtorin pätevyyteen myös vaatimuksella opetuksen alueen tuntemuksesta – ei siis haluta ensisijaisesti kokemuksia johtamisesta, vaan opettamisesta.

Esimerkiksi valtakunnallisessa opettajuutta luotaavassa opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) loppuraportissa (Luukkainen 2000, 242–243) todetaan, että koulun johtaminen vaatii johtajalta asiantuntijoiden työn riittävää tuntemista ja perustellaan opettajan työn omakohtainen tunteminen välttämättömänä edellytyksenä. Myös Ahosen (2001, 45) mielestä yleissivistävän koulun rehtoriksi on vaikea kuvitella henkilöä, jolla on vähän tai ei lainkaan kokemusta opettajan työstä. Opettajien työtä ei voi johtaa henkilö, joka ei ole sisäistänyt opettajuutta ja luonut itselleen opettajan identiteettiä. Toisaalta Ahonen toteaa, että ammattimaiseen johtamiseen kuuluvien asioiden oppiminen tapahtuisi paremmin irrottautumalla korostetusta opettajaidentiteetistä. Hänen kokemustensa mukaan pitkäkestoisissa rehtorikoulutuksissa monet rehtorit ovat kuvanneet vahvan opettajaidentiteetin olevan 2000-luvun oppilaitosjohtamisessa enemmän rasite kuin tuki. (mts. 46.)

Johtaminen nähdään yhä keskeisempänä myös opettajan professiossa ja opettajankoulutuksessa sekä kansainvälisesti että paikallisesti. Pounder (2006)

[95] Tosin akateemisen opettajankoulutuksen alku Suomessa voidaan sijoittaa jo viime vuosituhannen alkuun, jolloin Mikael Soininen toimiessaan Helsingin yliopistossa kasvatus- ja opetusopin ylimääräisenä professorina 1907–1917 kehitti kansakoulunopettajille kasvatus- ja opetusopin tutkintovaatimukset ja laati ohjeet opettajien jatko-opintotutkinnon suorittamisesta ja tutkinnon oppimääristä (ks. esim. Pennanen 1997).

kuvaa opettajajohtajuuden kehittymistä aaltoina, joista ensimmäisessä opettajataustainen johtaja johti hierarkian mukaisesti muita opettajia ja toisessa aallossa niin ikään formaalisti tietyt opettajat toimivat tiiminvetäjinä ja opetussuunnitelman kehittäjinä. Kolmannessa, nyt menossa olevassa aallossa, opettajajohtajuuden nähdään olevan prosessi, jossa opettajat professionaalisuuteen ja siihen liittyvään kollegiaalisuuteen pohjaten, riippumatta asemastaan, käyttävät johtamiskykyään parantaakseen oppimisympäristön pedagogista ilmapiiriä ja rohkaisevat muita opettajia kehittämään sitä. (mts. 534; ks. myös Frost & Harris 2003, 482.) Neljännen aallon Pounder (2006, 538) ennakoi ilmentävän transformationaalisen johtajuuden – jonka elementtejä kolmannessa aallossa on – laajentumista luokkahuoneesta muuhun kouluyhteisöön.

Suomessa rehtorikoulutuksen paikan todetaan edelleen olevan täydennyskoulutuksessa mutta mahdollisesti myös erikoistumisvaihtoehtona opettajankoulutuksessa. Koulujen johtamiskulttuurin todetaan kaipaavan voimakasta kehittämistä, jossa hajautunut johtajuus ja kiertävät vastuut sitovat kaikki työyhteisön jäsenet mukaan niin kehittämiseen kuin vastuuseen ja päätöksiin. (Luukkainen 2000, 243.) Salo (2007) näkee opettajan työssä seuraavat pedagogisen johtamisen roolit: luokkahuonekulttuurin rakentaminen, vallankäyttö, kommunikaation johtaminen, eettinen ohjaaminen ja opiskeluprosessin johtaminen. Hän esittää, että opettajan pedagogisiin opintoihin liitettäisiin pedagogista johtamista käsittelevä kokonaisuus. (mts. 30–31.) Myös opetusministeriön Opettajankoulutus 2020 -raportissa (2007) nähdään johtamiskoulutus keskeisenä opettajankoulutuksessa; samalla raportin laatinut työryhmä suosittaa rehtorikoulutuksen vahvistamista. Opettajan pedagogisiin opintoihin tulisi sisältyä perustiedot oppilaitosten johtamisesta ja opettajankoulutuksessa tulisi tarjota oppilaitosten johtamiseen ja kehittämiseen valmiuksia antavia suuntautumisvaihtoehtoja, millä halutaan edistää henkilöstön rekrytoimista johtamistehtäviin. (mts. 47.) Paradoksaalista onkin se, että rehtorilta vaaditaan opettajan kelpoisuus, mutta opettajankoulutuksessa ei toistaiseksi ole selkeää väylää nimenomaisesti koulun johtamisen valmiuksien systemaattiseen hankkimiseen. Toinen paradoksi monikulttuurisen koulun näkökulmasta lienee se, jos transformationaaliset luokan- ja aineenopettajat pelkästään ottavat vastuullisesti huolekseen koulun monikulttuurisuuden kehittämisen ja rehtori jättäytyy johtamaan ”valtavirtaa” nojaten jaetun johtajuuden konseptiin.

Kelpoisuusvaatimusten viimeinen kohta opetushallinnon tuntemuksesta viestii osaltaan rehtorin valmiuksien moninaisuuden vaatimuksesta: vaikka rehtorin tehtäviä ei lainsäädännössä enää ole listattukaan, on lainsäädännön tuntemus ja soveltaminen toisaalta entistä tärkeämpää (vrt. Mustonen 2003, 22; Nikki 2000, 3). Etiikan kannalta voi ajatella, että kyseinen kelpoisuusvaatimus korostaa yksittäisen rehtorin vastuuta oikein toimimisesta ja siten deontologisen etiikan noudattamista (ks. Launonen 2006, 106).

Kokoavasti voi Goddardin (2003, 11–13) tavoin todeta, että johtajuus koulun kontekstissa on moniulotteinen ja -särmäinen käsite, jossa johtajan arvot, tavoitteet, uskomukset ja päätöksentekotaidot antavat tarkoituksen ja merkityksen niille, osittain muiden tahojen kuin hänen itsensä tai koulun määrittämille toimintaperiaatteille ja käytänteille, joita hänen täytyy virkavelvollisuutensa mukaisesti toteuttaa. Toteamus toimikoon johdantona seuraavalle eettistä johtamista käsitteleville luvuille.

5.4 Näkökulmia koulun eettiseen johtamiseen

Käsittelin suomalaisen rehtorin ammattieettisiä koodeja ja niiden meneillään olevaa uudistusprosessia luvussa 3.6.2. Tässä luvussa pyrin syventämään ja laajentamaan eettisen johtamisen näkökulmia. Tarkastelen ensin eettisen johtamisen ilmenemistä koulun johtamisen paradigmoissa. Luvun tarkoitus on todentaa sitä, miten keskeinen eettinen näkökulma koulun johtamisessa on edelleen ja millaisia uusia painotuksia se on saanut. Sen jälkeen luon katsauksen omaa tutkimusaihettani sivuaviin tutkimuksiin, jotka liittävät oman tutkimukseni kansainväliseen ja välillisesti kotimaiseenkin jatkumoon. Lopuksi tarkastelen koulun eettisessä johtamisessa mahdollisia soveltavan etiikan dimensioita tutkimukseni empiirisen osan tulkintakehyksen osana.

5.4.1 Etiikka koulun johtamisessa – painotus vai perusta?

Koulun johtamisen eettinen ulottuvuus on kansainvälisessä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa näyttäytynyt monella eri tavalla eri vuosikymmeninä. Kuvatessaan sen ilmaantumista koulun johtamiseen Greenfield (2004) näkee keskeisenä Grossin ja Herriottin (1965, Greenfieldin 2004, 175 mukaan) tutkimuksen, jossa koulun tuloksellisuus liittyi henkilökunnan moraalin, opettajien ammatillisuuden ja oppilaiden oppimisen johtamiseen – niin muodoin käsitys rehtorista pelkkänä hallinnollisen tuen antajana muuttui. Toisena keskeisenä merkkipaaluna Greenfield (2004, 175) mainitsee Burnsin transformationaalisen johtamisen teorian, jota alettiin pian soveltaa myös koulun johtamiseen. Koulun eettisen johtamisen teoreettisia lähestymistapoja tarkastellessaan Greenfield (2004) nostaa esiin useita tutkijoita. Oman tutkimukseni kannalta keskeinen on Starrattin (1991; 1994) *yhteisöllinen ja monidimensionaalinen näkökulma* eettiseen johtamiseen, jota kuvaan tutkimusaineistoni tulkintakehikkona luvussa 7. Thomas Greenfieldin merkityksen Greenfield (2004, 181–182) näkee hänen tulkinnassaan kouluorganisaatiosta inhimillisenä rakenteena ja sosiaalisena konstruktiona[96] sekä näkemyksessään johtamisen moraalisesta luonteesta. Hodgkinsonin (ks. 1991) kontribuutiossa keskeistä on näkemys johtamisesta sisäsyntyisesti moraalisena taitona ja hänen teoriansa transrationaalisista, rationaalisista ja subrationaalisista arvoista. (Greenfield 2004, 181–183.)[97]

Sergiovannin (1984) koulutuksen erinomaisuuteen (excellence) liittyvä näkemys koulun johtamisesta erilaisten voimien (leadership forces) avulla puolestaan laajensi ja syvensi johtamisen näkökulmia koulun kontekstissa. Sergiovanni jaotteli johtajuusvoimat hierarkkisesti teknisestä ulottuvuudesta inhimillisen ja kasvatuksellisen ulottuvuuden kautta symboliseen ja kulttuuriseen ulot-

[96] Thomas Greenfieldin mukaan koulun todellisuus on symbolisen interaktion sosiaalisesti konstruoimaa, mutta se ei ole tulosta vain välittömästä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta vaan sisältää sekä vuorovaikutukseen osallistuvien eletyt kokemukset että laajemman yhteisön normit ja arvot (Greenfield 2004, 182). Käänteentekevä oli Greenfieldin vuonna 1974 esittämä kritiikki siihen saakka vallinnutta arvoneutraalia positivistista näkemystä (ns. Theory Movement) kohtaan (ks. esim. Ribbons 1999, xi-xii; Richmon 2004, 342–343).

[97] Ensin mainitut ovat ylimmän tason metafyysisiä arvoja (tyyppi I) ja viime mainitut affektiivisia itsensä oikeuttavia arvoja (tyyppi III). Rationaaliset arvot ovat sosiaaliseen kontekstiin liittyviä seurausten pohdintaan (tyyppi IIa) tai yhteisen hyvän (tyyppi IIb) liittyviä arvoja (ks. Hodgkinson 1991, 96–101).

tuvuuteen. Johtamisteoreettisesta näkökulmasta tekniset ja inhimilliset johtajuusvoimat liittyvät Cavanaghin ja Romanoskin (2006) mukaan koulun johtamisen management-ulottuvuuteen ja kasvatuksellinen pedagogiseen johtajuuteen. Symboliset ja kulttuuriset ulottuvuudet taas antoivat lähtökohdan nimenomaan *eettisen*, moraalisen ja kulttuurisen johtamisen teoretisointiin ja tutkimukseen. Cavanagh ja Romanoski huomauttavat, että Sergiovannin suosituksista huolimatta 1980-luvun puolivälistä alkaen paine koulutuksen tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen on kasvanut ja liike-elämän mallien soveltaminen koulun johtamiseen jatkunut. (mts. 4; ks. myös Gronn 2003; Bottery 2004.)

Myös Ballin (2001, 33) mukaan uusi liikkeenjohto, managerialismi, on avainroolissa oleva muutosvoima, kun koulujen *professionaalis-eettiset* hallintajärjestelmät kuihtuvat pois yksityisyrittäjyyden ja kilpailun hallintajärjestelmien tieltä. Bottery (2000, 67–73, ks. myös 2004, 4) näkee managerialismin uhkaavan yhteiskunnassa ja myös koulussa keskeisiä ensisijaisia arvoja, kuten autonomiaa ja kriittisyyttä, välittämistä, suvaitsevaisuutta, tasa-arvoa ja kunnioitusta sekä luottamusta. Heikentämällä ne toissijaisiksi arvoiksi managerialistinen diskurssi heikentää myös yhteiskunnan syvempää arvorakennetta. Toisaalta esimerkiksi Ojala (2003, 37) toteaa, että managerialismi sen institutionaalisen tulkinnan mukaisesti on korvannut nimenomaan oppilaitosjohtamisen *byrokraattisen* johtamisparadigman piirteitä ja *professionaalisten arvorakenteiden* ja käytänteiden oletetaan pysyneen ennallaan.

Aho, Pitkänen ja Sahlberg (2006) toteavat, että keskeisenä suomalaisena perusarvona on ollut koulutuksen näkeminen julkisena palveluna ja sen vastaaminen lasten, vanhempien ja yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin. Samanaikaisesti kouluilla *on ollut* kuitenkin mahdollisuus keskittyä perustehtäviinsä, opettamiseen ja oppimiseen ulkopuolelta tulevien muutosten ja uudistusten sijaan. (mts. 2–3, 11.) Viitaten luvussa 5.2 esitettyihin näkökohtiin rehtorin nykyisestä työnkuvasta voi perustellusti kysyä, missä määrin perustehtävään keskittyminen on vielä mahdollista ja millä viiveellä ja miten muutokset alkavat näkyä. Lisäksi herää kysymys siitä, onko rehtori aina vallitsevan koulutuspoliittisen diskurssin ja johtamisparadigman ”vanki” ja tuleeko hänen johtamisestaan sen myötä epäaitoa ja johtamisen taustalla vaikuttavista arvoista ja etiikasta pelkkää retoriikkaa (vrt. Wright 2001, 278–280; Gold 2005, 24). Joka tapauksessa huolimatta koulun johtamisjärjestelmään vaikuttavista muu-

tosvoimista ovat viimeaikaisissa koulun johtamisparadigmojen listauksissa, miten retorisia ne sitten ovatkaan, edelleen esillä nimenomaan johtamisen professionaalis-eettiset ulottuvuudet, jopa hyvinkin painotetusti. Otan esiin muutamia esimerkkejä, joiden tarkoituksena on vain todeta eettisen ulottuvuuden näkyvyys.

Leithwood ja Duke (1999) tarkastelivat koulun johtamiseen liittyviä tekstejä vuosien 1985 ja 1995 välillä. Heidän mukaansa johtajuusajattelu keskittyi tuona aikana seuraaviin näkökulmiin: pedagoginen (instructional), transformationaalinen, *moraalinen*, osallistava, manageriaalinen ja kontingentti johtajuus. Pedagoginen johtajuus viittaa opetustyöhön vaikuttamiseen oppilaan saavutusten parantamiseksi. Transformationaalisen johtajuuden tavoitteena on opetushenkilöstön sitoutumisen ja kapasiteetin kasvattaminen. Moraalisen johtajuuden fokus on johtajan arvoissa ja etiikassa, joten auktoriteetti ja vaikuttaminen tulee johtaa oikean ja hyvän käsitteistä. Osallistavan johtamisen keskiössä on kouluyhteisön jäsenten osallistuminen päätöksentekoprosessiin. Manageriaalinen johtajuus keskittyy rehtorin toimintaan, tehtäviin ja menettelytapoihin painottaen tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Kontingentti johtajuus liittyy niihin tapoihin, joilla rehtori reagoi eri tilanteisiin ja mukauttaa käyttäytymistään niiden mukaan. (Leithwood & Duke 1999, 47–55.)

Bush ja Glover (2003, 11–22) lisäävät edelliseen luetteloon vielä postmodernin ja henkilöiden välisen (interpersonal) johtajuuden. Postmoderni johtajuus kohdistuu johtajan ja opettajien subjektiivisiin kokemuksiin sekä monimuotoisiin tulkintoihin eri tilanteista. Objektiivista todellisuutta ei ole, vain eri kokemuksia siitä. Bushin ja Gloverin mukaan malli tarjoaa vain vähän suuntaviivoja johtajalle, poikkeuksena yksilön merkityksen huomioiminen. Henkilöiden välinen johtajuus keskittyy vuorovaikutukseen rehtorin ja opettajien, oppilaiden ja muiden kouluun sidoksissa olevien kanssa. Johtaja omaksuu yhteistoiminnallisen lähestymistavan, jolla voi olla moraalinen ulottuvuus. Hänellä on edistyneet vuorovaikutustaidot, jotka mahdollistavat tuloksellisen toiminnan sisäisten ja ulkoisten asiakkaiden kanssa. (mts. 21.)

Davies (2006) esittää keskeisinä seuraavat ulottuvuudet, jotka lähestyvät johtajuutta sekä johtajan ominaisuuksien että johtamisen näkökulmista: strateginen, transformationaalinen, kutsumusjohtaminen, *eettinen*, oppijakeskeinen, konstruktivistinen, poeettinen ja poliittinen, emotionaalinen, yrittäjyys-

keskeinen, jaettu ja kestävä johtaminen. Goddardin (2003) yksilöön keskittyvässä tarkastelussa ovat puolestaan seuraavat, sinänsä epälineaariset (ks. MacNeill, Cavanagh & Silcox 2005) näkökulmat: situationaalinen, manageriaalinen, pedagoginen, palveleva, valkoinen ritari ja musta hattu -johtaminen, epäsuora, yhteistoiminnallinen, *eettinen*, dialoginen, kulttuurienvälinen, vaikuttava, marxiavellinen, transformationaalinen ja konstruktiivinen johtajuus. Näistä valkoinen ritari ja musta hattu -johtaminen viittaa kouluun lähetettyyn pelastajaan (white knight), joka voikin osoittautua mustahattuiseksi lännenmieheksi, joka siivoaa kaupungin roistoista, tässä tapauksessa koulun hankalista ihmisistä. Marxiavellinen puolestaan viittaa johtamistapaan, joka ottaa huomioon koulussa vallitsevat mikropoliittiset vuorovaikutussuhteet ja käyttää hyväkseen esimerkiksi liittoutumista joidenkin opettajaryhmien kanssa tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Goddard 2003, 13–20.)

Fullanin (esim. 2001, 2003) ja Hargreavesin (esim. Hargreaves & Fink 2006) ajatukset ovat herättäneet kiinnostusta suomalaisessa ja helsinkiläisessä rehtorikoulutuksessa ja rehtorin työn tarkastelussa.[98] Siksi niiden tarkastelu on myös paikallaan. Fullan (2001, 3-11,13–29; 2003) näkee koulun johtamisella olevan *moraalisen päämäärän*, joka liittyy toiminnan suuntaan ja tuloksiin ja tähtää myönteisen muutoksen aikaansaamiseen. Muutoksessa keskeistä on toimintakulttuurin uudistaminen (reculturing) suuntaan, joka aktivoi ja vahvistaa toiminnan moraalista pohjaa ja yhteistyöhön perustuvaa, erilaisuutta kunnioittavaa toimintatapaa (mts. 44).[99] Fullanin (2003, xv) mukaan rehtori, joka tiedostaa johtajuuden *moraalisen imperatiivin*, voi auttaa sen todentumista kehittämällä jaettua johtajuutta. Fullan kuvaa muutosta hie-

[98] Esimerkiksi Fullanin teosta Leading in a culture of change (2001) käytetään Helsingin peruskoulujen johtoryhmille suunnatussa valmennuskoulutuksessa. Fullanin ajatukset taustoittivat myös opetusviraston yleissivistävän koulutuslinjan toimintastrategioita 2000-luvun alussa. Fullan on myös luennoinut muutoksen johtamista käsittelevässä Kuntaliiton seminaarissa vuonna 2006. Hargreavesin ja Finkin ajatuksia käsittelevät Aho, Pitkänen ja Sahlberg (2006) suomalaista koulun koskevassa Maailmanpankin raportissa. Hargreaves on kollegoineen (Hargreaves, Halász & Pont 2007) myös arvioinut suomalaisen koulun johtajuutta OECD:n Improving leadership -hankkeeseen liittyen.

[99] Fullanin (2003, xv, 3–4) mukaan moraalisen päämäärän tiedostava rehtori voi auttaa sen todentumista kehittämällä johtajuutta toisissa, toisin sanoen jaettua johtajuutta. Keskeistä on myös kontekstissa oppiminen. Lisäksi tarvitaan *hidasta tietämistä* (Claxton 1997). Claxtonin mukaan nimenomaan mutkikkaiden, epäselvien ja huonosti määriteltyjen tilanteiden selvittämisessä tarvitaan kärsivällisempää ja rauhallista otetta. Tietämisen hitaat muodot liittyvät osin alitajuiseen luovuuteen ja nerokkuuteen, joka ylittää rationaalisen järkeilyn. Ne sallivat moniselitteisyyden, epäselvyyden, marginaalisen ja ohikiitävän. Ne uppoutuvat yksityiskohtiin, joissa ei ensi alkuun näytä olevan järkeä, ne ovat rentouttavia, leikkisiä ja verkkaisia. Hidas tietäminen suhtautuu vakavasti yhtäkkisiin, varoittamatta tulleisiin ideoihin. (mts. 3.)

rarkkisen tasomallin avulla, jossa sitoutuminen yksilön ja koulun muutokseen mahdollistaa tuloksellisen toiminnan alueellisella ja yhteiskunnallisella tasolla. Esimerkiksi koulussa moraalisen päämäärän toteuttaminen vaatii rehtorin johtamaa syvää kulttuurin muutosta, joka saattaa liikkeeseen opettajien, vanhempien ja muiden halun ja sitoutumisen parantamaan kaikkien oppijoiden oppimista ja madaltamaan saavutusten kuilua. Alueellisella tasolla keskeistä on vuorovaikutus koulujen ja rehtorien välillä. Rehtorien tulisi myös tulla tietoisemmiksi laajemmasta kokonaiskuvasta suhteessa koulun rooliin yhteiskunnassa. Moraaliseen päämäärään ja muutokseen päästäkseen täytyy Fullanin mukaan tehdä ”moraalinen matka”, joka alkaa moraalisen päämäärän ja luottamuksen kombinaatiosta, mikä mahdollistaa” ylimääräisen mailin” kulkemisen. (mts. 31, 44.)

Hargreaves ja Fink (2006; ks. myös Hargreaves 2006) ovat laajaan ja monivuotiseen tutkimukseen perustuen määritelleet *kestävää* johtamista*.* Sen ensimmäisenä periaatteena on *syvyys*, joka merkitsee kasvatuksen ja oppimisen *moraalisen päämäärän* edistämistä.[100] Siksi käsittelen sitä tässä yhteydessä tarkemmin. Syvyyden keskeisinä elementteinä Hargreaves ja Fink näkevät kaikkien oppijoiden syvän ja laajan oppimisen[101], joka tyydyttää inhimillisen kasvun ja kehittymisen tarpeen sekä Fullanin tavoin hitaan tietämisen, joka "hillitsee pyrkimyksiämme olla nopean koulun kansakuntia”[102].

Taipale, Salonen ja Karvonen (2006), jotka reflektoivat Hargreavesin ja Finkin esittämän kestävän johtamisen ilmenemistä suomalaisessa oppilaitosjohtamisessa, toteavat syvyyden periaatteen kuvaavan hyvin suomalaista koulun toiminnallisia lähtökohtia ja johtajuuden eetosta. Heidän mielestään se nä-

[100] Muita ulottuvuuksia ovat johtamisen jatkuvuus, jaettu johtaminen, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen, diversiteetti ja verkottuminen, neuvokkuus (resurssien käytössä) sekä säilyttäminen siinä merkityksessä, että organisaation muistille ja muistojen viisauden kantajille annetaan arvo (Hargreaves & Fink 2006, 17–20).

[101] Tässä yhteydessä Hargreaves ja Fink viittaavat myös UNESCOn 21. vuosituhannen oppimista koskevaan raporttiin (Delors, Al Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Padrón Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Won Suhr & Nanzhao 1996), jossa määritellään neljä keskeistä oppimisen pilaria: oppia tietämään, tekemään, olemaan, mikä liittyy erityisesti *moraalisen luonteen ja eettisen ajattelun* kehittämiseen ja elämään yhdessä, mikä liittyy muun muassa kulttuuristen ja henkisten arvojen kunnioittamiseen. Hargreaves ja Fink lisäävät tähän luetteloon vielä kestävän elämisen, johon liittyy elämän antaman maapallon suojeleminen, ekologisen jalanjäljen pienentäminen, ylipäätään luonnon kanssa yhdessä toimiminen. (Hargreaves & Fink 2006, 36–38.)

[102] Nopean koulun kansakunnan käsitteen Hargreaves ja Fink lainaavat Schlosserin (2001, Hargreavesin & Finkin 2006, 47 mukaan) teoksesta Fast food nation. Nopea koulu merkitsee muun muassa nopeampitahtista testaamista, käsitteiden nopeampaa haltuunottoa sekä lyhyempiä vastausaikoja luokassa. (Hargreaves & Fink 2006, 47.)

kyy kansainvälisessä vertailussa suomalaisten oppijoiden oppimistulosten pienempinä eroina ja suhteellisen korkeana tulostasona juuri heikoimmin menestyneiden keskuudessa. (mts. 8.) Mielestäni moraalista sitoutumista tulisi tulkita syvemmin eivätkä pelkät oppimistulokset voi olla sen indikaattoreita.

Myös "nopean" koulun metafora on kiintoisa juuri monikulttuurisen koulun kannalta: jotkut maahanmuuttajataustaiset huoltajat saattavat perätä tavoitteiden ja vaatimusten lisäämistä tai ilmaista haluttomuutensa sijoittaa lapsi valmistavaan opetukseen peläten sitä, että lapsi ikään kuin menettää yhden opiskeluvuoden. Hargreaves ja Fink (2006) toteavat, että hidas tietäminen vaatii hidasta johtamista. Oppimiseen liittyvien näkökohtien ohella hidas johtaminen vaatii johtajaa, joka tarjoaa mahdollisuuden vapaamuotoiseen keskusteluun työyhteisössä, toimii välittömästi asioiden parantamiseksi mutta odottaa kärsivällisesti tuloksia, tutkii ongelmia näyttölähtöisesti ennen kuin ryntää tekemään ratkaisuja sekä ymmärtää ja ilmaisee, että syvä muutos vaatii aikaa. (mts. 51–52.) Omaan tutkimukseeni liittyen nämä edellytykset ovat keskeisiä toimittaessa maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvien dilemmojen kanssa.

Viittasin aiemmin myös kritiikkiin (Lumby & Coleman 2007) johtamisparadigmojen ”vanhoja kertomuksia” kohtaan, joita kaiketi edustaa ainakin osa edellä kuvatuista teorioista. Esimerkiksi Richmon (2004) kritisoi Greenfieldin ja Hodgkinsonin teorioita toteamalla, että ne kyllä haastoivat aikansa positivistisen paradigman, mutta estivät uusia innovaatioita. Hän tarttuu Hodgkinsonin yksilölähtöiseen näkemykseen arvoista ja pitää parempana tulkintana sitä, että arvot eivät ”elä” ihmisessä, sen sijaan ihminen elää arvojen maailmassa, toisin sanoen normatiiviset merkitykset ilmenevät myös sosiaalisissa ja organisationaalisissa rakenteissa. Richmonin mukaan Hodgkinsonin arvoluokitus ei myöskään anna välineitä arvokonfliktien ratkaisuun, koska sen pohjana on kuitenkin subjektiivinen näkemys. Hänen mielestään omien arvojen tunnistamista mielekkäämpää olisi reflektoida ulkoa käsin niitä sosiokulttuurisia voimia, jotka arvoihin vaikuttavat ja siirtyä ”minun arvoni” ja ”sinun arvosi” -pohdinnasta kysymään, miksi arvot ovat mitä ovat ja miten niihin on päädytty. (mts. 343–345, 353.) Bates (2005, 2) puolestaan toteaa, että Greenfield ei onnistunut systemaattisesti yhdistämään huoltaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisesta subjektivistiseen arvoteoriaansa. Lumby ja Coleman (2007) nostavat esiin transformationaalisen johtajuuden ja jaetun johtajuuden kipupisteet:

Transformationaalinen näkökulma painottaa arvojen jaettavuutta ja konsensusta. Tällöin se jättää huomiotta ”toisiksi” hahmotettujen näkökulman ja antaa illuusion siitä, että esimerkiksi kaikki koulun henkilökuntaan kuuluvat jakaisivat yhteiset arvot. Myös jaetun johtajuuden paradigma ja sitä koskevat tutkimukset – vaikka ottavatkin huomioon koulussa vallitsevan kulttuurisen ja mikropoliittisen erilaisuuden (ks. esim. Harris 2004, 19) – eivät mainitse esimerkiksi etnisiin vähemmistöihin kuuluvien rehtorien kokemaa rasismia tai naisrehtoreihin kohdistunutta seksismiä[103]. Transformationaalisen tai jaetun johtajuuden mallit eivät painota vaikeiden asioiden tai yhteisesti jakamattomien arvojen tai kulttuurien kohtaamisen tarpeellisuutta. (Lumby & Coleman 2007, 76.) Viimeksi kuvatun kritiikin taustalla on näkökulma monimuotoiseen kouluyhteisöön myös henkilöstön osalta. Todettakoon, että suomalaisessa ja myös tutkimukseni helsinkiläisessä kontekstissa kouluyhteisön monimuotoisuus näyttäytyy toistaiseksi ensisijaisesti oppilaiden ja heidän huoltajiensa kulttuurisena ja etnisenä monimuotoisuutena. Silti Lumbyn ja Colemanin huomiot ovat kiintoisia ja tärkeitä ajatellen suomalaisen yhteiskunnan ja työelämän, myös koulun henkilöstön, lisääntyvää monimuotoistumista muun muassa työperäisen maahanmuuton kasvun tavoitteen näkökulmasta.[104]

Entä johtamisen uudet kertomukset, joihin viittasin luvussa 5.1? Lumby ja Coleman (2007, 76–77) toteavat, että pyrkimys on löytää teorioita, joissa johtamisen *inklusiivinen* ja *eettinen* painotus korostuvat. Inklusiivinen johtaminen liittyy eriarvoisuuden, syrjäytymisen ja toiseuden tiedostamiseen ja etiikan tulisi haastaa aiempi retorinen moraalisuus. Näitä elementtejä löytyy esimerkiksi *autenttisesta* (Begley 2001; 2004; 2006) ja *demokraattisesta* johtamisesta (Woods 2004). (Lumby & Coleman 2007, 77.)

Begleyn (esim. 2001) mukaan autenttinen johtajuus on metafora professionaalisesti tulokselliselle, eettisesti kestävälle ja jatkuvan reflektoinnin alaiselle johtamiselle. Autenttinen johtaminen on tietoperustaista, arvotietoista ja taitavasti toteutettua. Innovatiivisena ulottuvuutena Begley näkee

[103] Naisrehtorien osalta on syytä mainita tässä yhteydessä Juusenahon (2004) tutkimus, jossa suomalaiset naisrehtorit kokivat sukupuolestaan olleen haittaa. Se ilmeni sukupuoleen viittaamisena, vähättelynä tai kuulematta jättämisenä. Miesrehtorit olivat kokeneet sukupuolestaan vähemmän haittaa. (mts. 138.)

[104] Monimuotoisuuden johtamista suomalaisessa työelämässä on henkilöstöjohtamisen osalta tutkinut Sippola (2007) ja esimies-alaissuhteen osalta alaisen kokemana Leponiemi (2008).

autenttisessa johtajuudessa nimenomaan arvojen ja arvoprosessien omaksumisen ja soveltamisen näkökulman, jotta hallinnon tavoitteet tulisivat ymmärrettävimmiksi, velvoittavammiksi ja saavutettavammiksi. (mts. 353.) Hän kuitenkin korostaa, että arvoprosesseihin sisältyy enemmän kuin etiikka, joka ei kata kaikkea ihmisen käyttäytymistä eikä kulttuurista johdettuna ole aina soveltuva lähtökohta päätöksenteolle, varsinkaan kulttuurisesti monimuotoisissa tilanteissa. Arvoprosessien tarkastelussa tulisi Begleyn mukaan ottaa huomioon sekä prosessin ymmärtäminen että eettisiin dilemmoihin vastaaminen, mikä valaisee motivaation ja toiminnan välistä yhteyttä. Hallinnollisessa kontekstissa tulisi ottaa huomioon paitsi yksilölliset, myös ryhmän, ammatin, yhteisön ja organisaation arvot. (Begley 2004, 4–6.)

Walker ja Shuangye (2007) näkevät nimenomaan interkulttuurisen koulun kontekstin autenttisen johtamisen ympäristönä. Tuloksellinen johtaminen interkulttuurisessa koulussa vaatii autenttista ymmärtämistä ja siitä seuraavaa toimintaa; keskeistä on siis jatkuvasti *oppiva johtajuus*. (mts. 186.) Woodsin (2004, 4) mukaan demokraattinen johtaminen painottaa jokaisen merkityksellistä osallistamista, toisin kuin hänen kritisoimansa jaettu johtajuus, joka Woodsin mielestä tähtää dominoivien päämäärien ja arvojen todentamiseen, jolloin demokratia välineellistetään ja epäpolitisoidaan. Autenttisen johtamisen Woods (2005, 301, 313) näkee holistisesti kolmena ulottuvuutena, henkilökohtaisena, ideaalisena ja sosiaalisena[105], joista erityisesti viime mainitulla on keskeinen merkitys demokraattisen potentiaalin lisäämisessä johtamisessa.

Myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulman johtamiseen (esim. Bates 2005; Cambron-McCabe & McCarthy 2005) voi liittää osaksi uusia kertomuksia. Tällöin on syytä mainita myös Fosterin (1986) oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta painottava näkökulma, jonka mukaan koulun johtajien tulee olla kriittisiä humanisteja: humanisteja siksi, että he arvostavat elämän tavallisia ja epätavallisia tapahtumia ja sitoutuvat kehittämään, haastamaan ja vapauttamaan ihmissieluja; kriittisiä siksi, että he ovat kasvattajia eivätkä siksi tyytyväisiä status quohon, vaan haluavat muuttaa yksilöitä paremmiksi ja pa-

[105] Woodsin (2005) mukaan henkilökohtainen autenttisuus merkitsee tietoisuutta itsestä ja uskollisuutta ja rehellisyyttä itselle, arvoille ja kehittymiselle. Ideaali autenttisuus on puolestaan käytännössä toteutuvaa uskollisuutta ideaalille inhimilliselle potentiaalille, sille, mitä on olla ihminen, kun taas sosiaalinen autenttisuus merkitsee rehellisyyttä sosiaalisessa tai organisationaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevissä rooleissa, uskomuksissa ja vuorovaikutuksen muodoissa eli ihanteellista sosiaalisen toiminnan muotoa. (mts. 299, 301, 302.)

rantaa kaikkien koulutusmahdollisuuksia. Johtamisen tulee olla kriittisesti kasvattavaa: ”Sen ei pidä katsoa vain nykyisiin olosuhteisiin, joissa elämme, vaan päättää myös, miten niitä muutetaan.” (mts. 17–18, 185.)

Monimuotoisuuden johtamista käsitellessään Lumby ja Coleman (2007, 79) toteavat, että yhteisiin arvoihin ja konsensukseen tähtäävät johtajuusteoriat ovat suosittuja, koska jo psykologisesti on helpompi äkkiseltään tehdä työtä yhdessä samankaltaiseksi oletettujen kanssa ja lainaavat Boscardinia ja Jacobsonia (1996, Lumbyn & Colemanin 2007, 79 mukaan): ”Psychologically, leadership founded on embracing difference is a tough call.” Lisäksi on kyse vallanjaosta. Lumbyn ja Colemanin mielestä monimuotoisuuden tukeminen johtamisessa voi johtaa vallan lopulliseen uudelleen jakamiseen, josta ei ole paluuta. Vaikka normatiivisesti voidaan olettaa, että kaikki johtajat ilman muuta tukevat monimuotoisuutta, voi tilanne poliittisesti tarkasteltuna olla toinen. Lumby ja Coleman näkevät oikeudenmukaisuuden voimakkaimpana moraalisena tekijänä ja viittaavat Begleyyn (2004), jonka mukaan oikeudenmukaisuus ei ole järin vahvoilla koulun johtajien etsiessä ratkaisuja moraalisiin dilemmoihin. Monimuotoisuutta tukeva johtaminen vaatisi rehtoria omaksumaan epämukavan ja vaikean aseman, joka kaiken lisäksi olisi pysyvä, koska siinä – toisin kuin esimerkiksi transformationaalisessa paradigmassa, joka tähtää yhteisten arvojen ja tavoitteiden saavuttamiseen – valtaan ja maailmankatsomukseen liittyvä kamppailu yksilöiden ja ryhmien välillä olisi pysyvää. Ongelmallista on se, että koulun johtamisen teorian ja kouluttautumisen markkinat eivät halua tällaista haastavaa uutta teoriaa. Lumbyn ja Colemanin vaihtoehto on humaani ja pitkäjänteinen uudelleenneuvottelu suhteista ja toimintatavoista, jotka voivat muuttaa asenteita, valtasuhteita ja rakenteita. Myös lainsäädäntö ja normit voivat olla muutoksen tukena. Lisäksi tarvitaan itsestä lähtevää muutosta ja oman potentiaalin näkemistä muutoksen johtamisessa kohti suurempaa yhdenvertaisuutta ja inkluusiota. (mts. 79–83, 96, 122.)

Ovatko edellä tarkastelemani koulun eettisen johtamisen ulottuvuudet nekin pelkkää retoriikkaa vai jotain aivan muuta? Tämä yleisluontoinen tarkastelu ei välttämättä anna siihen vastausta. Lisäksi niiden sijoittamisessa suoraan suomalaiseen koulunjohtamiskontekstiin on jälleen kerran kulttuuristen isomorfien luomisen vaara. Oma näkemykseni on, että niitä kuitenkin tulisi avata myös moninaistuvan suomalaisen koulun johtamisen kontekstissa

nykyistä enemmän. Vastauksena luvun otsikon kysymykseen totean, että etiikan nimenomaan arvoja prosessoivana ja reflektoivana tulisi olla johtamisen perusta. Lisäksi näen esimerkiksi transformationaalisen johtamisen tietynlaisena jatkokertomuksena, joka saa uusia ulottuvuuksia myös johtamisen ”uusissa” kertomuksissa. Oma oletukseni on, että ainakin elementtejä niistä löytyy myös tutkimusaineistostani. Seuraavaksi tarkastelen joitakin tutkimuksia, jotka valottavat eettisen johtamisen kenttää kotimaisissa ja kansainvälisissä kehyksissä osin myös monikulttuurisen koulun näkökulmasta.

5.4.2 Rehtorin eettinen johtaminen tutkimuksen kohteena

Johtamisen eettisiä ja moraalisia dimensioita käsitellään yhä enemmän koulun johtamista käsittelevässä kirjallisuudessa (Leithwood & Duke, 1998, 36) ja tutkimuksessa, mutta esimerkiksi Leithwoodin ja Riehlin (2003, 3) mukaan näyttö kyseisestä alueesta on edelleen suhteellisen rajattua. Suomalaisessa rehtoritutkimuksessa rehtorin johtamista nimenomaisesti eettisestä näkökulmasta eikä varsinkaan tämän tutkimuksen kaltaisessa kontekstissa ole toistaiseksi tarkasteltu[106], sen sijaan etiikkaan ja eettiseen kasvatukseen liittyviä ulottuvuuksia on opettajien ja opettajiksi opiskelevien osalta tutkittu runsaastikin. Lisäksi Launonen (2000) on kuvannut suomalaisen koulun eettisen kasvatusajattelun muuttumista, jota olen jo tässä tutkimuksessa sivunnut. Suomalaista monikulttuurista koulua käsittelevää tutkimusta kuvaan luvussa 6.2.2.

Käsittelen joidenkin opettajan etiikkaan kohdistuvien suomalaisten tutkimusten tuloksia siksi, että ne tarjoavat vertailukohtia tälle tutkimukselle rehtorien opettajataustaisuuden vuoksi. Toisaalta taas myös opettajan toimintaan eettisten dilemmojen ratkaisussa liittyy päätöksenteon ja siten eettisen johtamisen elementti. Ulkomaisissa tutkimuksissa keskityn puolestaan nimenomaan johtamisen eettisiin ulottuvuuksiin ja eettisten dilemmojen näkökulmaan. Toki niiden maiden tutkimustulokset, joissa esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on kaikkiaan Suomeen ja Helsinkiin verrattuna suurempi,

[106] Vulkon (2001) tutkimus käsitteli rehtorin päätöksentekoa opettajayhteisön kokemana.

puhumattakaan koulutusjärjestelmien eroista, eivät sellaisenaan ole sovellettavissa meidän kontekstiimme (vrt. esim. Moos 2002). Toisaalta dilemmat näyttävät sangen yhteneviltä, vaikka niiden ilmeneminen on eri laajuista. On myös selvää, että länsimaisissa yhteiskunnissa on olemassa jaettuja näkemyksiä koulun johtamisesta, myös rehtorin eettisestä johtamisesta (ks. esim. Dempster & Berry 2003, 462). Ellei näitä merkityksiä jaettaisi, olisi yhtä lailla epäpätevää puhua globalisaation vaatimuksista myös koulutuspolitiikan suhteen – tähän viittasin jo johdannossa. Ulkomaisten tutkimusten osalta katsaus ei myöskään ole kattava, mutta kuvaan joitakin tutkimuksia, jotka sivuavat omaa tutkimusaihettani.

Meillä…

Suomessa opetuksen eettisiin ulottuvuuksiin ja opettajan kohtaamiin eettisiin ongelmiin on tutkimuksessa viritytty jo toistakymmentä vuotta. Räsänen työtovereineen (esim. 1993a, 1993b; Räsänen, Anttonen, Peltonen & Toukomaa 1994; Sunnari & Räsänen 2000; Räsänen, Jokikokko, Järvelä & Lamminmäki-Kärkkäinen 2002) on tehnyt uraauurtava työtä paitsi eettisen ulottuvuuden, myös interkulttuurisuuden vahvistamiseksi suomalaisessa opettajankoulutuksessa ja opetuksessa.[107] Omassa väitöskirjassaan Räsänen (1993b) kehitti opettajan etiikka -opintojakson toimintatutkimuksena yhteistyössä luokanopettajien poikkeuskoulutuksen opiskelijoiden kanssa. Tutkimuksessa etsittiin opettajan työn eettisiä ulottuvuuksia ja hänen kohtaamiaan eettisiä peruskysymyksiä opiskelijoiden laatimien opettajan "valojen" analyysin pohjalta. Eettisten ulottuvuuksien viitekehyksen keskiössä oli opettajan ja oppilaan pedagoginen suhde, johon vaikuttivat opettajan henkilökohtaiset ja ammattiin liittyvät, opetussuunnitelman ja yhteiskunnan sekä vanhempien ja luokkatovereiden arvot ja normit. Keskeisin opettajan työn arvo oli oppilaan parhaaksi toimiminen. Laaje-

[107] Räsäsen johtama kasvatuksen eettisiin kysymyksiin keskittynyt tutkimusryhmä on tutkinut ja kehittänyt transformatiivista interkulttuurista pedagogiikkaa, jossa "huomioitaisiin opiskelijoiden erilaiset kulttuuriset lähtökohdat sekä arvioitaisiin koulun valtakulttuuria ja akkulturaatioprosesseja tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta" (Räsänen 2002a, 9). Toimintatutkimuksen avulla Oulun yliopistossa on kehitetty monikulttuurisuuskysymyksiin kehitetty M.Ed. International -ohjelma, joka on toiminut vuodesta 1994.

nevina kehinä opettajan työn eettistä ulottuvuutta määrittivät myös kouluyhteisön, koulun lähiympäristön, suomalaisen, eurooppalaisen ja länsimaisen yhteiskunnan arvot ja normit sekä uloimpana koko maailmaa koskevat arvot ja normit, jotka liittyivät ihmiskunnan ja luonnon eloonjäämistä ja hyvinvointia koskeviin kysymyksiin. Opettajien työssään kohtaamat eettiset ongelmat liittyivät koulutyön ja yhteiskunnallisten kysymysten väliseen yhteyteen, oppilaiden koti- ja kulttuuritaustaan, koulu- ja opettajayhteisöön, opettajan työskentelyyn luokassa sekä oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Opiskelijat totesivat opettajankoulutuksen antaneen huonosti valmiuksia monikulttuurisen luokan opettamiseen. Kaikkiaan vähemmän huomiota saivat koulun yhteiskunnallisten yhteyksien ja opettajan työn tavoitteiden pohdinta, enemmän ihmissuhteet. (mts. tiivistelmä, 147–148, 160–170.)

Tirri (1998, 1999) tutki kahdessa yläasteen koulussa ilmeneviä ongelmia ja koulua moraalisena yhteisönä. Osan tutkimusaineistosta muodostivat opettajien (N=58) kuvaukset kohtaamistaan moraalidilemmoista[108]. Ne liittyivät opettajien toimintatapoihin, oppilaiden työmoraaliin, *vähemmistöjen*[109] *oikeuksiin*, ja koulun yhteisiä sääntöjä koskeviin ongelmiin. Näistä vähemmistöjen oikeuksiin liittyviä ongelmatilanteita aiheuttivat uskonnolliset kysymykset, kuten uskonnollisia aineksia sisältäviin juhliin osallistuminen, osallistuminen taito- ja taideaineiden opiskeluun, oppilaisiin luottaminen ja etnisen identiteetin tukeminen. Johtavana periaatteena ongelmien ratkaisustrategioissa oli oppilaan parhaaksi toimiminen. Tirri tarkasteli opettajien moraaliongelmissa käyttämiä periaatteita Deutschin oikeudenmukaisuusperiaatteiden – yhtäläisyyden, verrannollisuuden ja tarpeen mukaisen jakamisen – mukaisesti. Vähemmistöihin liittyvissä dilemmoissa opettajat sovelsivat eniten verrannollisuusperiaatetta eli pyrkivät löytämään kompromissin oppilaiden oman identiteetin ja suomalaisen kulttuurin välillä. Moraaliongelmissa käytettyjen menettelytapojen analysoinnissa Tirri käytti Oserin teoriaa opettajan ammatillisesta moraalista ja ongelmatilanteisiin liittyvästä päätöksenteko-orientaatioista.[110] Moraaliongelmat osoittautuivat luonteeltaan vuorovaikutuksellisiksi ja tapauskohtaisiksi. Pääasiassa opettajat korosti-

[108] 20 oppilasta ja osa opettajista (N=44) ratkoi hypoteettisia dilemmoja. Omassa tutkimuksessani esitin rehtoreille myös hypoteettisia dilemmoja haastattelun kuluessa.
[109] Vantaalla vähemmistöjä edustivat maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja Oulussa lestadiolaiset oppilaat.
[110] Oserin (1991) teorian toimintastrategioita ovat välttely, delegointi, yksipuolinen päätöksenteko, osittainen diskurssi ja täydellinen diskurssi.

vat yksipuolista päätöksenteko-orientaatiota. Erilaisissa ongelmatilanteissa opettajien toimintaorientaatio kuitenkin vaihteli. Pahoinpitelytapauksissa opettajien orientaatio oli pääasiassa yksipuolinen päätöksenteko tai delegointi esimerkiksi rehtorille. Tutkimuksessa käytettyä Habermasin diskurssietiikasta[111] ja Oserin edelleen kehittämästä mallista sovellettua pyöreän pöydän keskustelua suosittiin kiusaamistapauksissa ja sukupuolten tasa-arvoa koskevissa kysymyksissä. (Tirri 1998, 1999.)

Kansainvälisessä tutkimuksessa (Tirri 2008a) on selvitetty moraalista sensitiivisyyttä urbaaneissa kouluissa. Osana hanketta on tarkasteltu myös neljän suomalaisen rehtorin johtamista ja sen taustalla olevia arvoja. Rehtorit mainitsivat tärkeinä arvoinaan suvaitsevaisuuden, huolenpidon ja ihmisten välisen tasa-arvon. He näkivät koulun yhteiskunnassa tärkeänä instituutiona, jossa oppilaat oppivat demokratiaa ja ihmisarvoja. Rehtorit olivat myös moraalisia esikuvia. Vaikka rehtorien johtamistavat erosivat toisistaan, he jakoivat tietyt samat ominaisuudet tunneälynsä suhteen. Opettajilta saatujen arvioiden mukaan rehtorien tunneäly näyttäytyi neljänä ulottuvuutena, joista kaksi liittyi rehtorin omaan itsetuntemukseen ja itsehallintaan ja toiset kaksi sosiaalisiin kykyihin ja sosiaalisten tilanteiden tiedostaminen. Kaikista korkein keskiarvo tuli itsehallintaan liittyvästä emotionaalisesta minäkontrollista. Toinen mikä rehtoreita yhdisti, oli optimistisuus. Haastavissa tilanteissa rehtorit uskoivat tulevaisuuteen ja opettajien mukaan kykenivät välittämään sitä yhteisöönsä. Haasteina rehtoreille nähtiin tiimityö. (Tirri 2008b.)

Martikainen (2005) tarkasteli laadullisen haastattelun (N=9) ja lomakekyselyn (N=457) avulla perusasteen opettajien – joukossa myös 12 prosenttia johtajan asemassa olevaa opettajaa – eettisen ajattelun ja toiminnan ulottuvuuksia ja ilmenemismuotoja sekä toimintatapoja eettisesti haasteellisissa tilanteissa oppilaiden kanssa. Lisäksi Martikainen mittasi opettajan työn eettistä haasteellisuutta ja opettajan eettistä valmiutta sekä vertaili erilaisia opettajia[112]

[111] Käsittelin diskurssietiikkaa luvussa 3.4. Tirri (1998, 1999, 183; ks. myös Habermas 1987) korostaa diskurssietiikan kahta periaatetta, universaalisuutta ja diskurssin eettisyyttä. Universaalisuus olettaa, että kaikki asianosaiset voivat hyväksyä kaikkien hyväksymien ehtojen mukaisen toiminnan seuraukset ja sivuvaikutukset. Eettisyys tarkoittaa sitä, että vain kaikkien diskurssiin osallistuvien hyväksymiä sääntöjä voidaan pitää oikeutettuina.

[112] Vertailussa olivat kokemattomammat ja kokeneemmat opettajat, luokanopettajat ja aineenopettajat, nais- ja miesopettajat, koulunjohtajat ja opettajat, vakinaiset ja määräaikaiset opettajat sekä nykymuotoisen/korkeakoulututkinnon ja vanhamuotoisen opettajankoulutuksen hankkineet opettajat.

eettisinä ajattelijoina ja toimijoina. Laadullisessa osuudessa opettajat pohtivat toimintaansa eettisestä näkökulmasta tilanteissa, joissa he olivat joutuneet reagoimaan oppilaan käytökseen tai oppimisvaikeuksiin. Neokohlbergilaisen lähestymistavan (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma 1999, Martikaisen 2005, 23–26 mukaan) mukaisesti tulkittuna opettajien moraalisuus ilmeni heidän pedagogisessa ajattelussaan ja toiminnassaan sekä konventionaalisena normatiivisena lähestymistapana että luovana postkonventionaalisuutena. Jälkimmäisessä oppilaan käyttäytymistä pyrittiin tietoisesti ohjaamaan kohti suurempaa oikeudenmukaisuutta ja huolenpitoa. Moraalisen päätöksenteon tärkeimmät periaatteet, kuten kasvatusvastuu, yksilön kunnioittaminen, huolenpito, rehellisyys, suvaitsevaisuus ja yhteisvastuu, olivat opettajilla Martikaisen mukaan postkonventionaalisia ja niitä seuraavat normien ylläpito, rajojen asettaminen, velvollisuuden noudattaminen, lain noudattaminen ja intuitiivisuus konventionaalisia. Martikainen hyödynsi myös Oserin teoriaa: esimerkiksi hypoteettisessa työrauhahäiriötilanteessa rehtori oli viimeisin delegoinnin kohde, vaikka delegointia toimintatapana ehdotettiin eniten. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettavilla opettajilla haastavimpia tilanteita olivat ne, joissa oppilaan kulttuurista identiteettiä ei huomioitu. (Martikainen 2005, 164–165, 220.) Opettajien moraalinen toiminta ilmeni koetun moraalisen vastuun toteuttamisena, toteuttamalla käytännössä toimivinta tapaa ja toimimalla olemassa olevien normien mukaisesti. Opettajien eettinen valmius oli 1.–6. vuosiluokkien opettajilla parempi kuin 7.–9. vuosiluokkien opettajilla. Martikaisen mukaan kyse voisi olla ”luokanopettajamaisuudesta”, kokonaisvastuun kantamisesta oppilaasta sekä kasvatussuhteen pysyvyydestä ja kestosta. (mts. 198, tiivistelmä.)

Spoof (2007) selvitti tutkimuksessaan[113] luokanopettajien ja erityisopettajien (N=298) eettisen pohdinnan lähtökohtia ja painotuksia sekä selviytymistä eettistä pohdintaa vaativista konflikti- ja vuorovaikutustilanteista ja niissä käytetyistä ratkaisumalleista. Lähtökohtana oli tämän tutkimuksen tapaan opettajan henkilökohtainen arvopohja, maailmankatsomus ja ihmiskäsitys ja niihin liittyen lainsäädännön ja normipohjan sekä ammattieettiset

[113] Spoof (ks. tarkemmin 2007, 53) hyödynsi kysymyksissään Colnerudin konfliktimallia, Tirrin tavoin Deutschin oikeudenmukaisuuden jakamisen teoriaa sekä Jacksonin, Boostromin ja Hansenin tutkimustulosten pohjalta kouluyhteisössä esiin tulevia moraalista ajattelua edistäviä ja rohkaisevia sekä toimintaa painottavia ja vahvistavia ilmentymismuotoja sekä Tirrin tavoin Oserin (1991) päätöksenteko-orientaatiomallia ja eetosmallia.

koodit. Opettaja pyrkii tarkentamaan motiivejaan ja kehittämään opettajuuteen liittyviä hyveitä ja siten löytämään moraaliset toimintatavat ja perustellut ratkaisut henkilökohtaisen reflektion kautta. Tutkimuksen mukaan opettajien eettinen pohdinta jäsentyi neljään merkitysalueeseen: 1) moraaliset velvoitteet, 2) opettajakunnan arvostus, 3) vastuullisuuden vaatimus ja 4) tilannesidonnaisuus. Ne ilmenivät myös opettajien eettisesti haasteellisiksi kokemissa tilanteissa ja niistä selviytymisessä. Arkipäiväisiksi luonnehditut tilanteet liittyivät opettajan työn luonteeseen, jossa jatkuva aikapula rajoitti eettistä pohdintaa. Tuloksissa korostui oppilaiden kohtaaminen ryhmänä ja toisaalta totuudellisuutta, yksilöllisyyttä, erityisjärjestelyjä sekä kodin ja koulun yhteistyötä pitää tarkastella tilannekohtaisesti. Lisäksi tuloksissa korostui työkokemuksen merkitys nimenomaan eettistä pohdintaa syventävässä merkityksessä. Kokeneemmat opettajat myös hyväksyivät hankalien ongelmatilanteiden delegoinnin rehtorille. Spoof toteaakin, että rehtorin tehtävä on tukea ja auttaa opettajaa tarvittaessa sekä antaa omalla toiminnallaan malleja ja vahvistaa alaisiaan. Oser (1991, Spoofin 2007, 83 mukaan) tosin näkee delegoivan toiminnan opettajan vastuunoton välttelemiseksi, vaikkakaan opettaja ei tällöin suoranaisesti sulje pois ongelmatilanteen olemassaoloa. Opettajat pitivät työtään monitahoisena ja sitoutumisen, vallan ja vastuun merkitys työssä painottui. Valta-aseman ja sen velvoitteiden tiedostaminen näytti vahvistavan opettajien toimintaotetta. (Spoof 2007, tiivistelmä, 83.)

Koontina edellisestä voin omaan tutkimukseeni liittyen todeta, että rehtorin rooli eettisessä ongelmanratkaisussa ei kaikkiaan nouse keskeiseksi, vaikka se esimerkiksi Oserin teorian kautta on ikään kuin tarjolla. Räsäsen tutkimus on toki kysymyksenasettelultaan erilainen kuin Tirrin, Martikaisen tai Spoofin.

…ja muualla

Rehtorin eettistä johtamista ja hänen kohtaamiaan dilemmoja – myös monikulttuurisessa kontekstissa – on kansainvälisesti tutkittu melko paljon. Siksi kattavan katsauksen tekeminen tässä yhteydessä on mahdotonta ja tarpee-

tontakin, koska tavoitteenani on vain kuvata suuntaa antavasti niitä ulottuvuuksia, joita alueen tutkimuksessa on viime vuosien aikana löydetty.

Yhdysvalloissa Henze, Katz, Norte, Sather ja Walker (1999; ks. myös Henze 2000, 2001) tutkivat Kaliforniassa 21 koulun henkilöstön, oppilaiden/opiskelijoiden ja lähiyhteisön edustajien haastattelujen (N=1009) sekä luokkahuoneobservoinnin (N=441) avulla rehtorien tai johtotiimin tapaa suhtautua oppilaiden etnisestä alkuperästä juontuviin konflikteihin ja tuottaa yhteisöllisyyttä eri ryhmien välillä. Tutkimuksen koulujen valinta sivuaa oman kohdejoukkoni valintaa. Tutkimuksen mukaan koulujen johtajilla on ensinnäkin mahdollisuus vaikuttaa etnisten suhteiden kehittymiseen myönteiseen suuntaan. Jokainen aloittava johtaja astuu kuitenkin erilaiseen kontekstiin, joka voi estää tai tukea myönteisten etnisten suhteiden kehittymistä. Paikallisen yhteisön tuen merkitys on tässä keskeinen. Proaktiiviset johtajat kiinnittivät huomiota sekä pinnan alla oleviin että ilmi tuleviin jännitteisiin ja konflikteihin, jotka tutkijat näkevät jatkumona. Rehtori voi hyödyntää etnisten ryhmien välisten suhteiden parantamisessa lisäksi muissa rooleissa olevia ryhmiä tai henkilöitä, kuten opettajia, huoltajia, muuta henkilökuntaa sekä maahanmuuttajataustaisia yhteisön jäseniä. Myös erilaiset teemat, kuten henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen panostaminen, väkivallattomuus, demokraattisuus ja yhteisöllisyyden rakentaminen toimivat vision ja konkreettisten toimien yhdistäjinä. Tutkimuksen mukaan kouluilla ei ole riittäviä rakenteita etnisten suhteiden paranemisen seurantaan. Johtopäätöksenä tutkijat toteavat, että vuorovaikutuksen kehittäminen monimuotoisessa yhteisössä vaatii rehtoreilta parempaa valmistautumista siihen. Lisäksi he esittävät luettelon vuorovaikutusta kehittävistä toiminnoista, joita ovat esimerkiksi sitä estävien rakenteiden tunnistaminen, dilemmojen arviointi ja identifiointi, lähitavoitteiden asettaminen vuorovaikutuksen ja turvallisen ympäristön kehittämiseksi, vision jalostaminen toimiviksi arkipäivän käytänteiksi sekä vuorovaikutuksen systemaattisen arvioinnin kehittäminen. (Henze ym. 1999, 1–14.)

Dempster, Freakley ja Parry (ks. Dempster 2001; Dempster, Carter, Freakley & Parry 2004a) tutkivat Australian Queenslandissa koulun johtajien eettistä päätöksentekoa 26 rehtorille tehdyn syvähaastattelun ja sen perusteella laaditun laajan kyselyn (N=522) avulla. Tutkimustuloksista löytyy paljon vertailukohteita omaan tutkimukseeni. Päätöksenteon arvotaustaan vaikutti 47 pro-

sentilla rehtoreista eniten työkokemus kasvatuksen parissa. 38 prosentilla vaikutti käytännön johtamistyö ja 34 prosentilla oppilaiden huoltajat. Rehtoreista 32 prosenttia ilmoitti kollegoiden merkityksen olevan keskeisin ja 24 prosentilla keskeisintä oli ammatillinen kehittyminen. Oman konsultaation tarpeessa rehtorit tukeutuivat ensisijaisesti toisiin rehtoreihin, seuraavaksi kokeneisiin hallintovirkamiehiin (senior department officers) ja sitten kokeneisiin hallintotiiminsä jäseniin (senior administration team members). Rehtorien mielestä eettiseen päätöksentekoon tarvittavia henkilökohtaisia ominaisuuksia olivat tärkeimmästä alkaen ihmissuhdetaidot, empatia, kyky tunnistaa eettisiä ilmiöitä, päättely- ja logiikkataidot, tietoisuus eettisistä periaatteista, hyvä lainsäädännön ja normien tuntemus sekä rohkeus. Tätä tulosta on kiintoisa verrata oman tutkimukseni tuloksiin. Rehtorien kokemat dilemmat koskivat neljää kategoriaa: oppilaita, henkilökuntaa, taloutta ja resursseja sekä ulkosuhteita. Taajimmin esiintyviä oppilaita koskevia dilemmoja olivat tilanteet, joissa oppilaat ahdistelivat, pelottelivat tai kiusasivat toisia. Oppilaiden häiriökäyttäytyminen oli ongelma, samoin *arvokonfliktit koulun ja kodin arvojen välillä*, oppilaiden erottamiseen liittyvät prosessit sekä hyväksikäyttö- ja huostaanottotapausten selvittely. Henkilökuntaa koskevat dilemmat liittyivät 60 prosentilla rehtoreista henkilökunnan työn arviointiin. Talouden ongelmat liittyivät resurssien allokointiin kilpailevien alueiden kesken ja ulkosuhteiden ongelmat keskushallinnon määräysten ristiriitaan suhteessa koulun intresseihin ja muiden sidosryhmien tekemiin päätöksiin. Rehtorit tiedostivat, että heillä ei ollut riittävästi koulutusta eettiseen päätöksentekoon – vain 28 prosenttia ilmaisi saaneensa tällaista koulutusta. Dempster (2001) ehdottaa täydennyskoulutuksen alueiksi eettiseen päätöksentekoon liittyvän koulutukseen vaikuttavan poliittisen kontekstin analysointia, arvoihin ja niiden duaalisuuteen perehtymistä sekä etiikkaan liittyvien tapausesimerkkien pohtimista.

Dempster, Carter, Freakley ja Parry (2004b) tutkivat samasta aineistosta myös rehtorien eettisen päätöksenteon kehyksiä. He ryhmittelivät rehtorien vastaukset eettisen päätöksenteon peruslähtökohdista eettiseen absolutismiin, relativismiin ja huolenpidon etiikkaan.[114] Tulokset osoittivat, että rehtorit suosi-

[114] Huolenpidon etiikkaa, jossa lähtökohta on kommunikaatiossa ja empatiassa, ovat kehittäneet ensisijaisesti Noddings (1984) ja Gilligan (1982). Palaan huolenpidon etiikkaan luvussa 7.

vat huolenpidon etiikan periaatteita, esimerkiksi 91 prosenttia oli samaa tai täysin samaa mieltä lausumasta ”Pyrin aktiivisesti opettajieni kanssa luomaan ja ylläpitämään luottamuksen, rehellisyyden ja avoimen vuorovaikutuksen mahdollistavia olosuhteita”. Yhtyminen eettisen absolutismin mukaisiin väittämiin oli yleisesti suurempi kuin relativistisiin väittämiin. Rehtorit kuitenkin kokivat konflikteja, epäselvyyttä ja ristiriitaisuuksia päätöksenteossaan. (mts. 452, 456.)

Cranston, Enrich ja Kimber (2006) tutkivat syvähaastatteluin seitsemän australialaisen yksityisen koulun rehtorin eettisiä dilemmoja. Kaikkien koulujen toiminta pohjautui kristilliseen (anglikaaniseen tai katoliseen) maailmankatsomukseen. Tutkimustulosten analyysissa sovellettiin eettisen päätöksenteon mallia[115], jossa prosessin käynnistää jokin kriittinen tapahtuma. Ratkaisuun vaikuttaa moninaisten *voimien*[116] joukko. Voimat voivat olla keskenään jännitteisissä suhteissa. Ne suodattuvat yksilön ja hänen henkilökohtaisen etiikkansa ja niiden taustalla olevien arvojen kautta. Eettinen dilemma nousee valinnan tekemisessä. Valinnan jälkeen tehdään päätös: dilemma ignoroidaan tai sen suhteen toimitaan, muodollisesti tai epämuodollisesti, ulkoisesti tai sisäisesti. Päätöksellä on vaikutuksensa yksilön, organisaation ja yhteisön tasolla. (Cranston, Enrich & Kimber 2003, 139–146.) Tutkimuksen keskeiset tulokset liittyivät eettisten dilemmojen laaja-alaisuuteen, niiden luonteeseen sekä henkilökohtaisten arvojen rooliin ja merkitykseen. Ensimmäisen ulottuvuuden osalta yhtenevä oman ajatteluni kanssa on erään haastateltavan huomio: eettiset päätökset eivät vain vaikuta henkilökuntaan tai oppilaisiin, ne *luovat kulttuuria*. Rehtorien esiin tuomat dilemmat keskittyivät epätyydyttävästi työskentelevään henkilöstöön ja oppilaisiin liittyviin pulmiin. Esimerkkejä jälkimmäisistä olivat huoli oppilaan hyvinvoinnista erityisesti tapauksissa, joissa oppilaan kotitilanne oli hankala tai kun oppilas käyttäytyi huonosti. Ongelmana oli myös se, jos osallisena oli useampia oppilaita ja huoltajia, jotka suhtautuivat aggressiivisesti koulun menettelytapaan. Rehtorit tiedostivat päätöstensä vaikutuksen ja joutuivat pohtimaan niitä sekä yksilön että yhteisön kannalta. Rehtorit noudattivat päätöksenteossaan aristotelista hyve-etiikkaa ja päätöksenteko ankkuroitui huo-

[115] Malli on kehitelty australialaisten Prestonin ja Samfordin (2002, Cranstonin ym. 2003, 139 mukaan) laatimasta julkisen sektorin eettisen päätöksenteon mallista.
[116] Näitä voimia ovat ammattietiikka, lainsäädäntö ja politiikka, organisaatiokulttuuri, institutionaalinen konteksti, julkinen taho (public interest), yhteiskunta ja yhteisö, globaali konteksti, koulutuspoliittinen kehys, taloudellinen ja finanssikehys sekä vielä toistaiseksi tuntematon voima.

lenpidon etiikkaan. Myös situaatioetiikkaan liittyvää tilanteen huomioimista korostettiin. Tutkijat totesivat rehtorin tarvitsevan myös tukea eettisen päätöksentekoon. (Cranston ym. 2006, 106–121.)

Iso-Britanniassa Walkerin (2005) viiden koulun tapaustutkimus monietnisistä kouluista osoitti, että tuloksellinen johtaminen pohjautui tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja kunnioitusta ilmentävien arvojen selkeään ilmaisemiseen ja soveltamiseen. Arvot toimivat moraalisena kompassina, jonka mukaan johtajan rooli määrittyi. Rehtorit ulottivat vastuunsa ympäröivään yhteisöön ja tekivät osallistavaa yhteistyötä. Walker toteaa myös, että johtamisen kontekstilla on merkittävä osuus sen muotoutumisessa monietnisissä kouluissa. (mts. 3.) Tutkimuksen rehtoreilla oli työssään erilaisia prioriteetteja, strategioita ja haasteita. Arvoihin, uskomuksiin ja periaatteisiin liittyviä prioriteetteja olivat kouluyhteisön arvojen liittyminen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteisiin, henkilöstön halu ymmärtää oppilaiden ja taustayhteisön kulttuuria ja realiteetteja, pyrkimys palkata henkilöstöä, jolla on sama kulttuuri- ja etninen tausta kuin oppilailla, paikantaa koulu osaksi yhteisöä, hyviin oppimistuloksiin panostaminen sekä inklusiivisen koulukulttuurin vaaliminen. Strategiat ilmenivät konkreettisina toimina mainittujen prioriteettien saavuttamiseksi, esimerkiksi henkilökunnan rohkaisemisena ja erilaisten rakenteiden, kuten oppilaskuntien, täydennyskoulutuksen ja verkostojen, luomisena. Haasteet viittasivat rehtorien kokemiin jännitteisiin, sekaannuksiin tai dilemmoihin. Niitä olivat kyky nähdä etnisyyden yli eli esimerkiksi ymmärtää, että kaikki samaan etniseen ryhmään kuuluvat eivät jaa samoja arvoja. Keskeistä oli myös kulttuurisensitiivisyys opetuksessa, esimerkiksi menetelmien valinnassa. Niin ikään oppilaiden kanssa yhtenevän etnisen taustan omaavien henkilöiden rekrytointi ja heidän asemansa määrittely oli tärkeää. Haasteellista siinä oli pitää huolta siitä, että he edustuvat ensisijaisesti opettajina, ei alleviivaten kulttuurinsa edustajina. Myös ammatillinen oppiminen monikulttuurisen koulun johtamisessa oli keskeistä. (mts. 9–25.)

Pohjoismaissa rehtorin etiikkaa ovat lähiaikoina tutkineet esimerkiksi Norberg ja Johansson (2007) ja Lahdenperä (2008) Ruotsissa. Norberg ja Johansson (2007) tutkivat rehtorien työn eettisten ongelmien luonnetta koulusysteemin eri tasoilla pyytämällä kuvauksia koulupoliitikoilta (N=35), alueellisen kouluhallinnon edustajilta (N=7), rehtoreilta (N=50), vasta nimitetyiltä rehtoreilta (N=35)

ja rehtoriksi aikovilta opettajilta (N=40). Tutkijat käyttivät tulkintakehikkona oman tutkimukseni tapaan eri eettisiä orientaatioita, teleologisen ja konsekventialistisen etiikan lisäksi Shapiron ja Stefkovichin (2005) kuvaamaa moniparadigmaista mallia, jossa professionaalisuuden etiikka sisältää myös huolenpidon, oikeudenmukaisuuden ja kriittisen etiikan ulottuvuudet (ks. luku 7). Pilottitutkimuksen keskeinen tulos oli se, että johtamisen eri tasoilla ongelman nimeäminen eettiseksi vaihteli. Rehtorien kuvaamat dilemmat liittyivät muun muassa lainsäädännön ja sitä kyseenalaistavan ”maalaisjärjen” soveltamisen ristiriitoihin, pohdintaan koulun tai poliisin ensisijaisuudesta erityisesti väkivaltatapauksissa, koulun toimintakulttuurin mukaisten rajojen asettamiseen koskien esimerkiksi opettajan koulun jälkeen tekemää ylityötä sekä oppilaiden hyvinvointiin kotona. Tutkijat toteavat, että eettisiin kysymyksiin liittyvät myös kysymykset ammatillisten standardien oikeuttamasta vallasta ja vastuusta ja kuvaavat tätä eettiseksi nuorallatanssiksi. Myös he painottavat dialogin keskeisyyttä dilemmojen ratkaisussa. (Norberg & Johansson 2007, 287–289.) Vasta nimitettyjen rehtorien nimeämät ongelmat liittyivät kollegiaaliseen lojaalisuuteen ja velvollisuusetiikan ja henkilökohtaisen etiikan väliseen ristiriitaan. Rehtoreiksi suuntautuvilla opettajilla eettisten ongelmien ymmärtäminen oli yhteydessä mieluummin opettajainhuoneessa käytyihin keskusteluihin kuin rehtoriuden ymmärtämiseen. Vastaavasti poliitikkojen identifioimat ongelmat eivät näyttäytyneet ongelmina rehtoreille. Yhteinen ilmiö oli kuitenkin konflikti vahvan arvoorientaation sisältävän ammatin ja henkilökohtaisten arvojen välillä. Yksilölliset ongelmat ovat tärkeitä ja ne voivat ohjata toimintaa sekä vaikuttavat siihen, miten rehtori professiotaan toteuttaa. (mts. 291–292.)

Lahdenperä (2006, 2008) tutki interkulttuurista johtajuutta haastattelemalla monikulttuurisissa kouluissa työskenteleviä ruotsalaisia rehtoreita sekä muita kouluun kytkeytyvissä monikulttuurisuuteen kytkeytyvissä tehtävissä työskenteleviä johtajia (N=40).[117] Haastattelujen perusteella muodostui interkulttuurisen johtajuuden malli, joka sisältää seuraavat toisiinsa liittyvät ja vaikuttavat komponentit: 1) monikulttuurisuuden/interkulttuurisuuden ymmärtäminen ja tietoisuus tarpeesta kehittää kouluja monikulttuurisiksi, 2)

[117] Teoksessaan Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald (2008) Lahdenperä on tarkastellut interkultturisen johtajuuden kvalifikaatioita, kompetensseja ja valmiuksia myös esikuvina toimivien johtajien – yhden ruotsalaisrehtorin ja Nelson Mandelan – kautta.

johtajan kvalifikaatiot ja kompetenssit sekä 3) johtajan henkilökohtaiset ominaisuudet, intentiot, toimet ja aikaansaannokset. (Lahdenperä 2006, 3; 2008, 12.) Rehtorit vastasivat oman tutkimukseni tapaan kysymykseen ongelmista, joita oppilaspohjan monikulttuurisuus aiheuttaa. Useimpien rehtorien mielestä ongelmallista ei ollut monimuotoisuus sinänsä vaan asuinalueella vallitseva syrjäytyneisyys ja siihen liittyvä työttömyys, vanhempien alhainen koulutustaso ja erilaiset sosiaaliset ongelmat. Muita haasteellisia ilmiöitä olivat maailmassa tapahtuvien uskonnollisten ja etnisten konfliktien käsittely, aikaa vievät kontaktit huoltajien kanssa, eettiset konfliktit ja dilemmat, koulun henkilöstöryhmien konfliktit, kielteiset asenteet, ennakkoluulot ja rasismi sekä monokulttuurinen opetushallinto. (Lahdenperä 2008.)

Kokoavina näkökohtina edellä kuvatuista tutkimuksista nousevat esimerkiksi rehtorien kokema koulutuksen vähäisyys tai puutteellisuus koskien eettisten dilemmojen ratkaisua tai niihin vastaamista. Myös dialogisuus ja tarve dialogiin painottuvat, rehtorin sisäisenä dialogina omien arvojen ja ammatin arvo-orientaation tai laajemman normiston välillä ja itse dilemmoihin liittyvässä vuorovaikutuksessa. Niin ikään rehtorien tuen tarve eettisessä päätöksenteossa on ilmeinen. Edellä kuvatuissa tutkimuksissa on tämän tutkimuksen kanssa yhteneviä asetelmia, menetelmiä ja tuloksiakin. Palaan niihin tulosten käsittelyn yhteydessä.

Tässä tutkimuksessa hyödyntämäni eettisen johtamisen kehyksen kuvaan taustaosuuden lopuksi. Ennen sitä on tarpeen vielä tarkastella sen kehystämää maisemaa, monikulttuurista koulua.

6 Monikulttuurinen koulu eettisen johtamisen maisemana

Kuten tutkimusraportin alussa luvussa 2.2 totesin, monikulttuurinen koulu antaa tutkimuksessani maiseman, kontekstin, rehtorin eettisen johtamisen tutkimiselle. Pyrin hahmottelemaan maiseman tässä kohtalaisen ”ohuesti” ja annan mahdollisuuden sen kerrostumiselle tutkimustulosten kautta. Tarvit-

semieni käsitteiden ja niihin suhtautumisen määrittelyssä samoin kuin monikulttuurisen koulun kuvauksessa, yritän seurata Rastaan, Huttusen ja Löytyn (2005, 18) ajatusta käsitteiden kontekstoimisesta suomalaiseen yhteiskuntaan ja kouluun.

Luvun aluksi tarkastelen lyhyesti monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden käsitteitä. Integraation käsite toimii siltana kouluun. Suomalaisen koulun monikulttuurisuuden ”tilaa” valotan tutkimuksellisesta näkökulmasta ja kuvaamalla helsinkiläisen koulun monikulttuuristumisen vaiheita hallinnon näkökulmasta.

6.1 Monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus

Kulttuurin määrittelin jo johdannossa kollektiivisesti jaetuiksi merkityksiksi, tavaksi rakentaa niitä sekä neuvotella niistä. Tämän neuvottelunäkökulman voi ajatella konkretisoituvan tutkimusaineistossani, koska oletan, että rehtorit pyrkivät neuvottelemaan erilaisten dilemmojen ratkaisuja ainakin jossain määrin kestäviksi, mikä osaltaan kuvaisi myös kulttuurin muutosluonnetta. Liitän käsitteeseen vielä Huttusen, Löytyn ja Rastaan (2005, 26) näkemyksen kulttuurista ihmisen jokapäiväistä elämää ja koko elämäntapaa sekä maailmankatsomusta jäsentävänä asiana: kulttuuri läpäisee niin arkielämän ”pienet asiat” kuin suuremmat arvokysymykset. Koulun kontekstissa nämä molemmat ovat läsnä usein lomittuneina ulottuvuuksina. Niiden osalta on toisinaan vaikea hahmottaa syitä ja seurauksia, ensisijaisuuksia ja toissijaisuuksia. Siitäkin on tutkimuksessani kyse.

6.1.1 Monikulttuurisuus

Monikulttuurisuuden käsitettä on käytetty jo yli kolmenkymmenen vuoden ajan.[118] *Kuvailevana* käsitteenä se tarkoittaa olemassa olevaa asiaintilaa eli kulttuuripiirteiltään eroavien ryhmittymien olemassaoloa maailmassa tai eri etnisten ryhmittymien rinnakkain elämistä yhteiskuntien sisällä. Esimerkiksi Ylänkö (2001, 54) toteaa, että näin määritellyllä monikulttuurisuudella ei ole mitään informaatioarvoa, koska monen kulttuurin olemassaolo on kiistaton tosiasia. *Ideologisena* tai *normatiivisena* käsitteenä se on toivottu tai tavoiteltava asiaintila. Tällöin etnisten yhteisöjen ja kulttuuri-identiteetin tärkeys ihmisille tunnustetaan ja niiden moninaisuuden hyväksymistä ja autonomisen kehityksen turvaamista pidetään välttämättömänä tai yhteiskunnan jakautumista erillisiin kulttuurisiin yhteisöihin tavoiteltavana asiaintilana. Ylängön (2001, 54) mielestä monikulttuurisuus olisi alun pitäen pitänyt Suomessa kääntää monikulturismiksi (vrt. Sihvolan [2004] käyttämä käsite), jotta käsitteen ideologisuus kävisi ilmi. Martikainen ym. (2006, 14–15), toteavat, että kyseiset käsitykset ovat perustuneet perinteiseen kulttuurikäsitykseen, jossa kulttuuriset ominaisuudet ja erot on löydetty näkyvistä kulttuuripiirteistä. Siksi monikulttuurisuuden käsitettä on myös kritisoitu (ks. esim. Puuronen 2001,11; Saukkonen 2007a, 7–8; Huttunen ym. 2005, 20–21). Nykykeskustelussa Suomessa puhutaan monikulttuurisuudesta sekä demografisena asiain tilana (ks. Saukkonen 2007a) että normatiivisena, kuten esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjassa (2004). Lisäksi monikulttuu-

[118] Kanadassa tehtiin ensimmäiset monikulttuurisuuspoliittiset linjaukset 1970-luvun alussa ja monikulttuurisuuspolitiikkaa määrittelevä laki Canadian Multiculturalism Act hyväksyttiin vuonna 1988 (Saukkonen 2007b, 151). Suomessa käsitettä 'monikulttuurinen yhteiskunta' on käytetty ensimmäisen kerran hallinnollisissa teksteissä vuonna 1990. Tuolloin oikeusministeriön syrjintää selvittänyt työryhmä totesi, että maahanmuuttajien siis eri maista peräisin olevien henkilöiden, määrä Suomessa lisääntyy: monikulttuurisuus on sellaisen maan ominaisuus, jossa asuu ihmisiä "monesta kulttuurista". Siirtolaisuusasiain neuvottelukunnan mietinnön (1990) mukaan monikulttuurisuudessa on kysymys asenteesta ja politiikasta maahanmuuttajia kohtaan eli siitä, ettei maahanmuuttajien edellytetä luopuvan "omasta kulttuuristaan" ja identiteetistään, vaan he voivat sekä säilyttää oman kulttuuriperinteensä että sopeutua suomalaiseen yhteiskuntaan eli integroitua. (Lepola 2001, 203–205.)

risuusfilosofian kentällä käytetään sekä monikulturismin (Sihvola 2004) että multikulturalismin (ks. Saukkonen 2007b) käsitteitä.[119]

Räsänen (2000, 117) toteaa monikulttuurisuuden käsitteen muuttuneen monimuotoisemmaksi ja rakenteellisemmaksi sen vuoksi, että kansallisuuden lisäksi kulttuurista taustaa määrittävät myös etnisyys, sosiaalinen luokka, sukupuoli, uskonto, ikä ja kieli, jotka identiteettiä muodostavina ja dynaamisessa prosessissa olevina näyttäytyvät yksilön elämässä eri vaiheissa erilaisin painotuksin. Myös Saukkonen (2007b, 156) viittaa tähän toteamalla, että maahanmuuton tuottaman monimuotoisuuden peruuttamattomuus on vienyt keskustelun painopisteen uuteen ja vaikeammin käsitteellisesti haltuun otettavaan monikulttuurisuuteen ja *etnis-kulttuuriseen diversiteettiin*.[120] Huttusen ym. (2005, 21) mukaan käsitettä ei kuitenkaan tarvitse meidän kontekstissamme toistaiseksi vaihtaa, koska se ei keskustelussa ole saanut vakiintuneita merkityksiä eikä vaihtaminen ilman keskustelua sisällöstä välttämättä lisää ymmärrystämme siitä.

Mistä siis puhumme, kun puhumme monikulttuurisuudesta? Huttunen ym. (2005) toteavat, että sekä yhteiskunnallisessa keskustelussa että tutkimuskirjallisuudessa monikulttuurisuus tematisoituu ääripäissään joko kulttuurisen moninaisuuden ja rikkauden ylistämisenä tai heidän mielestään ehkä yleisemmin ongelmina. Tosin he toteavat sen merkitsevän myös uudenlaisia, konkreettisia ja arkipäiväisiä haasteita, jotka voivat kohdistua sekä instituutioihin ja niissä toimiviin ammattilaisiin – kuten tässä tutkimuksessa – tai yksilöihin. (mts. 22.) Tematisoinnin polarisoitumiseen liittyy myös Hannerzin (2003) erittelemä erilaisten fundamentalististen kulttuuripuheiden näkökulma. Hannerzin mukaan

[119] Saukkonen (2007b) on tarkastellut 1990-luvulta käynnistyneen poliittisen monikulttuurisuusfilosofian keskeisiä kirjoittajia Taylorista ja Kymlickasta Parekhiin ja Modoodiin sekä liberaalien monikulttuurisuusteorioiden kriitikkoja kuten Barrya. Hän esittää mallin liberaalien monikulttuurisuusteorioiden variaatiosta, jonka soveltamismahdollisuuksia kouluun pienoisyhteiskuntana ja mikropoliittisena organisaationa olisi mielenkiintoista pohtia.

[120] Saukkosen (2007b), joka tarkastelee politiikkaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa, mielestä monikulttuurisuuden merkitys kuvastuu paremmin ilmaisussa *etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus* (kursivointi Saukkosen), jolla hän erottaa etnisyyden ja kulttuurin toisistaan eli käsityksen yhteisestä taustasta ja alkuperästä sekä käsityksen omasta ja muista poikkeavasta kulttuurista. Käsitteellinen erottelu on hänen mielestään tarpeen tehdä sen vuoksi, että tausta- ja alkuperäkäsityksiin liittyvät poliittiset kysymykset ovat erilaisia kuin kulttuuriseen monimuotoisuuteen liittyvät ongelmat. Jälkimmäiset liittyvät juuri yhteiskunnan ja valtion toiminnan sujuvuuteen, kuten esimerkiksi kysymykset kielellisistä eroista kommunikaatiovaikeuksien tuottajina tai eri ryhmien käsitykset arvoista ja normeista suhteessa oikeudellisiin normeihin ja periaatteisiin. (mts. 17–19.)

kulttuurinen ylistäminen, jossa tiedostetaan ”inhimillisen moninaisuuden rikkaus”, voi johtaa yhteentörmäykseen kulttuurisen fundamentalismin puheen kanssa, jonka mukaan kulttuurit eroavat toisistaan ja ovat yhteismitattomia (Stolcke 1995, Hannerzin 2003, 215–216 mukaan). Ratkaisuna voisi olla kulttuuria koskevan ymmärryksen prosessuaalisuus ja kansalaisymmärryksen *interaktionistisuus*, joka merkitsisi myös ”sen ääneen tunnustamista, että kulttuurierot voivat tuoda mukanaan eriasteisia ongelmia” (Hannerz 2003, 229).

Samaan asiaan viittaa myös Saukkonen (2005) arvioidessaan ehdotusta hallituksen maahanmuuttopoliittiseksi ohjelmaksi. Hän toteaa, että on epärealistista ajatella, että vähääkään laajemman maahanmuuton tapauksessa molemminpuolinen kotoutuminen voisi onnistua siten, ettei syntyisi lainkaan maahanmuuttajien heikompiosaisuutta, syrjäytyneisyyttä ja identiteettiongelmia saati kantaväestön poliittista vastarintaa. Saukkosen mukaan onnistuneella viranomaispolitiikalla voidaan kuitenkin vaikuttaa näihin ilmiöihin, mutta se vaatii ”neutraalia, realistista ja käsitteellisesti täsmällistä valmistautumista sekä eri toimijatahojen ja -tasojen valmiutta näkemysten ja tietojen jakamiseen ja yhteistyöhön”. (mts. 5.)

Lehtonen ja Löytty (2003) toteavat erilaisuuden kohtaamista kuvatun niin sanotun etnisyysparadigman kautta, jossa erilaisuus liitetään nimenomaan etnisiin ryhmiin, ei ”meihin”. He toteavat, että myös ”meidät” on ajateltava uudelleen ja nähdä keskenään erilaisina. Siten voi välttää myös suomalaisuuden sisäisten erojen sivuuttamiseen liittyvän normatiivisuuden. Viime kädessä on kyse joukkoon kuulumisesta, joten Lehtonen ja Löytty ehdottavat erilaisuuden sisällyttämistä meihin. Tällöin kyse ei ole *eksklusiivisesta* vaan *inklusiivisesta* erosta (kursivoinnit Lehtosen & Löytyn). Lehtonen ja Löytty liittävät monikulttuurisuuden synnyttämään ambivalenttiin tematisointiin *ksenofobian*, vieraan pelon ja *ksenofilian*, vieraan ihailun käsitteet. Jotta erilaisuutta ei otettaisi annettuna, he tuovat käsitteistöön *ksenosofian*, vierasta koskevan viisauden, jota he luonnehtivat myös eron tai toleranssin etiikaksi (kursivoinnit Lehtosen & Löytyn). Lehtonen ja Löytty tähdentävät, että ksenosofiassa ei ole kyse pelkästään suvaitsevaiseksi kasvamisesta vaan nimenomaan arkisten käytäntöjen löytämisestä erojen sietämiseksi osana normaalina pidettävää elämää. (mts. 7–9, 12–13.) Hannerzin sekä Lehtosen ja Löytyn käsitteitä, samoin kuin monikulttuuri-

suuden kuvailevuus – normatiivisuus-ulottuvuutta pyrin hyödyntämään tulosten kuvaamisessa.

Monikulttuurisuuden aiheuttamat konkreettiset haasteet (Huttunen ym. 2004) ovat olleet yksi syy tämän tutkimuksen tekemiseen. Lehtosen ja Löytyn (2003) määrittelemän ksenosofian lisääminen on sen yksi tavoite. Lisäksi näen Hannerzin (2003) tapaan erittäin kannatettavana myös keskustelun kulttuurisen monimuotoisuuden tilasta yhteiskunnassamme. Vaikka suhtautuisimme myötämielisesti ajatukseen jokaisen oikeudesta ”omaan kulttuuriinsa”, tulisi miettiä tällaisen näkemyksen rajoja ”niissä sosiaalisissa konteksteissa, joissa jo tehokkuuden ja oikeudenmukaisuuden vuoksi pitää olla yhteiset pelisäännöt (ja joita ei voida sopia uusiksi jokaisen suhteen kohdalla)”. Hannerzin mukaan tulisi myös kysyä, miten ne joita säännöt koskevat, voisivat osallistua niiden muotoiluun. (mts. 219–231.) Optimaalisen osallistumisen edellytyksenä olisi nähdäkseni vuorovaikutus, jota voi luonnehtia *interkulttuuriseksi*.

6.1.2 Interkulttuurisuuden ideaali

Koulutuksen kentällä siirtymä monikulttuurisuudesta interkulttuurisuuteen on ollut esillä jo 1980-luvun alussa siinä mielessä kun jälkimmäisellä tarkoitetaan kulttuurien välistä ymmärtämystä ja vuorovaikutusta. Esimerkiksi Euroopan neuvoston suositus kulttuurien välisen yhteisymmärryksen lisäämiseen tähtäävästä opettajankoulutuksesta annettiin jo vuonna 1984 (Piippo 1999, 58). Vuosi 2008 oli puolestaan Eurooppalaisen interkulttuurisen dialogin vuosi, jossa koulutusta koskevaksi tavoitteeksi on asetettu sen roolin vahvistaminen merkittävänä välineenä opettaa monimuotoisuutta, lisätä ymmärrystä muista kulttuureista ja kehittää taitoja ja parhaita sosiaalisia käytänteitä (Official Journal of the European Union 2006).

Interkulttuurisuuden käsite voidaan nähdä *ideaalina* kulttuurien välisenä vuorovaikutuksena. Osuvasti sitä on kuvannut esimerkiksi Hynysen (2001) lainaama Amatucci, jonka mukaan interkulttuurisuuden käsitteen ”inter” tarkoittaa interaktion lisäksi myös ”interpenetraatiota”: vuorovaikutuksen jälkeen kulttuurit

eivät palaudu täysin ennalleen. Pelkästä ”suvaitsevaisuudesta” ja ”kunnioituksesta” on menty kohti ”dialogia” ja ”vaihtoa”, jotka mahdollistavat todellisen ymmärryksen ja yhteiselon kulttuurien kesken. Jos näin ei tapahdu, joudutaan tyytymään pelkkään rinnakkaiselon turvaamiseen, jolloin suvaitsevaisuus rajoittuu sietokykyyn ja myönteinen yhteistoiminta jää vähiin. (Hynynen 2001.) Tätä tulkintaa vasten voi pohtia edelleen opetussuunnitelman perusteissa mainittua monikulttuurisuuden "hyväksyminen" -ilmausta ja sen riittävyyttä suunnannäyttäjänä interkulttuurisuuteen.

Interkulttuurisuuden yhteydessä puhutaan interkulttuurisuus*kasvatuksesta* ja interkulttuurisesta *kompetenssista*. Koulun interkulttuurisen kasvatuksen tavoitteena voisi olla kulttuurien välisessä kommunikoinnissa tarpeellisten kompetenssien ja herkkyyden oppiminen. Interkulttuurinen kasvatus on arvosidonnaista. Kriittisen kasvatuksen perinteestä määriteltynä se pyrkii myös eri kulttuurien ja ihmisten äänen kuulumiseen sekä suurempaan oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon. (Räsänen 2002b, 110.) Kulttuurienvälisen kasvatuksen näkeminen kaiken koulun toiminnan läpäisevänä filosofiana on haaste, joka vaatisi opettajakoulutusohjelmien (ja rehtorikoululutusohjelmien, oma lisäykseni) kokonaisvaltaista tarkastelua ja jonka tulisi ilmetä koulun henkilökunnan asenteissa, työskentelykulttuurissa ja käytännön ratkaisuissa – sekä ennen kaikkea arvoissa, koska interkulttuurinen kasvatus perustuu tasa-arvoon, oikeudenmukaisuuteen, tasavertaiseen ihmisarvoon ja demokratiaan (Räsänen 2005, 108.) Interkulttuurisen kasvatuksen yleisenä päämääränä on koulutuksen vapauttaminen myös etnosentrisestä valtavirta-ajattelusta, jolloin se edellyttäisi suhteellisen syvällisiä opetussuunnitelmallisia ja opetuskäytänteiden muutoksia (Järvelä 2002, 37).[121]

Euroopan tietoverkon Eurydicen (2004, 57) koulutuksen integrointikäytänteitä kartoittavan raportin mukaan Euroopan maiden[122] koulujen interkulttuurisen opetuksen ulottuvuuksia ovat *kulttuurisen monimuotoisuuden opis-*

[121] Keskustelua interkulttuurisuuden ja monikulttuurisuuden käsitteistä käytiin myös Helsingin opetusvirastossa 1990-luvun lopussa, jolloin maahanmuuttajaopetuksen käsite alkoi tuntua liian rajalliselta. Interkulttuurisuuden ”saavutettavuuden” haasteellisuuden vuoksi tyydyimme etenemään askel kerrallaan ja muutimme maahanmuuttajaopetuksen monikulttuuriseksi opetukseksi 2000-luvun alkupuolella, tiedostaen monikulttuurisuuden normatiivisen ulottuvuuden.

[122] Eurydicen kartoituksessa oli mukana 30 Euroopan maata: Alankomaat, Belgia, Bulgaria, Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Kypros, Latvia, Lichtenstein, Liettua, Luxemburg, Malta, Norja, Portugali, Puola, Ranska, Romania, Ruotsi, Saksa, Slovakia, Slovenia, Suomi, Tanska, Tsekin tasavalta, Unkari ja Viro (Eurydice 2004, 73).

kelu, jossa keskeisenä on kunnioituksen ja suvaitsevaisuuden arvojen kehittäminen oppilaissa sekä joissakin maissa taistelu rasismia ja ksenofobiaa vastaan, *kansainvälinen ulottuvuus*, joka keskittyy kansainvälisten suhteiden taloudellisten ja sosiaalisten ilmentymien, erityisesti pohjois-/eteläsuhteiden selvittelyyn ja maahanmuuton syiden historialliseen kontekstointiin sekä *eurooppalainen dimensio*, joka painottuu eurooppalaisten kulttuurisiin erityispiirteisiin, Euroopan integraation historiaan sekä Euroopalle merkityksellisten maiden tarkasteluun, tavoitteena eurooppalaisen identiteetin kehittyminen. Ensin mainittu ulottuvuus vastannee parhaiten interkulttuurisen kasvatuksen arvopäämäärää. Raportin mukaan joissakin maissa interkulttuurista näkökulmaa on "laajennettu" koskemaan myös koko kouluyhteisön toimintaa dialogin ja vuorovaikutuksen suuntaan, mikä näkyy muun muassa opetussuunnitelman ulkopuolisissa aktiviteeteissa.[123]

Myös interkulttuurinen kompetenssi tulisi nähdä kokonaisuutena, ihmisen ajattelua ja käyttäytymistä ohjaavana filosofiana (Jokikokko 2002, 85). Jokikokon (2002; ks. myös Jokikokko & Waris 1999) eri tutkijoiden ajatuksiin nojaavan jaottelun mukaan interkulttuurisen kompetenssin toisiinsa kytkeytyvät ulottuvuudet ovat *asenteet, tietoisuus, taidot ja toiminta*.[124] Asenteet ovat kompetenssin monimutkaisin ja vaikein osa-alue ja niiden vaikutukset ovat pitkäkestoisimmat ja näkyvimmät. Siten oikeudenmukaista ajattelua ja toimintaa tukevien asenteiden voi ajatella olevan interkulttuurisen kompetenssin lähtökohta. Tietoisuus liittyy oman itsen ja oman kulttuuritaustan tuntemiseen samoin kuin ajatuksia, asenteita, uskomuksia ja käytöstä ohjaavien ja rajoittavien kulttuuristen koodien tunnistamiseen. Lisäksi tarvitaan tietoa toisista kulttuureista ja ihmisistä ja kulttuurin dynaamisen luonteen ymmärtämistä. Taidoissa painottuvat kriittisyys, taito nähdä ja ymmärtää asioita monesta eri näkökulmasta, asettua toisen asemaan ja tuntea myötätuntoa sekä kyky sopeutua muuttuviin olosuhteisiin, niissä toimimiseen ja vaikuttamiseen. Myös moninaiset kulttuurisensitiiviset vuorovaikutustaidot liittyvät tähän ulottuvuuteen. Interkulttuurisen kompe-

[123] Tähän liittyen raportissa todetaan: "Where this *novel* open outlook is present, integrating pupils of immigrant origin may be experienced more positively and naturally by everyone, whether members of the immigrant or indigenous community" (mts. 70). Voi siis todeta, että interkulttuurisuudeksi nimetty ulottuvuus opetuksessa ei valtaosin olekaan vielä ideaalia interkulttuurista kasvatusta vaan vasta matkalla sitä kohti.

[124] Myös Talib (2005, 43) näkee opettajan monikulttuurisessa kompetenssissa samoja elementtejä.

tenssin tulisi näkyä myös toiminnassa, mitä korostavat kriittisen pedagogiikan edustajat (Giroux & MacLaren 2001, Jokikokon 2002, 89 mukaan). Kasvattajan tehtävä nähdään rohkeana ja aktiivisena puuttumisena epäoikeudenmukaisuuksiin sekä taisteluna rasismia, ennakkoluuloja sekä kaikenlaista syrjintää vastaan sekä koulussa että sen ulkopuolella (Jokikokko 2002, 87–89).[125]

Jokikokon (2005) tutkimuksessa, jonka aiheena oli Oulun yliopiston kansainvälisen luokanopettajakoulutuksen käyneiden[126] opettajien (N=25) käsitykset monimuotoisuudesta ja interkulttuurisesta kompetenssista, interkulttuurisuus määrittyi laajana monimuotoisuutena, ei pelkästään etnisenä ja/tai kulttuurisena. Opettajat näkivät interkulttuurisen kompetenssin ennen muuta eettisenä orientaationa, jossa painottui tietty ”oikea” tapa olla, ajatella ja toimia. Omien arvojen tiedostaminen ja perusteleminen koettiin tärkeäksi. Vuorovaikutuksessa keskeisinä nähtiin avoimuus, suvaitsevaisuus, erilaisuuden hyväksyminen, kriittinen ajattelu, luovuus ja kärsivällisyys. Eettisessä orientaatiossa painottui myös tietty välittävä, dialoginen, rohkaiseva ja toiveikas suhtautuminen maailmaan. Interkulttuurinen kompetenssi nähtiin myös kykynä toimia tehokkaasti erilaisissa tilanteissa. Kolmas ulottuvuus määriteltiin pedagogiseksi orientaatioksi, jossa interkulttuurinen kompetenssi nähdään kykynä ohjata ja rohkaista erilaisia oppijoita. Jokikokon mukaan eettisyys ja ammatillisuus eivät voi korvata toisiaan, vaan kumpaakin tarvitaan. (mts. 75–81.)

Tässä tutkimuksessa lähtöoletuksenani on, että monikulttuurisuus sekä olemassa olevana asiana että normatiivisena ja tavoiteltavana asiaintilana *voi* mahdollistaa kulttuuristen toimijoiden vuorovaikutuksen syvenemisen interkulttuuriseksi dialogiksi, jossa osapuolet tuntevat olevansa tasavertaisessa asemassa toisiinsa nähden ja jossa kummankin identiteetti vahvistuu, kulttuurinen itseymmärrys syventyy ja vuorovaikutus on tuloksellista ja muutoksen mahdollistavaa. Tutkimustulokset kertovat jotakin siitä, missä määrin tällaiseen dialogiin on päästy. Koulussa rehtorin oman ajattelun ja toiminnan reflektointi

[125] Räsäsen, Jokikokon, Järvelän ja Lamminmäki-Kärkkäisen (2002) Interkulttuurinen opettajankoulutus -raportissa lähdetään siitä, että kulttuurinen identiteetti on moninainen, muuttuva ja dynaaminen riippuen henkilön kulttuuriprofiilista ja kulttuurineuvotteluista paitsi makrokulttuurin myös eri mikrokulttuurien edustajien kanssa. Raportti kuvaa Oulun opettajankoulutuslaitoksen toimintatutkimusprosessia, jonka yhteydessä interkulttuurisuuspedagogiikkaa on kehitetty. Prosessi on tuottanut runsaasti tietoa kulttuurien välisen yhteistyön ja monikulttuurisen opetuksen esteistä, mutta myös mahdollisuuksista.

[126] Aineiston keruuajankohtana opettajat olivat työskennelleet puolesta vuodesta kahteen vuoteen, viisi heistä muissa kuin opettajan tehtävissä, esimerkiksi kansainvälisissä projekteissa (Jokikokko 2005, 71).

ja pyrkimys aitoon dialogiin sekä henkilökunnan että oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa ovat työtä ja aikaa vieviä keinoja. Tie kouluyhteisön interkulttuurisuuteen ei ole suora tai joutuisa eikä oikopolkuja siihen ole – sen sijaan tienviittoja on. Niitä kuvaan helsinkiläisen monikulttuurisen koulun vaiheiden tarkastelun yhteydessä luvussa 6.2.3.

6.2 Monikulttuurinen koulu

Räsänen (2005, 87–88) toteaa, että koulutuksen keskeinen kysymys on valmiuksien kehittäminen monikulttuuriseen todellisuuden ja monikerroksisen kansalaisuuden realiteetteihin. Huttunen, Tynjälä ja Heikkinen (2003) liittävät nämä realiteetit arvokasvatukseen ja viittaavat ”monikulttuuriseen” opetustilanteeseen, jossa kasvattaja joutuu jättämään avoimeksi kysymyksen arvojen alkuperästä. He toteavat Sartrea mukaillen meidän olevan ’tuomittuja monikulttuurisuuteen’, minkä he näkevät arvokasvatuksen uutena mahdollisuutena. Tämän voisi tulkita myös interkulttuurisen kasvatuksen mahdollisuudeksi. Tätä kiintoisaa ajatuspastissia voi laajentaa myös luvuissa 5.2 ja 5.3 käsittelemääni rehtorin työnkuvaan ja pohtia, mihin muuhun rehtorit monikulttuurisessakin koulussa ovat ”tuomittuja”.

Kun monikulttuurinen koulu määritellään edellä esitetystä monikulttuurisuus-käsitteen määrittelyn moninaisuuden mukaisesti, voidaan koulua ensinnäkin pitää monikulttuurisena, jos siellä on useista eri kulttuureista lähtöisin olevia oppilaita – tämä oli tutkimusaineistoni hankinnan peruste. Etiikan näkökulmasta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden läsnäolo koulussa jo sinällään alleviivaa koulun normatiivista velvoitetta kohdella *kaikkia* oppilaita perustuslain (1999) mukaisesti tasa-arvoisesti yksilöinä ja huolehtia kaikkien oppilaiden opetus- ja kasvatustehtävästä. Opetussuunnitelman perusteet (2004, 5) puolestaan määrittävät koulun monikulttuurisuuden toivottavaksi asiantilaksi. Myös Räsänen (2005, 96) näkee monikulttuurisuuden tulevaisuuden opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden pohjalta ”valoisampana” aiempiin perusteisiin verrattuna. Lähempi tarkastelu antaa hänen mu-

kaansa kuitenkin aihetta kritiikkiin, koska asioita tarkastellaan enemmistön näkökulmasta ja ikään kuin eri kulttuurien edustajia opetettaisiin erillään. Lisäksi tavoitteeksi asetettu arvopohja näkyy epätasaisesti opetettavissa aineissa, vaikka toisaalta aihekokonaisuuksissa[127] on Räsäsen mielestä kauttaaltaan selvä eettinen pohjavire. (Räsänen 2005, 96–97.) Tässä tutkimuksessa mahdollisuutta tutkimuksessani mukana olleiden koulujen opetussuunnitelmien syvempään tarkasteluun ei ole. Räsäsen näkemyksiä vasten niitä olisi kiintoisaa tarkastella, mikä nähtäköön yhtenä mahdollisena jatkotutkimuksen aiheena.

Voidaan siis ajatella, että koulun eetoksen olisi oltava sinällään monikulttuurisuudelle suosiollinen ja koululla on velvoite pyrkiä normatiivisesti monikulttuurisuuteen. Tavoitellaanko opetussuunnitelman perusteissa interkulttuurisuutta ja ”jatkuvien ja epäjatkuvien merkitysneuvottelujen” tilaa (vrt. Martikainen ym. 2006, 15), on oma kysymyksensä, johon edellä esitettyjen määrittelyjen pohjalta ei voi suoraan vastata. Joka tapauksessa opetussuunnitelman perusteissa tavoitellaan oppilaan *integroitumista*, jota käsittelen seuraavassa luvussa.

6.2.1 Integraatiota, kotoutumista

Integraation[128] määritelmille on yhteistä lisääntyvän osallistumisen ja osaksi tulemisen korostaminen, liikkuminen reunoilta kohti yhteiskunnan keskiötä (Forsander 2001, 39). Monikulttuurisuuteen liittyvissä integraatiomääritelmissä on yleensä mukana kaksi osapuolta, valtayhteisö ja maahanmuuttajat. Forsanderin mukaan postmodernismikeskustelu on problematisoinut nimenomaan valtayhteisön. Integraatiokeskustelussa kumpikin osapuoli oletetaan

[127] Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 16–21) mainitut aihekokonaisuudet ovat 1. Ihmisenä kasvaminen, 2. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, 3. Viestintä ja mediataito, 4. Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, 5. Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, 6. Turvallisuus ja liikenne sekä 7. Ihminen ja teknologia.

[128] Tässä yhteydessä en syvenny esimerkiksi Berryn (ks. esim. Berry, Poortinga, Segall & Dasen 1992) akkulturaatiomalliin, jossa ulottuvuuksina integraation lisäksi ovat assimilaatio (oman kulttuurin hylkääminen ja valtakulttuurin omaksuminen), separaatio (kontaktin välttäminen valtakulttuurin kanssa) ja marginalisaatio (vieraantuminen sekä omasta että valtakulttuurista). Esimerkiksi Pitkäsen (2006) eri viranomaisten käsityksiä kartoittavan tutkimuksen (N=3320, joista opettajat n=313) mukaan integraatiopyrkimys on syrjäyttänyt assimiloinnin.

kokonaisuuksiksi, isommaksi valtaväestöksi ja pienemmäksi maahanmuuttajaosapuoleksi. Tarkastelun kohteena on tavallisesti maahanmuuttajien integroituminen valtaväestöön. Nykyisessä yhteiskuntakeskustelussa painottuu kuitenkin yhtenäiskulttuurin murtuminen, jolloin valtayhteisön yhtenäisyys voidaan kyseenalaistaa. (mts. 38–39.) Lähtökohtaisesti lienee selvää, että myös maahanmuuttajaosapuolen yhtenäisyys on kyseenalaistettava.[129] Forsander (2001) viittaa tutkijoihin, joiden mukaan on tarpeen määritellä ne yhteisöt, joiden suhteen integraatioprosessia tarkastellaan. Integraationäkökulmasta tässä tutkimuksessa on kyse rehtorien kuvaamista maahanmuuttajien integraatioprosesseista ja niiden haasteista suhteessa *vastaanottavaan yhteisöön*, siis kouluun, mutta niistä nousee myös *etnisten ryhmien välisen* integraation kipupisteiden kuvauksia, ehkäpä myös *etnisen ryhmän sisäisen* integraation ongelmia. (vrt. Breton, Isajiw, Kalbach & Reitz 1990, Forsanderin 2001, 40 mukaan.)

Martikainen ym. (2006, 21) näkevät integraation myös normatiivisena käsitteenä, koska termi viittaa hyvin toimivan kokonaisuuden muodostavien osien väliseen suhteeseen. Ongelmallisena käsitteen määrittelyn voi nähdä siksi, että valtakulttuuriin integroituminen ja samanaikaisesti oman kulttuurin säilyttäminen (vrt. esim. Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 1999) voidaan myös tulkita maahanmuuttajan jättämisenä seisomaan ovensuuhun (ks. Ylänkö 2001, 54) tai yhteiskunnan eteiseen (Hynynen 2001). Näkemys kulttuurin prosessiluonteesta ja merkitysneuvotteluista ei tällaisessa määrittelyssä nouse esiin. Haastavan näkökulman integraatioon tuo myös Westin (2005; Parekh 2000, Westinin 2005, 9 mukaan; ks. myös Saukkonen 2005, 2), joka näkee integraation *systeemisenä* käsitteenä. Tällöin integraatio ei viittaa yksilöiden strategioihin ja toimintaan vaan koko yhteiskuntaan. Tätä hän täsmentää vertaamalla integraation käsitettä syrjäytymisen käsitteeseen, joka luonnollisesti ymmärretään systeemisenä käsitteenä toisin kuin integraatio. (Westin 2005, 9.)

Suomalainen vastine integraation käsitteelle on kotoutuminen. Maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta annetussa laissa (1999) se määritellään maahanmuuttajan *yksilölliseksi* kehitykseksi ”ta-

[129] Tosin esimerkiksi koulunkin kontekstissa laajalti käytössä oleva *mamu*-lyhenne on edelleen mielestäni yhtenäistämistä ja stereotyyppisiä asenteita ruokkiva käsite.

voitteena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan samalla omaa kieltään ja kulttuuriaan säilyttäen”. Koulun maisemassa integraation käsitteellä on ainakin kahtalainen merkityskenttä. Sillä tarkoitetaan erityisopetuspäätöksen saaneiden oppilaiden opetuksen järjestämistä yleisopetuksen luokassa mutta monikulttuurisuuden näkökulmasta prosessia, jossa maahanmuuttajataustainen oppilas liittyy ja liitetään kouluun ja yhteiskuntaan.[130] Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa integraatio nähdään myös etnisen ryhmän sisäisenä:

> Opetuksen tulee tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi. – – Suomen tai ruotsin kielen ja oppilaan äidinkielen opetuksen ohella tulee maahanmuuttajille antaa tukea myös muilla oppimisen osa-alueilla tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi. Maahanmuuttajaoppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma, joka voi olla osa oppilaan kotoutumissuunnitelmaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16.)

Kuvaus voitaisiin edellä esitettyjen määritelmien perusteella problematisoida ensinnäkin Forsanderin (2001, 38–39) huomion näkökulmasta: siinä puhutaan yhteisöistä ja valtayhteisö on *suomalainen* yhteisö, joka toisaalta jättää avoimeksi kysymyksen siitä, miten monikulttuurinen tai monimuotoinen tuo yhteisö jo on. Toiseksi oletetaan maahanmuuttajataustaisen oppilaan tulevan ”omasta” kieli- ja kulttuuriyhteisöstä, johon hän haluaa jatkossakin ”tasapainoisesti ja aktiivisesti” kuulua. Jääkö hän silloin eteiseen tai ovensuuhun (vrt. Ylänkö 2001, 54; Hynynen 2001) vai saako mahdollisuuden myös hylätä tuo yhteisö tai jopa kieli, jos haluaa valita toisin (vrt. Hannerz 2003, 230–231)? Entä sovelletaanko niin sanottuihin toisen polven maahanmuuttajiin samaa tavoitetta? Tulkinnallisia spekulaatioita ja kysymyksiä voi jatkaa loputtomiin ja niin on jossain määrin syytä tehdäkin. Lähtökohtaisesti ja monikulttuurisuuden monimuotoisuuden vuoksi on kuitenkin todettava, että hallinnon*kaan* kieli ei voi olla jäännöksetöntä tai tyhjentävää.

Vielä lyhyt katsaus eurooppalaiseen ulottuvuuteen. Euroopan koulutusalan tietoverkon Eurydicen (2004) raportissa todetaan, että Euroopan

[130] Melko yleisissä tilanteissa, joissa maahanmuuttajataustaisella oppilaalla on erityisopetuspäätös, on siis kysymys kaksinkertaisesta integraatiosta.

unioni painottaa integraatiota keskeisenä keinona yhdenvertaisuuteen ja rasismin ja syrjinnän ehkäisyssä. Koulutuksen integraatiokäytänteitä luonnehtii raportin mukaan sitoutuminen maahanmuuttajien yhtäläiseen oikeuteen osallistua koulutukseen. Useimmat Euroopan maat varmistavat, että maahanmuuttajalapset[131] hyödyntävät tämän perusoikeutensa. (mts. 11, 67.) Toisaalta tuore EU:lle tehty raportti[132] (Heckmann 2008) kertoo ongelmista, joita maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ja nuorilla on. Ongelmat liittyvät kouluun ilmoittautumiseen, koulunkäynnin kestoon, opintosuorituksiin, koulupudokkuuteen ja todistusten saantiin. Myös alisuoriutuminen on keskeinen ongelma. Oppilaan koulusaavutusten tason ja sosio-ekonomisen taustan yhteyden todetaan riippuvan *kansallisesta* koulujärjestelmästä ja sen sijoituksista oppilaan hyvinvointiin, varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Integraatiossa painottuu valtakulttuurin näkökulma, joka näkyy maahanmuuttajien suhteellisen vähäisenä tai puuttuvana näkymisenä koulun opetussuunnitelmassa, oppimateriaaleissa ja toimintakulttuurissa, mikä vaikuttaa kielteisesti heidän minäkuvaansa ja itsearvostukseensa ja siten heikentää heidän mahdollisuuksiaan koulussa suoriutumiseen. (mts. 6 – 7.)

Suomessa perustuslaki turvaa jokaisen lapsen oikeuden perusopetukseen. Helsingissä maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppilaaksiotto on vielä erityisesti linjattu yhteistyössä vähemmistövaltuutetun kanssa.[133] Rakenteita integraatiolle on määritelty perusopetuksen lainsäädännössä, opetussuunnitelman perusteissa ja kunnallisissa linjauksissa. Resursseja siihen osoitetaan sekä valtion että kunnan talousarvioissa. Sen sijaan integraation toteutuminen käytännössä vaihtelee. Integraation toteutuminen kuten muutkin monikulttuuri-

[131] Raportissa määritellään maahanmuuttajalapsi lapseksi, joka on Euroopan ulkopuolisesta maasta, jonka vanhemmat tai isovanhemmat ovat muuttaneet maahan, tai joka hakee turvapaikkaa, jolla on pakolaisstatus tai joka on ”epäsäännöllisessä asemassa” (irregular immigrant). Ne lapset, joiden perheet ovat muuttaneet maahan aiemmin kuin kaksi sukupolvea sitten, eivät ole kartoituksessa mukana. (Eurydice 2004, 8.)

[132] Raportin alkupuolella todetaan, että sen fokus on erilainen kuin Eurydicen (2004) raportissa, jossa siis painopiste oli demografisissa näkökohdissa ja opetuksen järjestämistapojen kuvauksessa.

[133] Linjauksessa todetaan: Perusopetuslain 4 §:n mukaan kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta sekä oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta. Tällöin alueella asuvana voidaan pitää henkilöä, joka oleskelee alueella muussa kuin lyhytaikaisessa vierailutarkoituksessa. Oleskelu voi olla määräaikaista tai jatkuvaa. Määräaikaisesti maassa asuvien perheiden lapsilla ei välttämättä ole kotikuntaa, vaan heidän oleskelunsa perustuu B-ryhmän oleskelulupaan. Näillä lapsilla on kuitenkin perustuslain mukainen oikeus maksuttomaan perusopetukseen. (Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2003.)

suuteen liittyvät ilmiöt ja ulottuvuudet kiinnostavat sekä hallintoa että tutkijoita. Seuraavaksi tarkastelen muutamia tutkimuksia ja pitäydyn oman tutkimusintressini ja opinnäytetyön rajallisuuden vuoksi vain kasvatustieteen tieteenalassa. Kokoavasti voi todeta, että monikulttuurisuuteen liittyvieneri tieteenalojen tutkimusintressien voi olettaa lisääntyvän sen monimuotoistuessa.

6.2.2 Suomalaisen koulun monikulttuurisuus tutkimuksissa

Suomessa monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä on sekä yliopistollisissa tutkimuksissa että hallinnossa käsitelty 1980-luvulta lähtien ja runsaammin 1990-luvulta asti pakolaisten vastaanoton ja muun maahanmuuton kasvettua (ks. Matinheikki-Kokko 2001; Wahlbeck 2003). Tutkimuksissa eri tieteenalojen määrä on myös kasvanut. Koulu on välillisesti esillä monissa tutkimuksissa. Esimerkiksi nuorisotutkimuksen piirissä on käsitelty eri maahanmuuttajaryhmiin kuuluvien nuorten akkulturaatioprosesseja ja rasismin kokemuksia (ks. esim. Jasinskaja-Lahti 2000; Suurpää 2002; Alitolppa-Niitamo 2004; Hautaniemi 2004; Rastas 2007). Kaksi- ja monikielisyyttä, toisen kielen oppimista ja opettamista koskeva tutkimus sivuaa myös monikulttuurisuutta koulussa (ks. esim. Mikkola 2001; Lehtinen 2002). Kielen, identiteetin ja kulttuurien suhdetta käsittelevä tutkimus on lisääntynyt viime aikoina.[134] Opetushallinnon julkaisuissa on suomi toisena kielenä -opetuksen lisäksi käsitelty käytännön kokemuksia maahanmuuttajien opetuksesta sekä opetusinstituution monikulttuuristumista. (Matinheikki-Kokko 2001, 7–8).[135]

Selkeimmin monikulttuurisuus on noussut tutkimusintressin kohteeksi kasvatustieteissä (Matinheikki-Kokko 2001, 7). Mielenkiinnon kohteina opinnäy-

[134] Tutkimusta tehdään esimerkiksi Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa ja Helsingin yliopiston Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitoksella.

[135] Wahlbeck (2003, 12–14) liittää monikulttuurista kirjallisuutta ja tutkimusta kuvatessaan monikulttuurisuuden käsitteeseen kuvailevan ja ideologisen ulottuvuuden lisäksi käytännöllisen näkökulman, jossa monikulttuurisuuteen liittyviä ongelmia pyritään ratkaisemaan ja luomaan erilaisia menettelytapoja. Koulua koskevan tutkimuksen hän esittelee kyseisen ulottuvuuden otsikon alla. Wahlbeckin mukaan suomalaisissa monikulttuurista koulua koskevissa julkaisuissa otetaan usein annettuna ajatus, että vieraista kulttuureista tulevat maahanmuuttajat tuovat mukanaan vieraat kulttuurit ja tekevät koulusta monikulttuurisemman, mikä hänen mielestään voi kuvastaa essentialistista näkemystä kulttuureista (mts. 33).

tetöissä ovat olleet maahanmuuttajien opettaminen ja oppiminen sekä asenteet ja muissa tutkimusjulkaisuissa myös monikulttuurisen opetuksen arvolähtökohdat. Kasvatustieteen piirissä tehtyjen monikulttuurisuustutkimusten kohteena ovat olleet muun muassa maahanmuuttajataustaiset oppilaat (esim. Laaksonen 2007; Soilamo 2006), niin sanottu monikulttuurisuuskasvatus sekä opettajat. Opettajan suhtautumista maahanmuuttajataustaiseen oppilaaseen on kartoitettu kyselytutkimuksissa (esim. Miettinen ja Pitkänen 1999; Talib 1999, 2005; Soilamo 2008), joissa kohtaaminen on nähty myös kulttuurien kohtaamisena. Tämä lähestymistapa sivuaa omaa tutkimusasetelmaani, vaikka oman tutkimukseni kontekstissa kohtaamisissa ovat paljolti mukana myös maahanmuuttajataustaiset huoltajat, joten seuraavassa kuvaan nimenomaan näitä tutkimuksia.

Miettisen ja Pitkäsen (1999) tutkimuksessa kartoitettiin peruskoulun ja lukion opettajien (N=789) kokemuksia ja näkemyksiä maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta ja heidän suhtautumistaan maahanmuuttoon ja kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntymiseen.[136] Asenneulottuvuuksina esiin nousi kolme faktoria, jotka tutkijat nimesivät moniarvoisuus-, suvaitsevaisuus- ja ”laissez faire” -faktoreiksi. Tulosten mukaan suomalaiset opettajat hyväksyivät ainakin periaatteessa kulttuurisen monimuotoisuuden opetuksensa lähtökohdaksi. He eivät kuitenkaan pohtineet oppilaan kulttuurista sopeutumista pluralismin näkökulmasta. Keskeisimpiä opetuksen ongelmia olivat kielivaikeudet, epävarmuus oppilaiden erityistarpeista, kulttuurien erilaisuus ja oman koulutuksen riittämättömyys. Myös vieraiden uskontojen vaikutukset koulutyöhön nähtiin ongelmallisina. Kasvatuksen suvaitsevaisuuteen tulisi opettajien mielestä alkaa jo päiväkodissa ja kulttuurinen monimuotoisuus luokassa lisää sitä. Toisaalta huomattava enemmistö opettajista uskoi monimuotoisuuden lisäävän kiusaamista, työrauhahäiriöitä ja rasismia. Opettajat kiittelivät virolaisten ja vietnamilaisten ominaisuuksia, kuten hyvää käytöstä, ahkeruutta ja tunnollisuutta, toisaalta erityisesti somalialaisiin ja venäläisiin liitettiin negatiivisia ominaisuuksia, kuten kurittomuus, laiskuus, epärehellisyys ja tahdittomuus. Monien opettajien suhtautumisessa näkyivät erilaiset kansallisuuksiin liittyvät stereotypiat ja tavallista oli

[136] Tutkimus pohjautuu Pitkäsen ja Koukin (1999) valtakunnalliseen survey-tutkimukseen Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä, josta käsitellään siihen osallistuneiden opettajien vastauksia.

kaikkien ulkomaalaisoppilaiden tarkastelu yhtenä ryhmänä. Laissez faire -asennoituminen oli tavallisempaa miesopettajilla kuin naisopettajilla. Jotkut opettajat kokivat ongelmien johtuvan tekijöistä, jotka ovat heidän vaikutuspiirinsä ulkopuolella, esimerkiksi suomalaisten vanhempien kielteiset asenteet. Suhtautumisessa maahanmuuttoon ilmeni sekä vapaamman liikkuvuuden näkökulma että maahanmuuttajat uhkaksi kokeva puolustuksellinen näkökulma. Kolmantena näkökulmana tuli esiin ”kunnolla huolehtiminen”, jossa korostui yhteiskunnan tehtävä huolehtia maahanmuuttajien koulutuksesta ja työstä. Yleisesti opettajat näkivät erilaisuuden koulutyötä rikastuttavana ja uusia mahdollisuuksia tarjoavana asiana, toisaalta esiin nousi pelko kulttuurisen moninaisuuden tuomista vaatimuksista ja vaikeuksista. Opettajat kokivat maahanmuuttajien opetuksen usein raskaana ja vaativana. Moniarvoisuuteen pyrkimisenä opettajat pitivät sitä, että kaikkia oppilaita kohdellaan samoin, ei erilaisten kulttuurien huomioimisena opetustyössä. Opettajan monikulttuurista työtä leimasivat valmistautumattomuus ja tiedon puute. (mts. 5, 8, 11, 16–17, 19–20, 22, 26–27.)

Talibin (1999) opettajien (N=121) uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista koskevan tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ovat kulttuuri-identiteetissä ja sen prosesseissa sekä kriittisessä teoriassa. Opettajan ja maahanmuuttajataustaisen oppilaan kohdatessa kohtaavat myös kulttuuriset identiteetit ja sen myötä erilaiset kulttuurit. Opettajat ja oppilaat nähdään kulttuurinsa edustajina[137] ja kulttuurien kohdatessa syntyy myös konflikteja (mts. 121). Suomalaisen opettajan toimintaa ohjaa ainakin jossain määrin suomalainen kulttuuri, joka ilmenee kohtaamisissa (mts. 169). Talib käyttää myös koulukulttuurin käsitettä ja toteaa, että ”[M]ikäli koulu yhteisönä haluaa edistää ulkomaalaisoppilaiden tasa-arvoista koulutusta, mahdolliset muutokset voidaan toteuttaa vain koulukulttuurin kautta” (mts. 102). Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen haasteellisena, rikastuttavana, mutta myös kuormittavana. Työn vaativuus ja rajalliset resurssit vaikuttivat siihen, että kohtaamistilanteesta voi syntyä kulttuurinen konflikti, jossa ennakkokäsitykset ja stereotypiat vain vahvistuivat. Talibin mukaan suurin osa opettajista reflektoi

[137] Talib ottaa teoreettisessa osassa esille Malikin (1996, 262) kritiikin erojen korostamisesta ja etnisten ryhmien näkemisestä homogeenisina ryhminä, joiden edustajia ihmiset ovat, mutta tutkimuksen asetelmassa tätä ei oteta huomioon.

rajoittuneesti opettajuuttaan eikä pystynyt näkemään koulua laajemmassa yhteiskunnallisessa kehyksessä. Tutkimukseen osallistuneista opettajista vain kymmenen toteutti sosiaalista uudistamista ja erilaisuuden hyväksymistä korostavaa monikulttuurisen kasvatuksen ideaalia. (mts. iii–iv.)

Jatkotutkimuksena Talib (2005) tutki myös opettajien (N=359) monikulttuurisia valmiuksia eri puolella Suomea sijaitsevissa kouluissa, joissa oli oman tutkimukseni tapaan paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tutkimuksessa kartoitettiin myös monikulttuurisen koulun arvoja, joista eniten mainintoja sai suvaitsevaisuus, sen jälkeen avoimuus, tasa-arvo, erilaisuuden hyväksyminen, oikeudenmukaisuus ja ymmärrys. Opettajien henkilökohtaisista arvoista keskeisimmäksi nousi suomalaisuus eli kulttuuri, kieli, arvot, perinteet ja hyvinvointi. Monikulttuurisuuden merkitys opettajille näyttäytyi ensisijaisesti uusina haasteina ja rikkautena. Tutkimuksen mukaan monikulttuurisen koulun toteutuminen nimenomaan monikulttuurisuutta arvostavana vaatii edelleen selvää asennemuutosta, koska pelkkä suvaitsevaisuus ei riitä. Jos aitoa vuoropuhelua ei synny, nähdään ongelmat oppilaan kulttuurista johtuvina (vrt. Banks 2008, luku 5.2). Tutkijan mukaan tarvitaan uudenlaisia ja joustavia opetusjärjestelyitä, mutta myös tukea opettajien tunnetyöhön, yhteisöllisyyttä, uskoa oppilaan kehitykseen ja laajentunutta ammatillisuutta, johon Talib liittää yhteiskunnallisen tietoisuuden ja globaalin vastuunoton. (Talib 2005, 3, 58, 66, 69, 83.)

Soilamon (2008) tutkimusasetelmassa on paljon samaa kuin Miettisen ja Pitkäsen (1999) ja Talibin (1999) tutkimuksissa. Soilamo kartoitti kyselytutkimuksen (N=71) ja haastattelujen (N=12 kyselytutkimukseen osallistuneista) avulla opettajien monikulttuurista kompetenssia, johon hän määritteli kuuluvaksi kulttuuriset tiedot, pedagogiset taidot sekä monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset ja asenteet. Opettajan työtä määrittäviksi tekijöiksi Soilamo näki oman tutkimukseni tapaan myös työn normatiivisen perustan sekä resurssit ja yhteiskunnan vaatimukset ja odotukset. Hänen mukaansa opettaja voi tarkastella monikulttuurisuuden ja moniarvoisuuden maailmaa eettisen monismin, relativismin tai pluralismin lähtökohdista ja toteaa, että tulevaisuuden opettajalle on välttämätöntä ymmärtää arvojen kulttuurisidonnaisuus. (Soilamo 2008, 63.) Tutkitut opettajat uskoivat pystyvänsä edistämään maahanmuuttajaoppilaiden integraatiota, mutta eivät vahvistamaan näiden kulttuurista identiteettiä. Monikulttuurisen kompetenssin perusteella Soilamo jakoi opettajat kolmeen

ryhmään: assimiloivaan, epävarmaan ja integroivaan monikulttuuriseen opettajatyyppiin. Soilamon mukaan opettajat tulkitsivat monikulttuurisuuskasvatuksen varsin ahtaasti, jolloin kokonaisvaltainen, kaikessa toiminnassa näkyvä monikulttuurisuuskasvatus ei toteutunut. Haastateltujen opettajien käsitykset erosivat suhteessa siihen, minkälainen on monikulttuurinen koulu. Ääripäissä olivat käsitykset monikulttuurisesta koulusta kouluna, jossa on maahanmuuttajaoppilaita ja kouluna, jossa huomioidaan erilaiset kulttuuriset näkökulmat ja pyritään tukemaan oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä sekä kasvatetaan kaikkia oppilaita erilaisuutta hyväksyviksi. (mts.137.) Jälkimmäinen näkemys vastasi tutkijan omaa käsitystä monikulttuurisesta koulusta. Monikulttuurisen kasvatuksen ideaali jäi toteutumatta. Aineiston opettajat kokivat työn maahanmuuttajaoppilaiden kanssa haastavana ja kuormittavana. Eniten ongelmia aiheutui oppilaiden puutteellisesta suomen kielen taidosta. Opetuskokemukset vahvistivat aiempia joko positiivisia tai negatiivisia asenteita. Opettajat eivät myöskään olleet saaneet riittävästi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen liittyvää koulutusta. (mt., tiivistelmä.)

Näiden tutkimusten tulosten perusteella monikulttuurinen koulu on haasteiden maisema ja ainakin sen tutkijoiden toiveissa olisi sen muuttuminen interkulttuuriseen suuntaan, monikulttuurisuuden muuttumisen kulttuurien kohtaamisesta kaikessa opetuksessa ja vuorovaikutuksessa ilmeneväksi ulottuvuudeksi. Näin on edelleen, vaikka esimerkiksi Talibin (1999) ensimmäisen tutkimuksen ja Soilamon (2008) tutkimuksen välissä on lähes kymmenen vuotta. Opettajien koulutuksen puute oli ilmeinen ongelma. Esimerkiksi Jokikokon (2002; 2005, 70, 76) mielestä opettajaksi opiskelevien valmiuksia interkulttuuriseen kasvatukseen ja dialogiseen vuorovaikutussuhteeseen tarvittavien tiedollisten, asenteellisten ja toiminnallisten valmiuksien oppimiseen, harjoitteluun ja soveltamiseen käytännössä tulisi lisätä. Samoin tulisi lisätä syvällistä tietoa globaaleista ja yhteiskunnallisista aiheista ja niistä institutionaalisista rakenteista, jotka tuottavat epätasa-arvoisuutta ja syrjäytymistä. Pohtimisen aihetta antavat myös tutkimuksen tulokset työn vaativuudesta ja rajallisista resursseista: rehtorienkin työnkuvan tarkastelussa työn vaativuus ja rajalliset resurssit tulivat myös esiin, vaikka ilman erityistä monikulttuurisuuden näkökulman painotusta. Lisäksi vertailun aiheita omaan tutkimukseeni löytyy myös näkemyksistä, jossa yhdenvertaisen kohtelun nähtiin

edustavan monimuotoisuutta mieluummin kuin erilaisten kulttuurien huomioimisen. Antavatko koululle suunnatut tukimuodot ja -toimet, opetussuunnitelmat ja resurssit eväitä interkulttuurisuuteen vai tuottavatko ne vain ”monikulttuurisen” koulun? Tutkimukseni tulokset vastannevat osaltaan tähän kysymykseen.

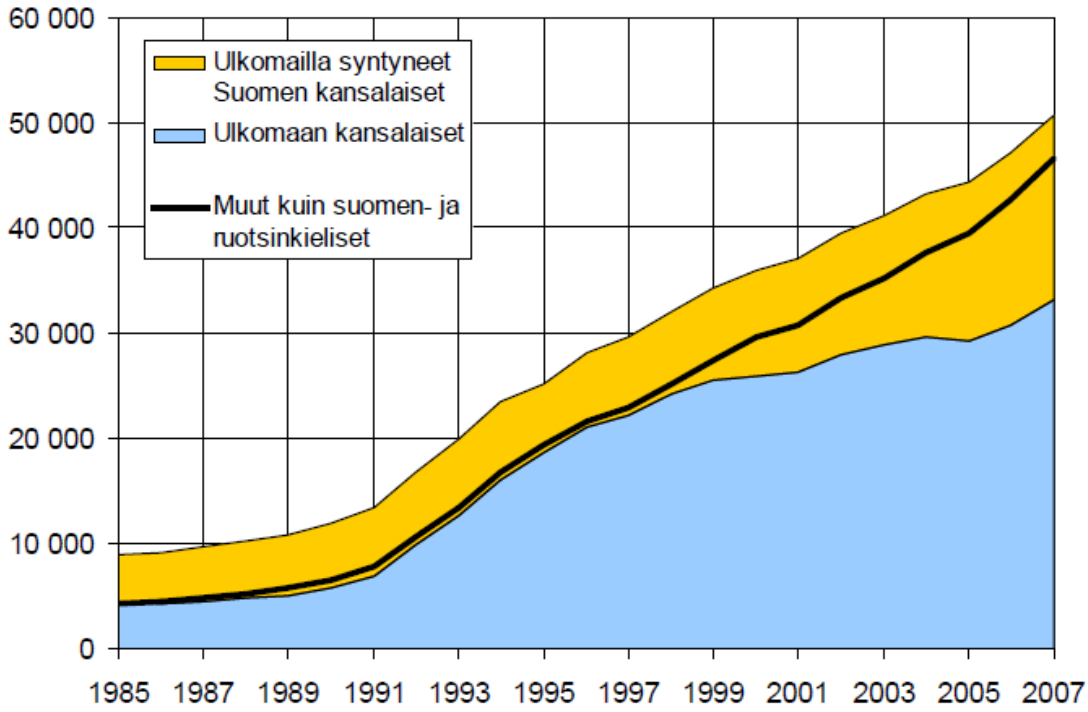
Seuraavaksi kuvaan helsinkiläisen koulun monikulttuurisuutta, sen lyhyehköä historiaa ja niitä rakenteita ja käytäntöjä, joilla koulun monikulttuuristumisen haasteeseen on pyritty vastaamaan ja antamaan tienviittoja interkulttuurisuuden suuntaan. Tarkastelun historiaulottuvuutta perustelen sillä, että jotkut tutkimukseni rehtorit ovat toimineet opettajina joko vuonna 2004 johtamassaan tai muussa koulussa jo silloin, kun monikulttuurisuus varsinaisesti alkoi muuttaa helsinkiläisen koulun todellisuutta. Elävöitän tarkastelua joidenkin rehtorien haastatteluaineistosta peräisin olevilla kuvauksilla.

6.2.3 Helsinkiläisen monikulttuurisen koulun muuttuvat politiikat

Viranomaisnäkökulmasta monikulttuurisuus voidaan Huttusen ym. (2005) mukaan nähdä erilaisten prosessien *hallintana*. Valtakunnallisen, niin sanotun suuren [ulkomaalais]politiikan (Paananen 1999, 37; ks. myös Forsander 2004, 94–101) osalta väite todentui esimerkiksi Suomen ensimmäisen maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen ohjelman (1997) valmistelussa: sen taustalla olevan sisäasiainministeriön maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen toimikunnan mietinnön nimi oli Hallittu maahanmuutto ja tehokas kotoutuminen (1997). Huttunen ym. (2005, 26) toteavat väestön rakenteessa tapahtuvien muutosten muokkaavan [esimerkiksi] koululaitoksen toimintatapoja valitun monikulttuurisuuspolitiikan mukaisesti. Suurta monikulttuurisuuspolitiikkaa konkretisoidaan kunnan tason viranomaisten harjoittamassa niin sanotussa pienessä politiikassa erilaisilla linjanvedoilla ja tulkinnoilla (vrt. Paananen 1999, 105; Forsander 2004, 94). Ne puolestaan voivat myönteisessä tapauksessa johtaa pelkän hallinnan – sikäli kun hallinta käsitetään ensisijaisesti reaktiiviseksi tai ylläpitäväksi toiminnaksi –

lisäksi myös proaktiiviseen monikulttuurisen koulutuspolitiikan *kehittämiseen*, mikäli paikallinen tahtotila on sille suopea ja toimijoilla riittävä kompetenssi.

Tarkastelen seuraavaksi helsinkiläisen koulun monikulttuuristumista valtakunnallisen ja paikallisen monikulttuurisuuspolitiikan kehyksessä. Helsingin demografisesta monikulttuuristumisesta kertova kuvio 6 sopii esityksen taustaksi.



Kuvio 6 Maahanmuuttajataustainen väestö Helsingissä 1.1.1985–2007 (Helsingin kaupunki, tietokeskus 2008a)

Vuonna 1985 Helsingissä asui 4 338 äidinkieleltään muun kuin suomen- tai ruotsinkielistä, mikä oli 0,9 prosenttia koko väestöstä. Vuodenvaihteessa 2007–2008 heidän määränsä oli 51 038, ja prosenttiosuuden numerot kiepahtaneet toisin päin, eli osuus oli yhdeksän prosenttia (Helsingin kaupunki, Tietokeskus 2008b, 15). Peruskouluikäisistä 7–15-vuotiaista lapsista ei vastaavin kriteerein ollut saatavissa tietoa vuodelta 1985. Sen sijaan vuonna 1992, josta on ensimmäinen saatava tieto, heitä oli 918, joka oli 2,2 prosenttia koko ikäryhmästä ja vuonna 2007 4 782, joka oli 10 prosenttia ikäryhmästä. (Vuori 2008; Ranto 2008, 6.)

Seuraava tarkastelu ei ole kattava eikä yhtäältä alueen laajuuden ja toisaalta tutkimukseni fokuksen vuoksi täysin kokoavakaan. Se valottaa viranomaisen prosessien hallinnan ulottuvuuksia kunnallisella tasolla ja kertoo hieman helsinkiläisen monikulttuurisen koulun historiaa eri ajanjaksojen kautta. Taustaksi on myös syytä todeta, että Helsingin koulujen monikulttuuristuminen on tapahtunut ”annoksittain”. Kuten johdannossa totesin, monikulttuurisuus ei vieläkään kohtaa kaikkia kouluja, jos sillä tarkoitetaan tässäkin tutkimuksessa lähtökohtana olevaa demografista asiaintilaa, maahanmuuttajataustaisia oppilaita koulussa. Yhtäältä on tarpeen todeta, että hallinnossa on jo 1980-luvulta lähtien ollut tavoitteena valtavirtaistaminen siinä mielessä, että tarvittavien erityisten opetusjärjestelyiden ja resursointien vakiinnuttamisen avulla on haluttu taata yhdenvertaiset mahdollisuudet oppivelvollisuuden suorittamiseen riippumatta siitä, läheneekö maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä koulussa kahta, kahtakymmentä tai jopa kahtasataa. Toisaalta on hyvä tähdentää myös sitä, että ”bilateraaliset” neuvottelut ja tietyssä mielessä epäbyrokraattiset, toisinaan hyvinkin ad hoc -luonteiset prosessit rehtorien ja koulujen kanssa ovat olleet tyypillisiä pienen monikulttuurisuuspolitiikan käytännön implementoinnille. Henkilökohtaisesti en asettaisi kuvatun kaltaista politikointia kuitenkaan ylenmääräisen kritiikin kohteeksi – olen vakaasti sitä mieltä, että kulloinkin asiasta vastuullisena olleen asiantuntijan on pitänyt monikulttuurisuutta koulujen toimintakulttuurin ja oppimisympäristön osaksi ujuttaessaan olla tietyssä mielessä ”streetwise”.

Kuvattujen ajanjaksojen rajavuodet ovat suuntaa antavia. Jaan ne osin valtakunnallisia koulutuspoliittisia linjauksia seuraten ja Helsingin opetustoimessa käytössä olleiden nimitysten perusteella *pakolaisopetuksen, ulkomaalaisopetuksen, maahanmuuttajien opetuksen ja monikulttuurisen opetuksen* ajoiksi. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen puolivälistä on käynnistynyt jälleen uusi ajanjakso, jota myös sivuan. Olkoon se nimeltään *Työperäisyyttä ja valtavirtaistamista*.

Pakolaisopetuksen aika 1986–1989

Suomen eduskunta vahvisti valtioneuvoston periaatepäätöksen pakolaisten vuosittaisesta vastaanotosta kiintiöissä vuonna 1985 ja se kohdennettiin myös vietnamilaisten kiintiöpakolaisten vastaanottoon seuraavana vuonna (Työministeriö 2004, 4). Sitä ennen Suomeen oli saapunut vuonna 1973 pakolaisia Chilestä, vuonna 1979 niin sanottuja venepakolaisia Indokiinasta sekä kiintiöpakolaisnimikkeellä pakolaisia Vietnamista. Suomen pakolaispolitiikan voi katsoa alkaneen juuri Chilen pakolaisista. (Mykkänen 1998, 6; Laiho 2008, 6; ks. myös Seppälä 2004, 36.) Kouluhallituksen Pakolaisopetuksen työryhmän muistiossa (1988) määriteltiin pakolaisten alkuvaiheen opetuksen, niin sanotun siirtymävaiheen suomen kielen opetuksen sekä heidän oman äidinkielensä opetuksen puitteet tuntimäärineen, opetussuunnitelmineen ja arviointiohjeineen. Laajassa muistiossa raamitettiin myös kodin ja koulun yhteistyötä ja oppilashuoltoa. Vaikka koulutuspolitiikassa painottui yksilölähtöisen opetuksen tavoite, jossa tunnusomaista oli omien edellytysten mukainen opetus (Matinheikki-Kokko 1999, 35–36), painotettiin työryhmän muistiossa pakolaisoppilaiden koulunkäynnin tukemista ”ensisijaisesti koulun tavanomaisin keinoin” (Kouluhallitus 1988, 1). Myös integraatiota yleisopetukseen tähdennettiin.

Helsingissä pakolaisopetus käynnistyi sosiaalihallituksen ja Helsingin kaupungin välisen sopimuksen myötä vuonna 1986 valtakunnallisten linjausten mukaisesti. Alkuvaiheen opetusta annettiin käynnistämisvuonna 28 ala- ja yläasteen oppilaalle. Lisäksi kartoitettiin kaupungin peruskouluissa jo olevat pakolaisoppilaat ja järjestettiin heidän suomen kielen opetustaan (U. Paavilainen, keskustelu 1.12.2008). Erään rehtorin muistikuva[138] vietnamilaisten saapumisesta oli seuraavanlainen:

> *H: Muistatsä minkälaisia ne fiilikset oli sitten kun vietnamilaisia tuli, niinku teidän koulus esimerkiks et oliks se..*
> *R05M: No ei ne mun mielestä, ne pikemminkin, kun ne tuli sinne ekalle luokalle semmonen niinku oli just kun olis nukkekaupasta ottanu tytön sinne, kaikkihan kävi vaan paijaamassa sitä, et voi*

[138] Tutkimuksen rehtorien lainauksissa H tarkoittaa haastattelijaa, R ja numero haastateltavaa ja M tai N sukupuolta. Palaan lainausten kuvaukseen tarkemmin luvussa 8.3.

kun kivan näkönen. Toinen ihmettelee silmät ymmyrkäisenä, minkä takia kaikki silittää sitä päästä.[139]

Vieraskielisten lasten äidinkielen opetuksen merkitys nähtiin valtakunnallisesti tärkeänä. Vaikutuksensa oli Ruotsissa annetulla kotikielen opetuksen mallilla. Helsingissä oman äidinkielen opetusta tarjottiin pakolaisoppilaille vietnamin ja kiinan kielissä sekä lisäksi aiemmin tulleille chileläisoppilaille espanjan kielessä (Helsingin kaupungin koululaitos 1987, 16). Resursointi sekä alkuvaiheen opetukseen että siirtymävaiheen suomen kielen opetukseen oli hyvin kattavaa, esimerkiksi siirtymävaiheen ensimmäisenä vuonna 6–8 tuntia viikossa ja toisena vuonna 4–6 tuntia viikossa oppilasryhmää kohti (Pakolaisopetuksen työryhmän muistio 1988, 3–4). Helsingissä opetusta annettiin 6 tuntia viikossa niille kouluille, joissa oli pakolaisoppilaita (Helsingin kaupungin koululaitos 1989, 11). Erään rehtorin muistikuva hänen opettajavuosiltaan liittyy tähän:

Että oikeestaan niiden vietnamilaisten kanssa meni ihan ok, et silleen ne oli sellasii ryhmii, jolle oli nää systeemit jotenkin hoidettu jollain lailla jo siinä vaiheessa. Ja oikeestaan must ne meni ihan, ei siin, se oli jotenkin aika itsestäänselvää. En mä koskaan oo ihmetellykään sitä edes. (R16N)

Vuonna 1987 oman äidinkielen opetuksen piiriin otettiin opetusministeriön päätöksellä myös muut maahanmuuttajat (Ikonen 1994, 89). Sen jälkeen syksyllä 1988 oman äidinkielen opetus aloitettiin Helsingissä edellä mainittujen kielten lisäksi 17 muussa kielessä ja opetukseen ilmoittautui lähes 500 lasta. Vuonna 1989 pakolaisten alkuvaiheen opetusryhmiä oli kolme ja oman äidinkielen opetusryhmiä 22 kielessä yli 40. (Helsingin kaupungin koululaitos 1990, 11.)

Kuten tämän luvun alussa luonnehdin, alkuvaiheen opetusryhmien sijoittelu perustui neuvotteluihin niiden rehtorien kanssa, jotka olivat halukkaita ottamaan pakolaisoppilaita. Pääasiassa heidän johtamansa koulut sijaitsivat alueilla, joihin pakolaisia muutti. Näin jotkut koulut profiloituivat ikään kuin erityisiksi maahanmuuttajakouluiksi, joihin kohdennettiin myöhemminkin erilaisia tukitoi-

[139] Eksotisointia? Ja kulttuurisen integriteetin loukkaamista? Koululle ei ollut ehtinyt tieto siitä, että vietnamilaisten tapasäädösten mukaan päähän koskettaminen koetaan loukkaavana… Itse muistan paria vuotta myöhemmin tätä esimerkkiä kommentoivan anekdootin: Opetin kolmelle vietnamilaiselle pojalle suomea. Yksi pojista käyttäytyi huonosti. Vedotessani sen lopettamiseen viittasin juuri saamaani kulttuuriseen tietoon, jonka mukaan opettaja on vietnamilaisessa kulttuurissa suunnilleen jumalasta seuraava arvostettavuuteensa nähden. Poika totesi: ”Hyvä opettaja, me olemme nyt Suomessa”.

mia ja jotka myös itse kehittivät erilaisia käytänteitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseen.

Ulkomaalaisopetuksen aika 1990–1994

1990-luvun alussa maahanmuuttajien määrä kasvoi entisen Neuvostoliiton alueelta saapuvien paluumuuttajien, entisen Jugoslavian alueelta tulleiden pakolaisten ja Somalian sisällissodan seurauksena maahan saapuvien turvapaikanhakijoiden myötä. Erityisesti somalialaisten tulo loi Suomeen uutta maahanmuuton historiaa, ja esimerkiksi Alitolppa-Niitamo ja Ali (2001) nimeävät heidän saapumisensa somalishokiksi[140]. He toteavat, että huolimatta somalialaisten pienestä määrästä suhteessa ulkomaalaisten kokonaismäärään heistä muodostui muista maahanmuuttajista selvästi erottuva kategoria. Syyksi tähän he esittävät ensisijaisesti median luoman kielteisen ja homogeenisen mielikuvan. (mts. 134.)

Koulutuksen kentällä kiinnitettiin Matinheikki-Kokon (1999) mukaan huomiota pakolaisten oikeuteen saada peruskouluopetusta, pakolaislasten sosiaaliseen integraatioon ja koulujen asenneilmapiiriin. Helsingin kouluissa oli vuonna 1990 noin 1000 ulkomailta tullutta oppilasta. Määrän lisääntymisen vuoksi koululautakunta teki esityksen *ulkomaalaisten* oppilaiden opetuksen pysyväisjärjestelyiden aikaansaamiseksi. (Helsingin kaupungin koululaitos 1991, 7, 11.) Vuonna 1991 ulkomailta tulleiden oppilaiden määrä oli noussut jo 1500:een ja opetettavien äidinkielten määrä 30:een (Helsingin kaupungin koululaitos 1992, 6).[141] Pakolaisille ja turvapaikanhakijoille annettiin kunnallisen opetussuunnitelman mukaista opetusta edelleen alkuvaiheen opetusryhmissä, mutta paluumuuttajat sijoitettiin vielä oman koulupiirinsä kouluihin perusopetukseen. Vaikka heille annettiin myös tehostettua suomen kielen opetusta, suoraan perusopetukseen sijoittaminen ei ollut toimiva ratkaisu. Tätä ajanjaksoa kuvaa eräs rehtori seuraavasti:

[140] Ilmausta käytti Esa Aallas teoksensa nimenä vuonna 1991.
[141] Ulkomailta tulleiden oppilaiden lukumäärässä ovat mukana muutkin kuin pakolaiset ja turvapaikanhakijat.

> *Oikeestaan ne [ongelmat] alko sitten vasta siellä 90-luvun alussa tai puolen välin paikkeilla, kun alko tulla nimenomaan näitä paluumuuttajastatuksella olevia venäläisperäisiä. Ja sillonhan oli tilanne se järkkyydessään, että kun täysin ummikkoina he ilmoittautu tänne ja sitten täysin ummikkoina heiät vietiin tuonne tavallisiin luokkiin. – - Ei tunnettu valmistavia luokkia sillon. Ja se oli sitä aikaa, että meille todella Lata kaarsi tuohon pihaan pitkin syksyy ja oppilaat sijoitettiin iän mukaan sitten tavallisiin luokkiin ihan kielitaidottomina. Ja oli sama tietysti nuorilla, vielä enempi kuin opettajilla, mutta molemmilla oli silmät pyöreenä, että mitä tehdään. Mut niitä oli sillon kymmeniä, jotka näin istutettiin suomalaiseen koulukulttuuriin. (R09M)*

Rehtoreilla oli muistikuvia myös suurimpien pakolaisryhmien saapumiseen liittyen.

> *Muistan tosiaan, kun mä olin tulossa jostain ja jo ovella tulee opettajia vastaan, että nyt siel on kuule koko kirjasto täynnä somaleita ja ne tuota [tuo] oppilaita. Elikkä se oli semmonen hirveen iso asia, no oli sielä varmaan kaks oppilastakin mut koko suku oli ja kaikki nää että siis semmosena kuvana josta sais hirveen hyvän näytelmän, mä muistan vielä.. (R23N)*

> *[S]itten tähän liittyy Jugoslavian hajoaminen ja se et me saatiin semmosia sotatraumaattisia albaanilapsia yks suvullinen ja jotain muuta kansallisuutta myöskin, että me jouduttiin ihan vereslihaseen työhön, et mä muistan parakissa istuneeni pallovarastossa sylissäni albaanityttö, joka oli työntäny tekstiilitunnilla nuppineuloja kynsiensä alle. Et siin joutu niin hirveellä voimalla mukaan. (R25N)*

Vuonna 1992 voimaan tulleissa valtakunnallisissa maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1992) määriteltiin peruskoulun maahanmuuttajaopetuksen normit ja yleistavoitteet, maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen oppimäärän perusteet, tukiopetukseen liittyvät asiat sekä perusteet alkuvaiheen opetukseen, jota alettiin tarjota kaikille oppilaille. (Ikonen 1994, 80 ja 2007, 42.) Tämä mahdollisti sen, että esimerkiksi inkeriläisiä paluumuuttajia ei enää sijoitettu suoraan perusopetukseen. Vuoden 1992 lopussa oppilaita oli jo 1800 (Helsingin kaupungin koululaitos 1993, 10).

Vuonna 1994 monikulttuurinen Suomi ja hyvät etniset suhteet olivat keskiössä Pakolais- ja siirtolaisasiain neuvottelukunnan ohjelmassa (Matinheikki-Kokko 1999, 36). Paikallistason monikulttuurisuuspolitiikkaa – tai ulkomaalaispolitiikkaa, joksi sitä Helsingissä tuolloin kutsuttiin – linjannut työ-

ryhmä (1991) esitti ulkomaalaispolitiikalle seuraavan tavoitteen, johon viitattiin monikulttuurisuuden alueen perusperiaatteena myös opetustoimessa:

> Helsingin ulkomaalaispolitiikan tavoitteena on mahdollistaa kaupungin muuttuminen kansainväliseksi, monikulttuuriseksi pääkaupungiksi, jossa ulkomaalaisilla on tasavertaiset oikeudet kunnan palveluiden käyttöön sekä mahdollisuus integroitua Helsinkiin oman kieli- ja kulttuuritaustansa säilyttäen. (Helsingin ulkomaalaispolitiikka – perusteet ja käytäntö 1991.)

Tavoitetta toteuttamaan perustettiin eri hallintokuntien edustajista koostuva ulkomaalaisasiain neuvottelukunta, jossa opetustoimella oli alusta asti edustus. Tavoite viitoitti myös neuvottelukunnan laatimaa Helsingin ensimmäistä ulkomaalaispoliittista ohjelmaa, joka hyväksyttiin vuonna 1995. (Joronen 2003, 13.)

Maahanmuuttajien opetus osana kansainvälistyvää koulua 1995–1999

Helsingin opetustoimessa toteutettiin hallinnonuudistus vuonna 1994, jolloin ammattiopetus- ja kouluvirasto yhdistettiin opetusvirastoksi (Helsingin kaupunki, opetusvirasto 1995b, 4). Tuolloin perustetun yleissivistävän koulutuslinjan yhtenä painoalueena oli *kansainvälisyys*, johon linjattiin kuuluviksi myös maahanmuuttajien opetusjärjestelyt, kielikylpy- ja vieraskielinen opetus, rehtorien Eurooppa-tietous ja kielikurssit sekä oppilas- ja opettajavaihto (Helsingin kaupunki, opetusvirasto 1994). Vuonna 1996 painoalueiden otsikkoina olivat sekä Kansainvälistyvä koulu, johon maahanmuuttajaopetus sijoittui, että varsinainen Kansainvälistyminen (Helsingin kaupunki, opetusvirasto 1996a). Taustalla vaikuttivat luonnollisesti Suomen liittyminen EU:iin vuoden 1995 alusta ja sen myötä kansainvälisten projektien lisääntyminen ja niiden hallinnoinnin koordinoinnin tarve. Lisäksi Helsinkiin oli laadittu ensimmäinen kansainvälisen strategia vuonna 1994. Nämä seikat vaikuttivat osaltaan kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden hallinnolliseen eriytymiseen.

Valtakunnallisessa koulutuspolitiikassa maahanmuuttaja nähtiin kulttuurin rikastajana ja avainsanana oli tasa-arvon ja monikulttuurisuuden ohella kaksikielisyys (Matinheikki-Kokko 1999, 35–36). Uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet annettiin vuonna 1994. Niihin oli sisällytetty myös suomi toisena kielenä -opetuksen ja oppilaan äidinkielen opetuksen perusteet. Perusteita täydennettiin vuonna 1995 maahanmuuttajien valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteilla (Ikonen 2007, 47). Ensimmäinen valtioneuvoston periaatepäätöksenä annettu hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen ohjelma määritteli monikulttuurisuuspolitiikkaa vuodesta 1997 painottamalla kaikkien maahanmuuttajien integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään (Valtioneuvoston periaatepäätös hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittiseksi ohjelmaksi 1997). Koulutuspolitiikassa korostettiin nuorten maahanmuuttajien jatkokoulutuskelpoisuutta ja kannettiin huolta koulupudokkaista (Matinheikki-Kokko 1999, 35).

Helsingissä opetussuunnitelmatyötä ja koulujen työtä ylipäätään tukemaan perustettiin vuonna 1995 niin sanottujen pedagogisten asiantuntijoiden (myöhemmin yhteyshenkilöiden) verkosto, jossa mukana oli myös maahanmuuttajien opetuksen alueeseen erikoistuneita opettajia (Helsingin kaupunki, opetusvirasto 1995a). Valmistavaan opetukseen ja suomi toisena kielenä -opetukseen perustettiin virkoja ja vahvistettiin siten niiden asemaa osana koulujen organisaatiota. Näillä toimenpiteillä haluttiin tukea koulujen monikulttuuristuvaa arkea, jossa kasvava maahanmuuttajaoppilaiden määrä ja heidän osin traumaattiset taustansa toivat myös uusia haasteita.

Kaksikielisyyden tavoitetta konkretisoitiin Helsingissä osaltaan vuosina 1995–1998, kun Helsinki koordinoi pääkaupunkiseudun yhteistyönä tehtävien maahanmuuttajien oman äidinkielen kaksikielisten opetussuunnitelmien laadinnan. Kaksikielistä opetusta annettiin joillakin ala-asteilla suomeksi ja somaliksi ja suomeksi ja venäjäksi, lisäksi annettiin opetusta viron kielellä ja omakielistä tukea somalin kielellä.[142] (Helsingin kaupunki 1999, 25–26.) Vuonna 1997 Helsingissä laadittiin ensimmäinen kunnallinen suomi toisena kielenä -opetussuunnitelma ja vuonna 1999 valmistavan opetuksen suunnitel-

[142] Kaksikielistä suomi-somali -opetusta toteutettiin vuosina 1996–1999. Lisäksi yhdellä ala-asteella oli annettu jo vuodesta 1992 alkuvaiheen opetusryhmän oppilaille opetusta venäjäksi (Helsingin kaupungin koululaitos 1993, 10).

ma. Oppilaiden määrä lisääntyi vuosikymmenen vaihdetta kohti, ja esimerkiksi vuonna 1998 maahanmuuttajaoppilaita oli lähes 2500, valmistavan opetuksen ryhmiä oli 29 ja oman äidinkielen opetusta annettiin jo 38 kielessä (Helsingin kaupunki, opetusvirasto 1999, 17). Uskontojen määrän ja erityisesti islaminuskoisten oppilaiden määrän lisäännyttyä somalialaisten oppilaiden myötä koettiin tärkeäksi tiedon lisääminen eri uskonnoista ja vuoropuhelun käynnistäminen eri uskontokuntien edustajien kanssa.[143]

Monikulttuurisen opetuksen aika 2000–2005

2000-luvun alussa lukuisat eri asiakirjat linjasivat monikulttuurisuuspolitiikkaa. Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta annettiin vuonna 1999 ja vuonna 1999 voimaan tullut uusi perustuslaki määritteli sivistysoikeudellisena perusoikeutena jokaiselle oikeuden maksuttomaan perusopetukseen. Opetusministeriö julkaisi vuonna 2003 toimialansa maahanmuuttopolitiikkaa selkeyttävät linjaukset, joiden mukaan koulutus vastaa lisääntyvään maahanmuuttoon ”ensisijaisesti kehittämällä *yleistä* koulutusjärjestelmää siten, että opetuksessa otetaan huomioon maahanmuuttajalasten ja -nuorten erityistarpeet”. Sama tavoite toistui myös vuosien 2003–2008 Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (Koulutus ja tutkimus 2003–2008 2004, 27).

Helsingissä kotouttamislakiin liittyvä kunnallinen kotouttamisohjelma laadittiin vuonna 1999. Siinä todettiin maahanmuuttajien tarvitsevan erityistoimenpiteitä, kuten valmistavaa opetusta, suomi toisena kielenä -opetusta, oman äidinkielen opetusta, tukiopetusta ja muita koulunkäyntiä tukevia toimenpiteitä tasavertaisen aseman saavuttamiseksi (Helsingin kaupunki 1999, 25.)

[143] Vuosina 1997–1998 kokoontui eri moskeijoiden edustajista, opettajista ja opetusviraston toimijoista koostuva Islam-yhteistyöryhmä, jossa vuoropuhelun käynnistivät erilaiset asiantuntija-alustukset. Tuloksena syntyi Ikkuna islamiin -aineisto (Kuukka 1998), joka jaettiin paitsi kaikkiin kouluihin, myös kirjastoihin ja eri hallintokunnille. Aineisto viritti islamin uskonnon opettajat kirjoittaman jatko-osan Ikkuna islamiin 2 (Kuukka 2002). Molemmissa aineistoissa näkyi islamin moninaisuus. Samaan aikaan pidettiin säännöllisiä yhteistyökokouksia eri muslimiryhmien kanssa ja käynnistettiin neuvottelut Kuntaliiton, Opetushallituksen ja muiden yhteistyötahojen kanssa pienryhmäisten uskontojen opettajakoulutuksen aloittamisesta. (I. Kuukka, keskustelu 6.10.2008.)

Nämä opetusmuodot olivat siis jo vakiintuneita rakenteina, mutta tavoitteena oli myös niiden sisällöllinen edelleen kehittäminen. Monikulttuurisen opetuksen omat linjaukset hyväksyttiin opetuslautakunnan suomenkielisessä jaostossa ensimmäisen kerran vuonna 2003 (Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2004). Kunnalliset valmistavan opetuksen ja suomi toisena kielenä -opetuksen opetussuunnitelmat uudistettiin vuonna 2004. Myös oman äidinkielen opetuksen suunnitelmat[144] uudistettiin pääkaupunkiseudun kuntien yhteistyönä vuosina 2004–2006. Opetussuunnitelman perusteisiin (2004) liittyvä kehitystyö alkoi Helsingissä vuonna 2001. Tässä prosessissa monikulttuurisuus huomioitiin moniulotteisesti. Kunnan yhteisissä opetussuunnitelmalinjauksissa (2004) se näkyy paitsi arvopohjassa (ks. luku 4.5), myös oppilaaksiotossa, opetuksen tuen sekä aihekokonaisuuksien, oppiaineiden ja arvioinnin linjauksissa.

Kouluille tarjottava tuki oli moninaista. Sekä hallinnollisen työn että koulujen tukena työskenteli edelleen pedagogisia yhteyshenkilöitä.[145] He osallistuivat aktiivisesti myös opetussuunnitelmatyöhön ja monikulttuurisen opetuksen kehittämiseen tuottamalla muun muassa erilaisia tukipaketteja.[146] Lisäksi viisi maahanmuuttajien äidinkielen opettajaa koulutettiin toimimaan oppilashuoltotyötä konsultoivina pedagogisina yhteyshenkilöinä. Tukitoimina tarjottiin edelleen perusopetukseen valmistavaa opetusta, jossa painottuvat sekä integraatio että oppilaan tukeminen perusopetuksessa valmistavan opetuksen jälkeen. Suomi toisena kielenä -opetuksessa pyrittiin edelleen vakiinnuttamaan opetusjärjestelyitä ja oppimäärän asemaa. Lukioon valmistavassa lisäopetuksessa maahanmuuttajataustaisella opiskelijalla oli mahdollisuus opiskelutaitojensa parantamiseen, suomen kielen taitojen syventämiseen, perusopetuksen päättö-

[144] Maahanmuuttajien äidinkielen suunnitelmia nimitetään opetuksen suunnitelmiksi, koska opetus ei ole varsinaista perusopetusta, joten siinä ei voi olla opetussuunnitelmiakaan. Helsingissä opetuslautakunnan suomenkielinen jaosto merkitsi opetuksen suunnitelmat tiedoksi, koska opetus muuttui valtakunnallisesti opetussuunnitelman ulkopuoliseksi opetukseksi, johon annetut opetussuunnitelman perusteet ovat vain suositusluontoisia.

[145] Vuoden 2008 keväällä monikulttuurisen opetuksen pedagogisten yhteyshenkilöiden työn painoalueita muutettiin ja tuntiresurssia vähennettiin. Lisäksi päätettiin, että muodollisesti epäpätevät opettajat eivät voi toimia pedagogisina yhteyshenkilöinä. Tämän päätöksen osalta toteutettiin kuitenkin positiivista erityiskohtelua, koska oppilashuollon tukena toimivissa maahanmuuttajataustaisissa pedagogisissa yhteyshenkilöissä on edelleen muodollisesti epäpäteviä opettajia.

[146] Nämä vuosina 1996–2008 pedagogisena yhteyshenkilönä toimineen erityisopettaja Ilona Kuukan laatimat tukipaketit liittyvät muslimioppilaiden eriyttämiseen, suomi toisena kielenä -oppilaiden opetuksen eriyttämiseen ja arviointiin sekä opinto-ohjauksen ja vieraiden kielten opetuksen näkökulmiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa. Viime mainittu paketti on laadittu yhteistyössä kielten opetuksen ja opinto-ohjauksen pedagogisten yhteyshenkilöiden kanssa.

vaiheen tietojen ja taitojen varmentamiseen sekä lukion kurssien suorittamiseen opiskelijan edellytysten mukaan. Maahanmuuttajien äidinkielen opetusjärjestelyitä pyrittiin kehittämään yhteistyössä rehtorien kanssa.

Työperäisyyttä ja valtavirtaistamista

Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma (2006) on siirtänyt monikulttuurisuuspolitiikan painopisteen työperäisen maahanmuuton suuntaan. Ohjelman politiikkalinjausten järjestys kertoo pakolaispoliittisen lähtökohdan (vrt. Matinheikki-Kokko 1999, 33) olevan jo historiaa. Nyt edistetään *työperusteista* maahanmuuttoa, *opiskelijoiden* ja *tutkijoiden* maahanmuuttoa, kanavoidaan inkerinsuomalaisten paluumuuttoa *työmarkkinoiden* tarpeisiin – ja toki edistetään monikulttuurisuutta ja syrjimättömyyttä, opastetaan ulkomaalaisia ja tuetaan maahanmuuttajien kotoutumista ja kehitetään humanitaarista maahanmuuttoa sekä parannetaan valvonnan edellytyksiä (ks. Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006, 1). Painopiste on *aktiivisessa* ja työperäisten maahanmuuttajien Suomeen saamiseen tähtäävässä maahanmuuttopolitiikassa, mikä vahvistetaan myös nykyisessä hallitusohjelmassa (Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 2007, 21).

Vuonna 2007 aloittanut Helsingin kaupungin maahanmuutto-osasto ”kehittää maahanmuutto- ja maahanmuuttajapalveluja Helsingin kaupungilla, valvoo kokonaisetua maahanmuuttoasioissa sekä seuraa maahanmuuttopolitiikan toimeenpanoa” (Helsingin kaupunki, henkilöstökeskus 2007). Ydintehtäviä ovat siten maahanmuuttajapalveluiden ohjaus, kehittäminen ja linjaaminen sekä *työvoiman ulkomaisen rekrytoinnin ja sitä tukevien palveluiden* ohjaus, kehittäminen ja linjaaminen (Forsander 2008). Näin Helsinki on osaltaan todentanut maahanmuuttopoliittista ohjelmaa ja hallitusohjelmaa.

Pääkaupunkiseudun visiossa pääkaupunkiseutu nähdään kehittyvänä tieteen, taiteen, luovuuden ja oppimiskyvyn sekä hyvien palvelujen voimaan perustuvana maailmanluokan *liiketoiminta*- ja innovaatiokeskuksena. Visiota toteuttavia strategisia alueita ovat hyvinvointi ja palvelut, kilpailukyky sekä kaupunkirakenne ja asuminen. Hyvinvoinnin ja palveluiden alueen strategiaperus-

tassa todetaan, että Helsingin palvelujen keskeinen haaste on syrjäytymisen ehkäisy. Syrjäytymisen ehkäisy ja yhteistyön kehittäminen siinä on hyvinvoinnin ja palveluiden alueen yksi strategia, jonka toimenpidekokonaisuuksissa maahanmuuttajat mainitaan. Kilpailukyvyn alueen strategiassa Seudun innovatiivisuuden ja helsinkiläisten osaamisen vahvistaminen todetaan, että ”osaavan työvoiman saamista ja kotoutumista tuetaan sekä *kansainvälistymistä* edistetään. Yritysten toimintaedellytysten parantamisen strategiaan liittyvässä toimenpidekokonaisuudessa mainitaan taas maahanmuuttajat, kun työvoiman saatavuutta halutaan edistää maahanmuuttajan omassa maassa suorittamaa tutkintoa tukevalla koulutuksella. (Helsingin kaupunginvaltuuston asiakirjat 2007, 36–38, 42.)

Nämä kaupungin ja pääkaupunkiseudun linjaukset näkyvät luonnollisesti myös opetustoimessa. Esimerkiksi pääkaupunkiseudun kaupunkiohjelman hankkeessa Kansainvälisten perheiden koulutuspalvelut perusopetuksessa pääkaupunkiseudulla (2006, 27) on esitetty useita toimenpide-ehdotuksia, jotka kohdistuvat muun muassa vieraskielisen opetuksen[147] tarjonnan riittävyyteen, joustavaan oppilaaksiottoon niin sanottujen kansainvälisesti liikkuvien perheiden[148] osalta sekä erityisopetuksen palveluiden saatavuuteen muilla kuin koulun opetuskielillä.[149] Tietynlaisena esimerkkinä työperäisen maahanmuuton edistämisestä perusopetuksen näkökulmasta voidaan pitää syksyllä 2008 aloittanutta kiinankielistä opetusta erityisesti sen taustaprosessin vuoksi.[150]

[147] Helsingissä ulkomailta palaavien ja täällä lyhytaikaisesti asuvien ulkomaalaisten perheiden lasten ja nuorten *vieraskielisen opetuksen* tarve huomioitiin jo 1990-luvun alkupuolella, kun jotkut kaupungin peruskoulut alkoivat antaa englanninkielistä opetusta. Kieliohjelma esiteltiin *Valmiudet kansainvälistymiseen* -otsikon alla esimerkiksi vuoden 1992 koulutoimen vuosikertomuksessa (Helsingin kaupungin koululaitos 1993, 10).

[148] Kansainvälisesti liikkuvalla perheellä tarkoitetaan joko suomalaissyntyistä tai ulkomaalaista perhettä, joka pääasiassa työperäisesti muuttaa *väliaikaisesti* (kursivointi raportin) (yleensä alle kolmeksi vuodeksi) maahan (Kansainvälisten perheiden koulutuspalvelut perusopetuksessa pääkaupunkiseudulla 2006 2006, 18).

[149] Toimenpide-ehdotuksia esitetään myös koskien täydennyskoulusta monikulttuuriseen osaamiseen, oman äidinkielen opetukseen ja maahanmuuttajataustaisten opettajien pätevöitymiseen, valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuuteen sekä muutosehdotuksia maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen ja suomi toisena kielenä -opetukseen liittyviin valtionosuuksiin ja -avustuksiin (Kansainvälisten perheiden… 2006, 9–14).

[150] Opetuksen järjestämisen taustalla ovat Sitran aloitteesta pääkaupunkiseudun elinkeinoelämälle tehdyn kartoituksen tulos, jonka mukaan yritykset ovat valmiita työllistämään kiinankielistä henkilöstöä, joiden lapsille tarjottava kiinankielinen opetus vaikuttaa myönteisesti heidän päätökseensä tulla Suomeen (Sitra 2007).

Työperäisen maahanmuuton painotuksessa on omat haasteensa, jotka koskevat myös koulutusta. EU:n komission rahoittama hanke kartoitti Helsingin integraatiopolitiikkaa keväällä 2008. Tulosten mukaan maahanmuuttajien integroinnin päävastuutahon siirtyminen sosiaalivirastosta henkilöstökeskukseen perustettuun maahanmuutto-osastoon voidaan nähdä signaalina maahanmuuttajien näkemisestä taakan sijaan taloudellisena resurssina. Toisaalta esitetään myös huoli siitä, että maahanmuuton taloudelliset näkökohdat saattavat vaimentaa integraation merkityksellisyyttä. (INTI-Cities 2008, 8.)

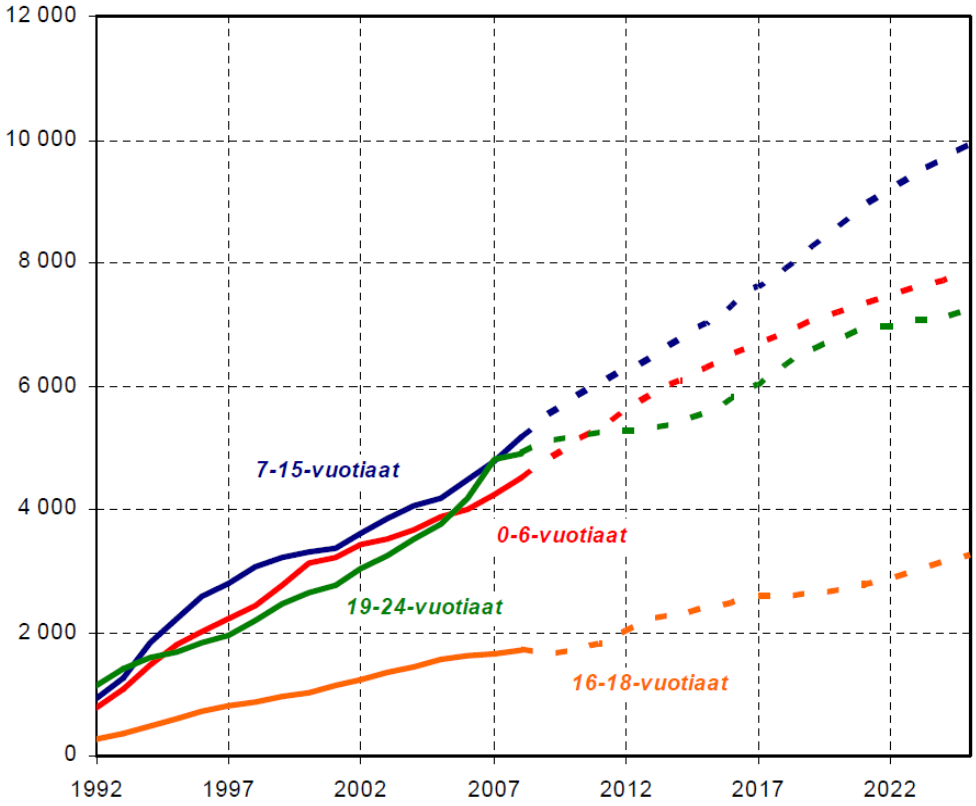
Mitä valtavirtaistaminen[151] tarkoittaa 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopussa Helsingissä? EU:n Kotouttamiskäsikirjan (Niessen & Schibel 2007) mukaan maahanmuuttajien kotouttamisen valtavirtaistaminen tarkoittaa sitä, että ”politiikkoja, jotka vaikuttavat eri väestöryhmiin eri tavoin, mukautetaan niin, että voidaan poistaa epätasa-arvoisuus ja eri ryhmien epäsuhtainen edustus. Toisin sanoen kyseessä on tasa-arvoisuuden edistämisen väline”. Käsikirjassa tähdennetään sitä, että palveluntarjoajien pitää tarkastella toimintaansa kriittisesti suhteessa siihen, missä määrin maahanmuuttajien erityistarpeet ja olosuhteet otetaan huomioon, miten ne tunnistetaan ja miten niihin vastataan. Niin ikään tulee vastata kysymykseen, onko prosesseja ja rakenteita mahdollista muuttaa niin, että niillä edistetään maahanmuuttajien pääsyä palvelujen piiriin tasa-arvoisin edellytyksin. Kyse on siis valtavirtaistamisen dynamiikasta, jota käsikirja luonnehtii jatkuvaksi *tasapainotteluksi yleisten ja kohdennettujen toimien välillä*. Ihannetapauksessa nämä täydentävät toisiaan ja muodostavat yhdessä toimintaympäristön, joka helpottaa maahanmuuttajien pääsyä palvelujen piiriin ja heidän osallistumistaan yhteiskuntaelämään. (mts. 14–15.)

Koulun kontekstissa valtavirtaistamisessa kyse on tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien toteutumisesta (vrt. Koulutus ja tutkimus 2007–2012 2008) jokaisen oppilaan kohdalla. Niiden mahdollistajina Helsingissä näen edelleen ensisijaisina edellä kuvatut kohdennetut opetusjärjestelyt ja tukimuodot, jotka ovat tarjolla *kaikilla maahanmuuttoperusteilla tulleiden* henkilöiden lapsille. Tukimuotojen rakenteelliset ja sisällölliset ulottuvuudet mahdollistavat niiden käytön ja edelleen kehittämisen kaupungin oppilaspohjan moni-

[151] Käsite on peräisin sukupuolten valtavirtaistamisen määrittelystä Euroopan neuvostossa 1990-luvun lopulta.

muotoistuessa. Niin ikään Helsingin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtaisessa osuudessa (Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2005) ilmaistujen arvopohjan ja linjausten todentaminen käytännön koulunpidossa tukee valtavirtaistamista mukauttamalla koko koulun toimintaa monimuotoistuvan oppilasaineksen tarpeiden mukaiseksi. Pyörää ei siis tarvitse keksiä uudelleen, sen sijaan pitää ymmärtää oikein valtavirtaistamisen dynamiikka.

Tulisi myös ymmärtää, että sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja interkulttuurisuuden näkökulmat ja tavoitteet ovat koulutuspolitiikassa edelleen keskeisiä huolimatta esimerkiksi siitä, kuinka ”liikkuvien” perheiden lapsia erilaisine tarpeineen Helsingin kouluihin tulee. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen kääntyessä kohti loppuaan helsinkiläinen peruskoulu on joka tapauksessa entistä monimuotoisempi. Siitä kertoo osaltaan kuvio 7, joka näyttää äidinkieleltään muun kuin suomen- tai ruotsinkielisten määrän Helsingissä eri koulutusikäluokissa vuosina 1992–2007 ja ennusteen vuoteen 2025.



Kuvio 7 Äidinkieleltään muun kuin suomen- tai ruotsinkielisten määrä Helsingissä eri koulutusikäluokissa vuosina 1992–2007 ja ennuste vuoteen 2025 (Ranto 2008)

Monikulttuurisen koulun kuvauksen jälkeen on aika kokoavasti kuvata tutkimuksen tulkinnallinen kehys. Sen taustalla vaikuttavat taustaosuudessa tarkastellut rehtoriin, etiikkaan, johtamiseen ja monikulttuurisuuteen liittyvät ulottuvuudet.

7 Rehtorin eettiset eväät – tutkimuksen tulkinnallinen kehys

Ennen monikulttuurisen koulun tarkastelua käsittelin johtamista, koulun johtamista ja eettistä johtamista koulussa voittopuolisesti angloamerikkalaisen tutkimusperinteen näkökulmasta, mille esitin perustelun jo luvussa 2.2. Tämän tutkimusperinteen lähestymistavat voidaan Begleyn (2004) mukaan jakaa rehtorin *motivaation* ja *toiminnan* tarkasteluun. Motivaation tarkastelu liittyy arvoprosessien ymmärtämiseen.[152] Sen edustajina Begley mainitsee itsensä lisäksi muun muassa Hodgkinsonin. Rehtorin toiminnan tarkastelu liittyy puolestaan siihen, miten hän *vastaa* eettisiin dilemmoihin. Tämän näkökulman edustajiksi Begley nimeää esimerkiksi Shapiron ja Stefkovichin sekä Starrattin. (mts. 4.) Starrattin kuvaama ja Shapiron ja Stefkovichin sekä Furmanin (2003) edelleen laajentama monidimensionaalinen ja tietoisesti eklektinen lähestymistapa eettiseen johtamiseen vaikutti kiinnostavalta jäsentämään tämän tutkimuksen tulosten tulkintaa – huolimatta siitä, että taustaosuudessa käsittelin normatiivisen etiikan klassisia teorioita ja niiden ilmenemistä koulun eettisessä kasvatusajattelussa ja johtamisessa. Koska lähestyn aineistoani teoria*sidonnaisen* sisällönanalyysin suuntaisesti (ks. luku 2.4), en etsi siitä Starrattin, Shapiron ja Stefkovichin tai Furmanin mukaisesti määriteltyjen eettisten lähestymistapojen ilmenemistä, jolloin ne vaatisivat syvällisempää tarkastelua. Kuvaan siksi näitä eettisiä ulottuvuuksia pääpiirteittäin ja

[152] Myös esimerkiksi Schwartz (1992) korostaa arvojen motivationaalista perustaa (ks. luku 4.1).

melko yleisellä tasolla. Niissä valottuvaa lähestymistapaa haluan kuitenkin soveltaa tämän tutkimuksen empiiriseen osaan.

Starratt (1991, 1994) painottaa omassa teoriassaan nimenomaan eettisen *toimintaympäristön* luomista: Etiikka on nähtävä laajemmassa kontekstissa kuin pelkkänä yksilöllisenä päätöksentekona. Eettistä toimintaa, johon aina liittyvät henkilöiden väliset suhteet, yhtäältä tukevat ja toisaalta rajoittavat ne olosuhteet ja asemat, joissa ihmiset ovat. Eettisesti toimiminen edellyttää sensitiivisyyttä ja herkkyyttä suhteessa toiseen ihmiseen kulloisissakin olosuhteissa ja kontekstissa. (Starratt 1994, 34–35.) Koulun johtaminen on nähtävä hallinnoinnin lisäksi *moraalisesti vastuullisena eettisen ympäristön luomisena* koulun perustehtävää, kasvatusta varten. Eettisen johtamisen viitekehykseksi käytäntöä varten hän yhdistää *kriittisen* etiikan*, huolenpidon* etiikan *ja oikeudenmukaisuuden* etiikan näkökulmat. Toisiaan täydentämällä ne voivat hänen mukaansa antaa käyttökelpoisen välineen eettisten valintojen tekemiselle ongelmatilanteissa. (Starratt 1991, 186–187.)

Kriittisen etiikan Starratt (1991) pohjaa ensisijaisesti Frankfurtin koulukunnan filosofien (Adorno, Habermas, Horkheimer, Young) edustamaan kriittiseen teoriaan ja viittaa myös kriittiseen pedagogiikkaan ja sen edustajiin, kuten Freireen ja Giroux'hin. Kriittinen teoria pyrkii paljastamaan sekä kielessä että yhteiskunnan rakenteissa piileviä epäoikeudenmukaisuuksia ja dehumanisointeja. Kriittinen etiikka painottaa sitä, ettei mikään sosiaalinen rakenne ole neutraali. Rehtoreille kriittinen etiikka tarjoaa Starrattin mukaan mahdollisuuden siirtyä naiivista ”the way things are” -ajattelusta tietoisuuteen siitä, että sosiaaliset ja poliittiset areenat heijastelevat valtaa ja etuoikeuksia, intressejä ja vaikutuksia, jotka on legitimoitu oletetun rationaalisuuden, lakien ja tapojen perusteella. Myös koulu voi heijastella esimerkiksi epäoikeudenmukaista resurssien jakoa ja vallan väärinkäyttöä. Kriittisestä näkökulmasta minkään organisationaalisen järjestelyn ei koulussa tarvitse olla kuten se on, vaan se on avoin uudelleenjärjestelylle kouluyhteisön jäsenten oikeudenmukaisuuden intressin nimissä – sama koskee myös koulutuspolitiikkaa. Keskeinen haaste on luoda ympäristö, jossa kasvatus tapahtuu eettisesti, joten rehtorin sosiaalisen vastuun tulisi ulottua yksilöä ja ammattia laajemmalle. (mts. 189–190.) Shapiro ja Stefkovich (2005, 16) summaavat kriittisen etiikan näkökulman eettisissä dilemmoissa siirtyvän kyseenalaistamisesta ja kriitti-

sestä analyysista etsimään jokaisen oppilaan yhdenvertaisia mahdollisuuksia. Tässä tutkimuksessa kriittisen etiikan näkökulma voi nousta esiin rehtorin pohtiessa esimerkiksi maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle suunnattujen resurssien riittävyyttä tai laajemmin koulutuspoliittisia linjauksia, jotka vaikuttavat rehtorin työhön ja mahdollisuuksiin toteuttaa eettistä ja pedagogista johtajuutta. Kriittisen etiikan suuntainen reflektointi voi nähdäkseni ilmetä myös kritiikkinä joitakin etnis-kulttuurisia tulkintoja kohtaan sikäli, jos niidenkin voi katsoa heijastelevan naiivia ”the way things are” -ajattelua.

Oikeudenmukaisuuden etiikka tarjoaa perustan säädöspohjalle ja lain ideaaleille. Tähän ulottuvuuteen liittyvät myös tasapuolisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden käsitteet. (Stefkovich & O’Brien 2004, 199.) Starratt (1991, 191) liittää oikeudenmukaisuuden etiikkaan hallinnan, erityisesti itsehallinnan käsitteen. Hänen mukaansa kohtelemme toisiamme jonkin oikeusperiaatteen mukaan, jota sovellamme kaikissa ihmissuhteissamme. Oikeudenmukaisuuden etiikan taustalta löytyvät yhtäältä yksilökeskeisyyttä painottava koulukunta (Hobbes, Locke, Kant, myöhemmin Kohlberg ja Rawls) ja toisaalta *yhteisön* ydinkomponenttina näkevä koulukunta (Aristoteles, Rousseau, Hegel, Marx ja Dewey). Ensin mainitussa yksilö on keskeinen ja sosiaaliset suhteet näyttäytyvät yhteiskuntasopimuksina, joissa yksilö järkeään käyttäen luopuu joistakin oikeuksistaan yhteiseksi tai oikeudenmukaisuuden hyväksi. Jälkimmäisessä yhteiskunta on etusijalla ja oikeudenmukaisuus nousee yhteisöllisestä ymmärryksestä. (Starratt 1994, 50; Shapiro & Stefkovich 2005, 11.) Koulun kontekstissa kumpaakin lähestymistapaa tarvitaan, koska yksilöllisiä valintoja tehtäessä tiedostetaan ainakin jossain määrin yhteisölliset valinnat (koulutuspolitiikka) ja toisaalta kouluyhteisön valinnoissa taustalla on tietoisuus yksilöiden valinnoista. Keskustelun jatkuvuus oikeudenmukaisuuden eri ulottuvuuksista ja ristiriidoista on oleellista, koska vain sen avulla voidaan tuottaa eettistä ymmärtämystä. (Starratt 1991, 193.) Tarkasteltaessa eettisiä dilemmoja oikeudenmukaisuuden etiikan näkökulmasta esiin tulevat kysymykset laista, laillisuuden periaatteista ja ideaaleista sekä myös abstraktimmat tasapuolisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden käsitteet (Shapiro & Stefkovich 2005, 13). Tässä tutkimuksessa oikeudenmukaisuuden etiikka voi nousta esiin rehtorin kuvaamissa tilanteissa, joissa maahanmuuttajataustaisen huoltajan näkemys opetussuunnitelman sisältöjen opiskelusta poikkeaa perusopetus-

lain ja opetussuunnitelman määrittelemistä tavoitteista. Myös fyysisen väkivallan käyttöön liittyvien konfliktien selvittelyssä oikeudenmukaisuuden etiikan näkökulma on todennäköisesti käyttökelpoinen.

Huolenpidon etiikassa määräääviä ovat myötätunto ja empatia. Huolenpidon etiikan keskeisiä edustajia ovat ensisijaisesti Gilligan (1982)[153] ja Noddings (esim. 1984; 2005) sekä monikulttuurisen kasvatuksen näkökulmasta myös Gay (esim. 2000). Gayn (mts. 45) mukaan toisista huolehtiminen sisältää sosiaalisen vastuun moraalisen velvoitteen käyttää omia tietoja ja taitoja toisten hyväksi. Noddingsin (1984, 2) ajattelussa huolenpito merkitsee olemista suhteessa, jota luonnehtii vastaanottavuus (receptivity), liittyminen (relatedness) ja syventyminen (engrossment), joista viime mainittu tarkoittaa tietoista ja motivoitunutta huomion kiinnittämistä toiseen. Gilligan (1982,100) määrittelee huolenpidon vastuuna tajuta ja lievittää todellista ja tunnistettavaa ahdinkoa maailmassa. Huolenpidon etiikkaa soveltaessaan rehtori painottaa päätöksenteossa ihmissuhteita ja yhteyksiä mieluummin kuin hierarkioihin liittyviä tekniikoita ja sääntöjä (Stefkovich & O'Brien 2004, 199). Huolenpidon etiikka edellyttää luottamusta ihmisiin, halukkuutta tunnustaa heidän autenttisuutensa (Starratt 1991, 195). Shapiron ja Stefkovichin (2005, 17–18) mukaan huolenpidon etiikan soveltaminen eettisessä päätöksenteossa vaatii tarkastelemaan rehtorien valmiutta siihen eli onko rehtorilla kykyä kuunnella eri ääniä päätöksentekoprosessissaan. Huolenpidon etiikan elementtejä rehtorit joutuvat tulkintani mukaan soveltamaan myös reflektoidessaan normatiivisesta näkökulmasta oppilaan edun ja hyvinvoinnin ja toisaalta huoltajan lapsensa parhaaksi toimimisen perusteiden ristiriitaisuutta. He voivat soveltaa sitä myös selvitellessään koulun ulkopuolelta kouluun siirtyneiden konfliktien syitä ja etsiessään ratkaisua niihin kuuntelemalla esimerkiksi eri maahanmuuttajataustaisten huoltajien selityksiä konfliktin taustoille. Huolenpidon etiikka liittyy ylipäätään myös ajan ja tilan antamiseen dilemmojen ratkaisuprosesseissa.

Starrattin (1994, 57) mukaan kuvatut lähestymistavat kytkeytyvät toisiinsa, ja eettinen tietoisuus, joka ei näitä kytkentöjä näe, kapseloituu joko sentimentaalisuuteen, rationalistiseen yksinkertaistamiseen tai sosiaaliseen naiiviuteen. Huolenpidon etiikassa tulee kiinnittää huomio myös sosiaaliseen järjestykseen

[153] Taustalla voi hahmottaa myös Martin Buberin Minä–Sinä-filosofian (Furman 2003, 3).

ja oikeudenmukaisuuteen. Kriittinen etiikka tarvitsee huolenpidon etiikan näkökulmaa välttääkseen pelkän kyynisen tyytymättömyyden, ja oikeudenmukaisuuden etiikka vaatii syvällistä kriittisen etiikan tuottamaa analyysia rakenteellisesta epätasa-arvosta. (Starratt 1991, 198.)

Shapiro ja Stefkovich (2005) toteavat, että Starrattin malli ei sellaisenaan anna riittävää kuvaa niistä tekijöistä, jotka rehtori eettisessä päätöksenteossaan joutuu ottamaan huomioon. Näitä ovat sekä *ammatille tyypilliset* eettiset dilemmat että rehtorin jatkuvasti kasvava *oman etiikan ja ammatillisen etiikan reflektointi*. Siksi nimenomaan professionaalisen etiikan paradigma antaa neljännen kokoavan näkökulman dilemmojen tarkasteluun. (mts. 11, 19.) Shapiron ja Stefkovichin mukaan professionaalinen[154] etiikka on aiemmin nähty oikeudenmukaisuuden etiikan osana – syynä juuri säännöt, standardit[155] ja periaatteet, joilla sitä ilmaistaan. Nämä, usein ammattijärjestöjen asettamina, eivät välttämättä anna tukea rehtorien päivittäin kohtaamiin dilemmoihin. (mts. 21.) Vaikka suomalaiset ammattieettiset säännöt poikkeavat amerikkalaisista, on myös meillä todettu niiden tuen riittämättömyys (vrt. Hämäläinen ym. 2002).

Shapiro ja Stefkovich (2005) määrittelevätkin professionaaliseen etiikkaan kuuluviksi paitsi oikeudenmukaisuusetiikkaan liittyvät eettiset periaatteet ja koodit, myös kriittisen ja huolenpidon etiikan näkökulmat sekä lisäksi ammatillisen arvioinnin ja päätöksenteon. Heidän mallissaan Starrattin kuvaamat ulottuvuudet eivät siis ole eksplisiittisesti ilmaistuina. Shapiro ja Stefkovich näkevät professionaalisen etiikan dynaamisena prosessina, jossa rehtori kehittää sekä henkilökohtaisia että omia ammatillisia sääntöjään. Henkilökohtaisten sääntöjen kehittämisen tulisi pohjautua oman elämän ja sen merkittävien tapahtumien (critical incidents) reflektointiin, omien ammatillisten sääntöjen kehittämisen puolestaan kokemuksiin ja odotuksiin työstä ja henkilökohtaisten sääntöjen huomioon ottamiseen. Tämän prosessin, jossa rehtori on "painiskellut" oikeudenmukaisuuteen, kriittisyyteen ja huolenpitoon liittyvien kysymysten parissa, Shapiro ja Stefkovich näkevät tärkeäksi erityisesti

[154] Käytän tässä intuitiivisesti mutta tietoisesti professional ethics -sanaparin käännöksenä professionaalista etiikkaa, joka mielestäni paremmin kuvaa Shapiron ja Stefkovichin tarkoittamaa sisältöä kuin ammattietiikka.

[155] Standardeilla Shapiro ja Stefkovich tarkoittavat laajan Yhdysvaltain osavaltioiden välisen konsortiumin määrittelemiä rehtorin kompetensseja, joista yksi painottuu erityisesti etiikkaan. Säännöillä kirjoittajat viittaavat nimenomaisesti esimerkiksi eri ammattijärjestöjen laatimiin eettisiin sääntöihin.

monimuotoistuvassa koulussa. He korostavat Begleyn (esim. 2004) tavoin arvoprosessien merkitystä rehtorin toiminnan ja eettisten koodien pohjana. Lisäksi niitä muovaavat sekä ammatillisen yhteisön että työyhteisön säännöt, mikä tuo malliin myös *yhteisön etiikan* ulottuvuuden sekä 5) ammatilliset standardit. (Shapiro & Stefkovich 2005, 22–23.)[156]

Omassa tutkimuksessani näen rehtorin professionaalisuuden keskeisenä peruslähtökohtana monikulttuurisuuden tuottamien eettisten dilemmojen kohtaamisessa, mutta Shapiron ja Stefkovichin mallin istuttaminen sinällään suomalaisen rehtorin professionaaliseen etiikkaan olisi kulttuuristen isomorfien tuottamista (vrt. Moos & Møller 2003). Toisaalta laajentuneen professionaalisuuden käsite ei ole pohjoismaisessa tai suomalaisessa koulun johtamiskontekstissa vieras. Bergin (2003) yhteiskunnallisesti ja pedagogisesti laajentuvan professionaalisuuden voi halutessaan nähdä heijastelevan myös Shapiron ja Stefkovichin ideoita. Niin ikään ammattietiikkaa käsittelevässä luvussa 3.6.1 kuvaamani Pro Rexi 2015 -hankkeen tulevaisuuden oppilaitosjohtamisen avaintekijänä mainittu rehtorin laajentuva professionaalisuus, jossa rehtorin todetaan tarvitsevan professionaalisuutta itsensä suhteen eettisten haasteiden kasvaessa (Kyllönen & Johnson 2008, 8), on ajatuksena Shapiron ja Stefkovichin määritelmän kanssa samansuuntainen. Samoin omaksi avaintekijäkseen nostettu johtamisen eettisyys ja osallistavuus, jossa keskeistä todetaan olevan osallistavan dialogin opettajakunnan, oppilaiden ja heidän vanhempiensa lisäksi myös koulun yhä moniammatillisemman henkilökunnan kanssa, sointuu Shapiron ja Stefkovichin ajatteluun. Lisäksi Talibin (2005, 29–30, 41–46, 50–51) esittämissä pohdinnoissa [opettajan] ammattieettisestä toiminnasta, pedagogisesta päätöksenteosta, monikulttuuriseen kompetenssiin liittyvistä minäkäsityksestä ja identiteetistä ja menneisyyden reflektoinnista sekä kriittisestä ammatillisesta reflektoinnista on nähdäkseni yhtymäkohtia Shapiron ja Stefkovichin tulkinnan mukaiseen professionaaliseen etiikkaan.

Furman (2003) liittää Starrattin sekä Shapiron ja Stefkovichin malliin yhteisön näkökulman. Hän toteaa, että Shapiro ja Stefkovich kyllä viittaavat yhtei-

[156] Luvussa 3.1 kuvaamassani Nashin (1991, 1996) tosielämän etiikan näkökulmassa kolmine kielineen ja moraalisine maailmoineen on yhtymäkohtia Shapiron ja Stefkovichin mallin kanssa.

sön merkitykseen eettisen viitekehyksen osana, mutta näkee heidän malleissaan ensisijaisena yksilöllisen päätöksenteon ja etiikan yksilöllisenä piirteenä. Tosin hän myöntää Starrattilla olevan myös holistisempaa näkemystä. Hänen mukaansa etiikka johtamisen käytäntöjen ohjaajana ja johtamisen moraalisen päämäärän saavuttaminen on yhdistettävä. On siis pohdittava, edesauttaako vallitseva eettinen viitekehys tehokkaasti johtamisen päämäärän saavuttamista, joka 21. vuosisadalla koulujen oppilasaineksen monimuotoistuessa merkitsee oikeudenmukaisuutta, yhdenvertaisuutta ja kaikkien lasten oppimista. (Furman 2003, 3–4.) Furman määrittelee yhteisön etiikan kasvattajan moraaliseksi velvollisuudeksi osallistua yhteisöllisiin prosesseihin, jolloin yhteisö yksilön sijaan on moraalisen toiminnan keskiössä.

Toisin kuin monet yhteisöllisyydestä kirjoittavat Furman (2003, 4) määrittelee yhteisön *prosessuaaliseksi* (kursivointi Furmanin). Yhteisön merkitys pohjautuu mieluummin vuorovaikutukselle, kommunikaatiolle ja dialogille kuin ”jaetuille arvoille” tai ”jaetulle päätöksenteolle”. Yhteisön etiikka syntyy tämän prosessuaalisuuden ymmärtämisestä. Eettisen johtamisen tulisi pohjautua ennen muuta ihmissuhde- ja ryhmätaitoihin, pyrkiä jatkuvaan dialogiin sekä luomaan foorumeita, joissa kaikkien ääni saataisiin kuuluviin. Yhteisön etiikan ollessa keskiössä rehtori ymmärtää moraalisen päämäärän hyväksi toimimisen yhteisöllisenä velvollisuutena, ei ”transformationaalisen” johtajan ”visiona”. Furman siis näkee yhteisön etiikan puuttuvana linkkinä oikeudenmukaisuuden, kriittisen, huolenpidon ja professionaalisen etiikan soveltamisen ja moraalisen päämäärän, siis oikeudenmukaisuuden, välillä. (mts. 1–8; ks. myös Stefkovich & O’Brien 2004, 200.) Uusitalo (2005) toteaa, että yhteisöllisyyden amerikkalaisessa tulkinnassa korostetaan liberalistisen yksilöllistä päätöksentekoa korostavan retoriikan vuoksi piilossa olevan yhteisöllisyyden ”uudelleen aktivointia” erityisesti jäsenyhteisöissä, kuten perheissä ja koulussa. Uusitalon mukaan Euroopassa, jossa kansallisvaltioiden rooli yhteisöllisyyden tuottajana on ollut suurempi, suhtaudutaan varauksellisesti paikallisten pienyhteisöjen korostamiseen. Suomalaisessa yhteiskunnassa yhteisön käsite esimerkiksi siinä merkityksessä, kun sillä tarkoitetaan maahanmuuttajayhteisöjä, ei ole samassa määrin relevantti kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, Iso-Britanniassa tai monessa muussa Euroopan maassa. (mts. 84.) Toisaalta joidenkin maahanmuuttajataustaisten huoltajien kanssa toimiessaan rehtori voi olla tekemisissä myös laa-

jemman yhteisön kanssa. Furmanin kuvaama yhteisöllisyys voi avautua myös koulun johtokunnan, vanhempaintoimikuntien, oppilaskuntien ja koulun kanssa toimivien lähialueen sidosryhmien sekä ylipäätään kodin ja koulun yhteistyön kautta. Furmanin yhteisön etiikkaan liittämiä ihmissuhde- ja ryhmätaitoja ja dialogia tarvitaan maahanmuuttajataustaisten huoltajien kanssa toimittaessa myös silloin, kun arvot eivät ole jaettuja. Siten yhteisö/je/n näkökulma eettisessä johtamisessa on tässä tutkimuksessa tarkastelun arvoinen.

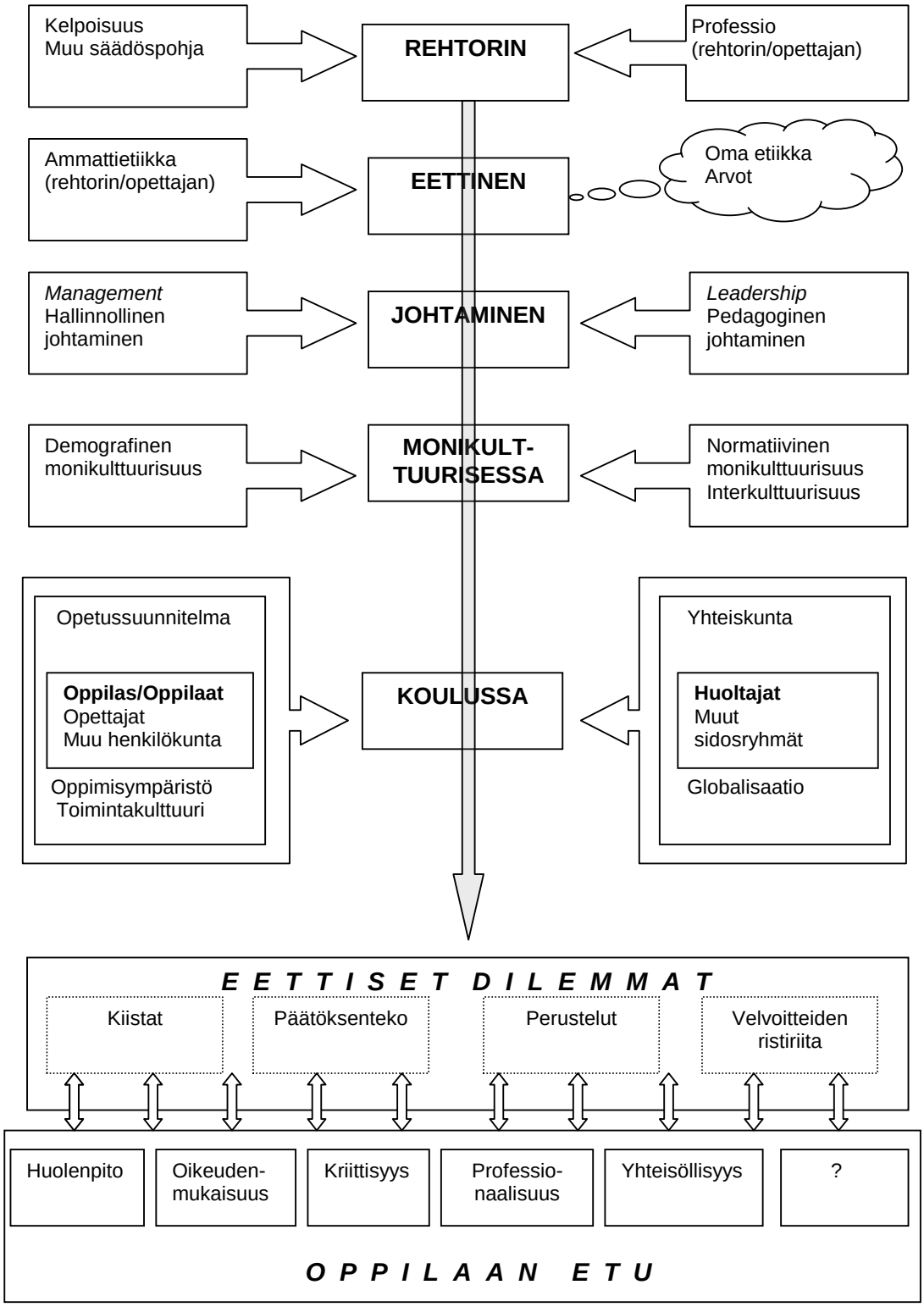
Shapiro ja Stefkovich (2005, 24–25) toteavat, että keino ratkaista erilaisten eettisiin koodeihin ja niiden soveltamiseen liittyvät ristiriidat esimerkiksi henkilökohtaisen ja ammattietiikan, rehtorien, rehtorin ja koulun tai muun yhteisön välillä on *oppilaan edun* (best interests of the student) ymmärtäminen. Se on heidän mukaansa profession johdonmukainen selkäranka ja siten keskeinen moraalinen imperatiivi missä tahansa koulun johtamisen paradigmassa. Stefkovich ja Begley (2007, 212) täsmentävät määrittelyn viittaavan tietoisesti yksilöön: jos yksittäistä oppilasta kohdellaan reilusti, oikeudenmukaisesti ja välittävästi, on se viesti toisille oppilaille heidän kohtelustaan samalla tavalla ja viesti heille kohdella toisiaan samoin. Stefkovich (2005, Stefkovichin & Begleyn 2007, 215–220 mukaan) määrittelee oppilaan edun *oikeuksien*, *vastuun* ja *kunnioituksen* käsitteiden kautta. Oikeuksiin kuuluvat muun muassa universaaleiksi tulkittavat ihmisen perustavaa laatua olevat oikeudet, kuten YK:n ihmisoikeuksien julistus ja Lasten oikeuksien julistus, sekä lisäksi kansallisessa perustuslaissa määritellyt oikeudet. Vastuun näkökulman Stefkovich näkee useisiin filosofeihin (mm. Aristoteles, Mill, Kant, Rousseau, myös Rawls, Gilligan ja Noddings) nojautuen oikeuksien näkökulmaa täydentävänä kultaisen säännön soveltamisena. Myös kunnioitus voidaan määritellä sen, oikeammin Kantin kategorisen imperatiivin kautta siten kuin se ilmaistaan ihmisen kohtelemisena päämääränä sinänsä. Lisäksi se on myönteistä vuorovaikutusta ja ohjaa oppilaita kohtelemaan myös toisiaan kunnioittavasti. (mts. 215–220.) Vaikka edellä kuvaamani oppilaan etuun liittyvät ulottuvuudet on määritelty amerikkalaisesta kontekstista, ovat ne yhteneviä suomalaista perusopetusta määrittävien tavoitteiden ja arvojen kanssa. Siten oletan oppilaan edun näkyvän myös tämän tutkimuksen rehtorien eettistä johtamista ja päätöksentekoa ohjaavana keskeisenä lähtökohtana.

En tarkastele tutkimusaineistoani etsiäkseni sieltä eettisiä johtamisen ulottuvuuksia juuri näin määriteltyinä tai sovittaakseni löytämiäni ulottuvuuksia väkivalloin esimerkiksi kriittiseen tai yhteisön etiikkaan, jotka omassa esiymmärryksessäni Starrattin ja Furmanin määritteleminä tuntuvat melko kaukaisilta suomalaisen koulun kontekstiin nähden. On siis hyvä jälleen viitata Moosin ja Møllerin (2003) varoitukseen kulttuuristen isomorfien tuottamisesta. Tutkimuksen uskottavuuden näkökulmasta on myös todettava, etten tutkimusaineistoa kerätessäni ollut edellä esittelemästäni mallista *tieteellisesti* tietoinen. Kokisin siten tekeväni väkivaltaa aineistolle tai oikeammin rehtorien ajatuksille ja kokemuksille, jos keskittyisin vain juuri näiden etiikoiden ”paljastamiseen” aineistosta. Toisaalta en analyysissani voi välttää aineiston keruun jälkeen kokoamani teoreettisen tietovarannon vaikutusta ja toivon, että tiheä kuvaukseni on sen myötä riittävän valveutunutta. Kriittisyyden, oikeudenmukaisuuden, huolenpidon, professionaalisuuden ja yhteisöllisyyden näkökulmat tarjoavat kuitenkin mahdollisuuden lähestyä aineistoani siinä hengessä, missä määrittelin tutkimuksen tieteenfilosofisia ja metodologisia perusteita. Käsityksiini sen enempää kuin tutkittavaan ilmiöönkään ei sovi mikään yksi suuri teoria. Edellä kuvattujen lisäksi etsin siis muita näkökulmia ja tarvittaessa rekonstruoin edellä kuvattuja uudelleen.

Liitän etiikoiden tarkasteluun luvussa 3.6 kuvaamani kiistoihin, päätöksentekoon, perusteluihin ja velvoitteiden ristiriitaan liittyvän luokituksen. Muokkaan Pietarisen ja Launiksen (2002, 50–51) määrittelyjä tämän tutkimuksen rehtorien näkökulmaan sopivammiksi. Kuten kyseisessä luvussa jo totesin, monikulttuurisuuden mukanaan tuomat dilemmat voivat aluksi näyttää empiirisiltä ja ratkaistavilta, mutta niiden taustalla voivat vaikuttaa eettisiksi kääntyvät peruskysymykset. Toisaalta tässä tutkimuksessa on lähtökohtana koulun johtamisen normatiivisuus sinänsä sekä rehtorin oleminen ”tuomittuna” koulun perustehtävän toteuttamiseen. Siispä laitan moraalin sulkeisiin ja muotoilen Pietarisen ja Launiksen luokittelun seuraavanlaiseksi. Pidän *kiistoihin* liittyvinä ongelmina dilemmoita, joissa rehtori kokee maahanmuuttajataustaisen – ja puheista riippuen myös kantaväestöön kuuluvan – oppilaan tai huoltajan teon, toiminnan tai käytännön hyväksyttävyyden (moraalisesti) kyseenalaiseksi. *Päätöksentekoon* liittyvät ongelmat näen dilemmoina, joissa rehtorin ja laajemmin koulun (tarkoittaen opettajia tai oppilashuoltoa) on vai-

kea ratkaista (moraalin kannalta) parasta tapaa toimia. Näissä tilanteissa ei välttämättä ole kyse rehtorin oman ajattelun sisäisestä konfliktista, omien eettisten periaatteiden tai vakaumusten välisestä ristiriidasta (vrt. Pietarinen & Launis 2002, 50) vaan rehtorin mieltämän oppilaan edun ja huoltajan vakaumuksen välisestä ristiriidasta. *Perusteluihin* liittyviksi ongelmiksi katson dilemmat, joissa rehtori kokee oppilaan tai huoltajan käsityksen tai mielipiteen perustelun ongelmalliseksi suhteessa esimerkiksi opetuksen tavoitteisiin tai koulun arvoihin. *Velvoitteiden ristiriitaan* liittyvä ongelma on dilemma, jonka suhteen rehtorin täytyy toimia oman näkemyksensä mukaan eettisesti epätyydyttävästi.

Kuviossa 8 hahmottuu tutkimukseni tulkinnallinen kehys. Sitä tarkasteltaessa tulisi lähtökohtana olla ymmärrys siitä, että tämänkaltaisessa tutkimuksessa käsitteet ja niiden merkityskentät pakenevat kehyksistään ja ylipäätään edellä esitetyn moniulotteisen taustaosuuden puristaminen kokoavaan kuvioon on haasteellista. Siihen vastasin yksinkertaisuudella ja istutin taustaosuudessa hahmottamani näkökulmat käsitteisiin, joista tutkimuksen aihe koostuu. Käsitteiden vasemmalle puolelle hahmottuvat rehtorin johtamista vääjäämättä säätelevät realiteetit ja normit ja oikealle puolelle enemmän vapausasteita tai neuvotteluvaraa sisältävät ulottuvuudet, jotka ovat jossain määrin myös abstraktioita. Keskuskäsitteiden läpi kulkeva nuoli kuvaa ajatustani siitä, että rehtori kohtaa eettistä johtamista vaativat dilemmat kelpoisuudestaan ja professionaalisuudestaan käsin etiikaksi, johtamiseksi, monikulttuurisuudeksi ja kouluksi nimettyjen moniulotteisten käsitteiden kuvaaman todellisuuden ”lävistämänä”. Huomattakoon, että taustan käsitteet, kuten professionaalisuus ja ammattietiikka kertautuvat kehyksessä: yhtäältä ne ovat viitoittamassa rehtorin johtamista ylipäätään, toisaalta ne ovat esillä laajana professionaalisuutena edellä kuvatun monidimensionaalisen mallin mukaisesti. Eettistä pohdintaa tuottavat dilemmat voivat liittyä kiistoihin, päätöksentekoon, perusteluihin tai johonkin aivan muuhun. Ne pitää ratkaista tai niihin tulee ainakin vastata – huolta pitämällä, oikeudenmukaisesti, kriittisyyttä harjoittaen, yhteisöllisyyttä painottaen, professionaalisesti tai muulla tavalla – oppilaan etu oletusarvoisena lähtökohtana.



Kuvio 8 Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa

Seuraavassa luvussa täsmennän empiirisen tutkimustehtäväni keskeiset tutkimuskysymykset sekä kuvaan sen toteuttamisen ja kuvaustapani tarkemmin.

8 Tutkimustehtävän syventävä tarkastelu

Tutkimukseni empiirisen osan muodostaa Helsingin kaupungin suomenkielisten monikulttuuristen peruskoulujen rehtoreilta (N=25) vuonna 2004 kootun haastatteluaineiston analyysi ja tulkinta – tai oikeammin aineiston tiheä kuvaus (ks. luku 2.4). Kuvasin haastateltavien valintaperusteita jo johdannossa sekä haastattelujen luonnetta ja laajuutta alustavasti luvussa 2.4. Samassa luvussa kuvailin myös analyysimenetelmääni. Painotan edelleen myös siinä esittämääni näkökohtaa tutkimusaineiston runsaudesta suhteessa sen jälkeen tarkentuneeseen fokukseen, eettiseen johtamiseen nimenomaan erilaisten dilemmojen ratkaisuissa ja niihin vastaamisessa monikulttuurisen koulun kontekstissa. Aineisto osoittautui tätä opinnäytetyötä varten varsin laajaksi ja moninaiseksi, joten valintoja analysoitavien osuuksien suhteen oli tarpeen ja perusteltua tehdä (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 135; Juhila & Suoninen 2002, 241–244).

8.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävänäni on tarkastella rehtorien eettistä johtamista ensisijaisesti niissä haasteellisissa tilanteissa, joissa nimenomaan monikulttuurisuus tuottaa eettiseksi luonnehdittavan dilemman. Tutkimustehtävän kontekstoimiseksi halusin selvittää myös rehtorien käsityksiä monikulttuurisuudesta ja sen ulottuvuuksista. Varsinainen tutkimustehtävä jakautui siis kahteen osaan:

1. Monikulttuurisuus rehtorin näkökulmasta
    a. Miten rehtorit määrittelevät monikulttuurisuuden käsitteen?
    b. Millaisena rikkautena ja haasteena rehtorit sen näkevät?
2. Rehtorien kohtaamat eettiset dilemmat monikulttuurisessa koulussa
    a. Millaisia dilemmat ovat?
    b. Millaista etiikkaa rehtorit soveltavat niiden ratkaisemisessa tai niihin vastaamisessa?

Jälkimmäistä ja siis varsinaista tutkimustehtävää täydennän myös kuvaamalla rehtorien osuutta dilemmoiden selvittelyssä sekä heidän selviytymiskeinojaan yleensä.

8.2 Tutkimuksen empiirisen osan toteuttaminen

Saadakseni vastauksia tutkimuskysymyksiin katsoin parhaaksi menetelmäksi haastattelun (ks. luku 2.4). Haastattelujen pohjaksi laadin rehtorien taustatietoja kartoittavan lomakkeen (liite 3) keväällä 2004. Toivoin haastattelupyyntöön myönteisesti vastaavien rehtorien täyttävän sen ennakkoon, jotta se olisi käytettävissä haastattelutilanteessa mahdollisia täsmennyksiä ja lisäyksiä varten. Taustalomakkeen kysymykset koskivat rehtorin omaa taustaa, monikulttuurisuuden ilmenemistä koulussa erilaisina demografisina ja toimintakulttuuriin liittyvinä aspekteina sekä rehtorin koulutustaustaa. Taustalomakkeesta saatavat tiedot luovat osaltaan kuvaa haastateltavista ja heidän tuolloisesta toimintaympäristöstään.

Haastattelurungon (liite 4) laadin myös keväällä 2004. Käytin sitä ensimmäisessä, niin sanotussa pilottihaastattelussa samana keväänä ja täsmensin ja täydensin[157] sitä ennen syksyn 2004 haastattelujen alkua. Ensimmäisenä osiona olivat niin sanotut lämmittelykysymykset, jotka kartoittivat rehtorin ammatillista historiaa, nykyistä työtä ja sen haasteita sekä monikult-

[157] Täsmennykset ja täydennykset koskivat ensisijaisesti hypoteettisia haasteellisia tilanteita ja rehtorin omaa tukiverkostoa. Pilottihaastattelussa keskustelin rehtorin kanssa myös yleisesti tutkimuksesta, haastatteluteemoista ja omasta roolistani haastattelijana.

tuurisuuteen liittyviä henkilökohtaisia ja koulua koskevia kokemuksia. Niiden tarkoitus oli edelleen täsmentää kuvaa haastateltavista rehtoreista ja heidän nykyisestä toimintaympäristöstään. Varsinaiset teemat olivat seuraavat: 1) Monikulttuurisuus koulussa, 2) Koulun eetos, toimintakulttuuri, toimintatavat ja mahdolliset toimintatavat, 3) Rehtorin rooli monikulttuurisessa koulussa ja 4) Monikulttuurisen koulun visio. Teemarungon koostin senhetkisen, vielä osin jäsentymättömän tutkimusintressini pohjalta. Siksi teemoissa on dilemmojen ”maisemointiin” eli koulun monikulttuurisen historian, eetoksen ja toimintakulttuurin kuvaamiseen liittyviä näkökulmia sekä monikulttuurisen koulun tulevaisuuteen liittyvä teema, joka selkeimmin rajautui kuvaukseni ulkopuolelle. Niin ikään rehtorien puheet omasta työnkuvastaan jäävät käsittelemättä opinnäytetyön fokuksen rajaamisen vuoksi. Olin kirjannut itselleni teemoja täsmentäviä kysymyksiä, jotka pääosin toistuivat kaikissa haastatteluissa. Siten haastatteluita voi luonnehtia teemahaastatteluiden ja puolistruktuuroitujen haastatteluiden välimaastossa liikkuviksi (ks. esim. Eskola & Suoranta 2001, 86).

Pilottihaastattelua[158] lukuun ottamatta lähestyin rehtoreita sähköpostitse (liite 1) ja liitin mukaan silloisen yleissivistävän koulutuslinjan johtajan suosituskirjeen (liite 2). Sen vaikutusta voi tietenkin spekuloida, mutta joka tapauksessa jokainen rehtori suostui haastateltavaksi. Itse haluan uskoa, että suosituskirjettä tai esimerkiksi virkamiespositiotani suurempi vaikutin oli rehtorien aito kiinnostus asiaan ja halu tulla kuulluksi. Haastatteluihin liittyvät sähköpostivastaukset kertovat tästä ja jotakin myös rehtorien työtodellisuudesta. Samoin ne kertovat tutkimuksen uskottavuuteen liittyvästä vuorovaikutuksen välittömyydestä, johon viittasin jo luvussa 2.4. Tässä siis joitakin esimerkkejä empirian ensiaskeleista:

> *Onnea opiskeluun! Olen käytettävissä, voitko ehdottaa Sinulle sopivia aikoja, parhaita päiviä ovat ke, to ja pe. (R04M)*

> *Kiittäen haastattelupyynnöstä, otan sen vastaan ilomielin! Ehdotan esim. joistakin seuraavista päivistä – – Ilmoittele mikä käy ja mihin aikaan – ja jos ei käy mikään lisään vaihtoehtoja. (R09M)*

[158] Pilottihaastattelun olin erikseen sopinut jo alkukeväällä 2004.

Anteeksi vain vastaukseni on vähän myöhässä, mutta koska minulla on aiheesta kovastikin mielipiteitä, niin olen valmis tulemaan mukaan haastateltavaksi. (R16N)

[E]räs äiti otti kriisitilanteen takia yhteyden ja toivoi pikaista palaveria: voinko myöhentää meidän tapaamistamme alkamaan vasta tasan klo 10?! (R03N)

Mielenkiinnosta kertoo myös se, että neljä rehtoria ilmoitti suostumuksensa samana iltana, jona lähetin haastattelupyynnön, ja viisi rehtoria seuraavana päivänä.

Tein haastattelut pilottia lukuun ottamatta syksyllä 2004 loka- ja marraskuun aikana. Haastattelut sovittiin tehtäväksi kouluilla, koska se on toimintaympäristö, jossa rehtori johtaa ja myös hänen kotikenttänsä (vrt. Eskola & Vastamäki 2001, 29). Oletin myös, että kokemukset erilaisista dilemmatilanteista muistuisivat helpommin ja elävämmin mieleen siinä ympäristössä, jossa niitä on kohdattu. Useimmissa tapauksissa haastattelutilana toimi rehtorin työhuone. En kokenut kyseistä tilaa erityisesti rehtorin valta-asemaa tuottavana (ks. Eskola & Vastamäki 2001, 29) vaan melko neutraalina ja kotoisanakin, semminkin kun niissäkin tapauksissa, joissa tilassa ei ollut erityistä neuvottelupöytää, rehtorin työpöytä toimitti myös kahvipöydän virkaa. Olikin hupaisaa lukea jälkikäteen Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 74–75) haastatteluaikataulua koskeva muistutus: "[U]seimmissa paikoissa tarjoillaan kahvia haastattelun yhteydessä, yleensä sen jälkeen. Tästä on tavallisesti mahdoton kieltäytyä, kun on ilmeistä, että haastateltava on leiponut erityisesti tapausta varten." Ja toden totta, oli sekä leivottu että käyty kaupassa, kioskilla tai konditoriassa, tilattu kahvit tai keitetty itse. Vieraanvaraisuus oli huippuluokkaa toisinaan ähkyyn asti, joten oli hyvä, että ainoastaan kahtena päivänä olin sopinut samalle päivälle kaksi haastattelua. Tunnelma haastattelutilanteissa oli mielestäni välitön ja luonteva, mutta vaihteli tietenkin sen mukaan, kuinka pitkäaikainen yhteistyökumppani oli kyseessä.

8.3 Aineiston käsittely ja kuvaustapa

Aineistoa kertyi yhteensä runsaat 35 tuntia.[159] Lyhin haastattelu kesti noin tunnin, pisin kaksi tuntia 16 minuuttia. Näin laajan aineiston litterointi osoittautui käytettävissäni olevilla välineillä perin työlääksi. Sen helpottamiseksi anoin ja sain vuonna 2005 apurahan litterointipalveluun. Toivoin sanasta sanaan -litterointia, mutta en pyytänyt esimerkiksi taukojen kestojen tai äänensävyjen muutosten merkitsemistä. Jokainen haastattelu litteroitiin kokonaan.

Litteroinnin jälkeen aloitin aineiston koodaamisen. Ajallisesti se tapahtui vasta keväällä 2006, jolloin perehdyin tietokoneavusteiseen laadulliseen analyysiin tarkoitettuun ohjelmaan[160]. Kuuntelin aluksi jokaisen haastattelun ja seurasin samanaikaisesti litteroitua tekstiä. Sen jälkeen luin haastattelut uudelleen ja tein samalla koodaukset ohjelmassa haastattelurungon teemojen ja niihin liittyvien kysymysten mukaisesti. Esimerkiksi rehtorin puheen, jossa hän määritteli monikulttuurisuutta, koodasin otsikolla Monikulttuurisuuden määrittelyä. Rehtorin puheella tarkoitan tässä rehtorien tuottamia ajatuskokonaisuuksia, pienimuotoisia narratiiveja (ks. luku 2.4), jotka koskivat esimerkiksi heidän tietään rehtoriksi ja heidän kokemiaan monikulttuurisuuden haasteita sekä niistä nousseiden dilemmojen käsittelyprosesseja. Rehtorin puheeksi nimittämäni ajatuskokonaisuus on siis tutkimukseni ensisijainen analyysiyksikkö (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 112). Laadullisen analyysin ohjelmaa en hyödyntänyt ”loppuun saakka” esimerkiksi muodostamalla luokkia sen avulla, koska koin ohjelman liian kahlitsevana. Sen sijaan tallensin koodaamani teema-alueiden eri kysymyksiin liittyvät puheet tekstitiedostoina ja jatkoin analyysia manuaalisesti niiden parissa kesällä 2007, jolloin myös toinen luokittelija tes-

[159] Anekdoottina voi tässä yhteydessä kertoa tutkimusprosessini dramaattisimman hetken: Lokakuun lopussa 2004 olin opintovapaalla keräämässä haastatteluja ja aloittanut ensimmäisten haastattelujen litteroinnin. Tein litterointia kotonani ja työpöydälläni olivat kannettava tietokone, minidisc-laite sekä siihenastiset haastattelut minidisc-levyillä. Tullessani kotiin eräänä perjantai-iltana totesin, että sinne oli murtauduttu. Kannettavan tietokoneen lisäksi oli viety minidisc-laite ja sen sisällä ollut jälkipuolisko yhden rehtorin haastattelusta. Muut siihenastiset haastattelut (12 kpl) sekä varastetussa laitteessa olleen haastattelun ensimmäinen puolikas olivat tallella. Rehtorin ”varastettujen ajatusten” suhteen toimin niin, että ilmoitin asiasta hänelle ja pyysin ja sain sähköpostitse vastaukset niihin kysymyksiin, joita oli käsitelty varastetussa osassa.

[160] Käyttämäni ohjelmisto oli QRS NVivo 2 for Windows 2000, XP & Me One (1).

tasi tekemiäni koodauksia ja niiden pohjalta keskusteltiin alustavasti dilemmoja koskevista pelkistyksistä.

Syksyllä 2008 tutkimustehtävän kysymysten täsmennyttyä luin uudelleen niitä koskevat puheet ja karsin niistä ilmauksia, jotka eivät liittyneet tutkimustehtävään. Ryhmittelin puheet omiksi luokikseen monikulttuurisuuden käsitteen määrittelyn sekä sen rikkaus- ja haasteulottuvuuksien nimeämisen osalta. Monikulttuurisuuden mukanaan tuomia haasteita kuvaavia puheita poimin myös muista aiemmin kokoamistani koodauksista, kuten esimerkiksi kodin ja koulun kasvatusvastuuta koskevista puheista. Jos rehtori oli yhdessä puheessa tuonut esiin useampia näkökulmia haasteisiin, erottelin ne omiin luokkiinsa. Vaikka yhden rehtorin puheessa ilmenevät eri näkökulmat saattoivat olla osuvimmin ilmaistuja, olen kuitenkin pyrkinyt käyttämään mahdollisimman monen rehtorin puheita esimerkkeinä. Tällä pyrin myös välttämään elitististä harhaa (Miles & Huberman 1994), jossa ilmaisuvoimaisimmat haastateltavat nostetaan ainoiksi tiedonlähteiksi. Ristiriitaa yksittäisten esimerkkien kautta kuvaamisen ja holistisen harhan välillä, jossa yksittäiset tapahtumat tai kuvaukset saavat tutkimuksessa suuren painoarvon ja ne yleistetään kuvaamaan koko aineistoa, ei valitsemassani esitystavassa voi välttää. (vrt. Miles & Huberman 1994, 263.) Harhan välttäminen kuvaustavan tiedostamisen avulla jää lopulta lukijan tehtäväksi. Palasin myös alkuperäisiin haastatteluihin tarkistaakseni vielä joidenkin puheiden kontekseja. Monikulttuurisuuden rikkaus- ja haasteulottuvuuksien määrittelyssä ja varsinaisen tutkimustehtävän, monikulttuurisuudesta johtuvien dilemmojen luokittelussa oli jälleen apuna toinen luokittelija, joka muodosti rikkaus- ja haasteulottuvuudet itsenäisesti oman luentansa perusteella. Jo alun perin sangen yhteneviä luokitteluja vertailtiin ja niistä keskusteltiin, minkä jälkeen luokat muodostuivat tuloksissa kuvatuiksi.

Menetelmällisenä kehyksenä on siis väljä teoriasidonnainen sisällönanalyysi (ks. luku 2.4), jossa pyrin luomaan kytkentöjä aineiston ja käsitteellisen kehyksen välille (ks. Eskola 2007, 162). Edellä kuvatussa aineiston käsittelyssä olen kuitenkin seurannut esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven (2006, 111) kuvaamia aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita, mutta väljästi ja tietoisesti loppuun saakka pelkistämättä. Syynä tähän on se, että pyrin kokonaisvaltaiseen kuvaamiseen, jolloin näen vain muutaman kokoavan käsitteen muodostamisen jättävän alleen tutkimani ilmiön moniulotteisuuden. Tiheän kuvauksen

ohella pidän tarkasteluani siis myös holistisena ja intuitiivisena. Pyrin kokonaisvaltaiseen vuorovaikutukseen aineiston kanssa, enkä myöskään erottele sen luokittelua, analyysia ja tulkintaa täysin erillisinä toimintoina (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Tavoitteeni on etsiä aineistosta erilaisia ulottuvuuksia ja vastata tutkimuskysymyksiin nimenomaan ilmiötasolla, toisin sanoen tehdä näkyväksi monikulttuurisuuteen liittyviä haasteita eettisen johtamisen kannalta. Toisaalta lainausten kautta valottuu myös yksittäisten rehtorien ajattelu. Vaikka pyrin ensisijaisesti ilmisisällön kuvaamiseen, pyrin joissakin yhteyksissä tuomaan esiin myös havaitsemiani latentteja merkityksiä.

Tulosten tarkkaa kvantitatiivista ilmaisemista en nähnyt tarpeelliseksi tutkimuksen arvofilosofisen ja kuvailevan luonteen vuoksi. Koska tutkimustehtävänä on kuvata sitä, millaisiin haasteisiin rehtorit monikulttuurisissa kouluissa vastaavat, oli tarpeen kuitenkin nostaa esiin yksittäistapauksinakin *useimmin* rehtorien puheissa esiin nousseet dilemmat. Tähän rehtorien puheissa ilmaistujen haasteiden määrä antoi mahdollisuuden. Käytän paljon alkuperäisiä lainauksia paitsi tulkinnan tukena ja sen uskottavuutta vahvistamassa, myös haastateltavien oman äänen kuuluviin saattamiseksi (vrt. Pitkänen 2006, 38). Lisäksi pyrin niiden avulla myös todentamaan lukijalle luvussa 2.4 mainitsemani näkemyksen rehtorien reflektoivasta puheesta. Lainauksissa H tarkoittaa haastattelijaa, R ja numero haastateltavaa ja M tai N sukupuolta. Vuoropuhelussa merkitsen haastattelijan ja haastateltavan tunnisteet repliikkien alkuun ilman sulkeita, yksittäisissä lainauksissa sulkeisiin lainauksen jälkeen. Kaksi pistettä tarkoittaa taukoa puheessa tai ajatussisällön vaihtumista. Olen myös jonkin verran toimittanut lainauksia; esimerkiksi Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 194) mukaan niin voi tehdä, jos lainausten merkitystä ei muuteta.

Jos rehtori on maininnut henkilön tai paikan nimeltä, olen käyttänyt joko henkilön nimen tilalla kirjaimia NN, ammattinimikettä tai yleisnimeä, esimerkiksi *suomi toisena kielenä -opettaja* tai *edellinen* rehtori/koulu ja paikan nimen tilalla kirjainta X. Sen sijaan en ole häivyttänyt rehtorien nimeämiä oppilaiden tai huoltajien kansallisuuksia tai etnisiä taustoja ja olen haastatteluissa tiedustellut niitä myös itse. Tämä on tietoinen valinta ja sen tarkoituksena on antaa rehtorien kuvaamista dilemmoista ja heidän puheestaan autenttinen kuva. Kuten rehtorien johtamien koulujen kuvauksesta luvussa 9.1 käy ilmi,

somalia äidinkielenään puhuvista peruskouluikäisistä helsinkiläisistä yli puolet sijoittui näihin kouluihin ja venäjänkielisistä oppilaista runsas kolmannes. Nämä ryhmät ovat myös valtakunnallisesti suurimpia ja heidän akkulturaatioprosessejaan ja niiden haasteita ovat kuvanneet esimerkiksi Jasinskaja-Lahti (2000) venäjänkielisiä ja Alitolppa-Niitamo (2004) somalialaisia nuoria koskevissa tutkimuksissaan. Välttääkseen näitä ryhmiä tai ylipäätään maahanmuuttajia koskevat ryhmäyttävät, stereotyyppiset tai ksenofobiset ajatukset sekä omalta osaltaan että rehtorien osalta valistuneenkin lukijan tulee pitää mielessään tutkimustehtävä ja sen myötä dilemmojen ja haasteiden kuvaaminen yksittäisten esimerkkien avulla. Luvussa 9.3 palaan vielä tähän näkökohtaan.

Esitystapani on se, että kuvaan esimerkiksi haastekokonaisuuksien tarkastelussa ensin kootusti kuhunkin kokonaisuuteen liittämäni dilemmat ja kuvaan sen jälkeen niitä yhden tai useamman autenttisen lainauksen kautta, joita kommentoin ja tulkitsen. Koska dilemmoihin vastaaminen tai niiden ratkaisut on tuotettu pääosin dilemmoja kuvaavassa rehtorin yhtäjaksoisessa puheessa, ovat jotkut lainaukset melko pitkiä. Narratiivisuudessaan ne kuitenkin antavat tutkittavasta ilmiöstä sen vaatiman monimuotoisen kuvan. Rehtorien kuvaamat dilemmat liittyvät haastatteluajankohtaan ja sitä edeltävään aikaan, kuitenkin lähimenneisyyteen – joka kirjoittamishetkellä on jo kaukaisempaa menneisyyttä sekin. Palaan tähän kontekstointiin tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa luvussa 10.

9 Keskeiset tulokset ja niiden tarkastelu

Tässä luvussa tarkastelen haastatteluaineistoni keskeisiä tuloksia. Onko siis tullut aika käpertyä Arkhilokhoksen siiliksi (vrt. Moscovici 1988, Chryssochoun 2004, xi–xii mukaan), johon viittasin tutkimuksen alussa ja kieltää kaikki, mikä sotii näkemyksiäni vastaan? Ei. Palaan samaiseen alkuun ja toistan,

että tulkintojeni tai kuvaukseni syvyyden tai tiheyden lukija mittaa suhteessa omaan tulkintahorisonttiinsa. Omaan lähestymistapaani ja intressiini olen jo eri yhteyksissä viitannut. Täydennän sitä myös Kalelan (2002, 181) historiatutkimuksen etiikkaan liittyvällä painavalla lausumalla: ”Sallitun raja ylittyy silloin kun tutkijan esittämä kuvaus ei enää tee oikeutta tutkimuksen kohteena oleville ihmisille”. Palaan näihin näkökulmiin tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä luvussa.

Tulosten tarkastelun aloitan rehtorien taustan ja heidän monikulttuurisen toimintaympäristönsä kuvauksella. Kuvauksella on tässä tutkimuksessa itseisarvo, koska se täydentää maisemaa, johon tutkimustehtävän ja siihen liittyvien kysymysten vastaukset asettuvat.

9.1 Rehtorit kehyksissään ja maisemissaan

Lukuvuonna 2004–2005 Helsingissä oli 112 kaupungin ylläpitämää peruskoulua, joiden rehtoreista oli naisia 66 eli 58,9 prosenttia ja miehiä 46 eli 41,1 prosenttia. 1.–6. vuosiluokkien kouluja oli 71, 7.–9. vuosiluokkien kouluja 18 ja yhtenäisiä peruskouluja 27[161]. Tutkimuksen rehtorien sukupuoli ja koulumuoto selviävät taulukosta 1:

Taulukko 1 Rehtorien sukupuoli ja koulumuoto

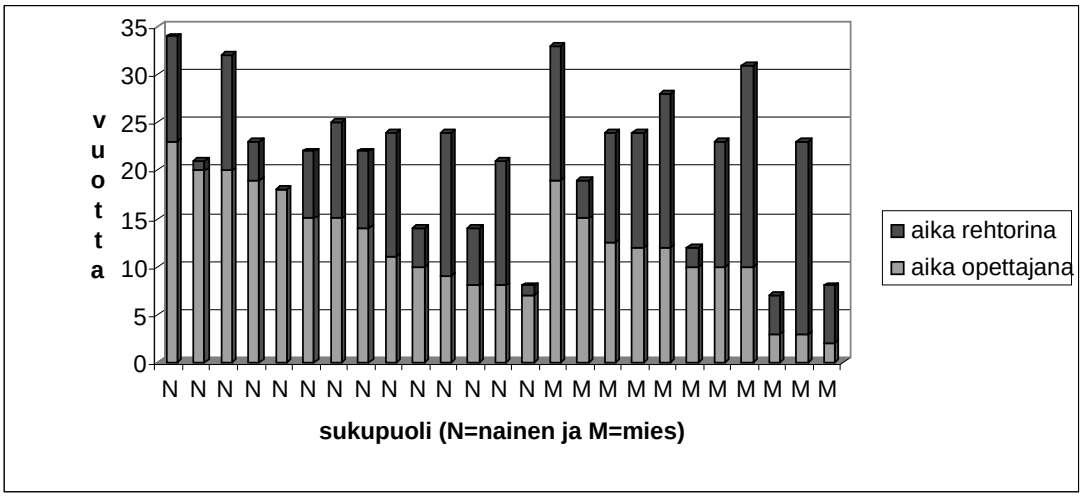
koulumuoto	**naiset**	**miehet**	**yhteensä**
1.–6. vuosiluokat	12	8	20
7.–9. vuosiluokat	1	1	2
yhtenäinen peruskoulu	1	2	3
yhteensä	**14**	**11**	**25**
prosenttia	56	44	100

Haastattelemani rehtorit edustivat noin 22 prosenttia helsinkiläisistä peruskoulujen rehtoreista. Sukupuolijakauma oli tutkimuksessani hieman ”tasa-

[161] Tässä luvussa ovat mukana myös neljä sairaalakoulua, vaikka niissä opiskelevilla oppilailla on oppilaspaikka myös niin sanotuissa kotikoulussaan. Luonnollisesti jokaisessa sairaalakoulussa oli myös rehtori.

arvoisempi” kuin koko kaupungissa. Rehtoreista kaksi toimi haastatteluajankohtana koulun varsinaisen rehtorin sijaisena, mutta kumpikin heistä oli toiminut apulaisrehtorina useita vuosia ja toinen jo aiemmin rehtorin sijaisena samassa koulussa. Ikäjakauma vaihteli 35:stä 60 ikävuoteen naisten ”keski-iän” ollessa 48,9 vuotta ja miesten tasan 50 vuotta sekä yhteisen 49,4 vuotta. Kaksi haastateltavaa oli toiminut koulussaan rehtorina vasta lukuvuoden 2004–2005 alusta. Kumpikin heistä oli toiminut rehtorina aikaisemmin, toinen neljä ja toinen kolme vuotta kouluissa, joiden oppilaspohja oli myös ollut monikulttuurinen. Kaikkien rehtorien kokemukset monikulttuurisesta koulusta eivät siis välttämättä olleet pelkästään haastatteluhetken koulusta.

Kuviossa 9 on esitetty tutkimukseen osallistuneiden rehtorien työskentelyajat opettajina ja rehtoreina.



Kuvio 9 Tutkimukseen osallistuneiden rehtorien työskentelyajat opettajina ja rehtoreina

Pisin rehtorina työskentelyn aika oli 21 vuotta yhdellä miesrehtorilla ja vastaavasti opettajana työskentelyn aika 23 vuotta yhdellä naisrehtorilla. ”Nopean nousun” rehtoriksi alle viiden opettajavuoden jälkeen oli tehnyt kolme miesrehtoria. Naisrehtorit olivat työskennelleet rehtoreina keskimäärin 7,6 vuotta ja miesrehtorit 11,2 vuotta. Näistä luvuista ja kuviostakin voi tehdä johtopäätöksen miespuolisten opettajien suuremmasta halukkuudesta tai myöntyvyydestä rehtorin tehtävään. Lähes kaikki haastatellut olivat tehneet sekä opettajan että rehtorin uransa Helsingin opetustoimessa. Opettajankoulutuk-

sensa he olivat saaneet aikoina, jolloin suomalaisen ja helsinkiläisenkin koulun monikulttuuristuminen oli joko tulevaisuutta tai vasta ”orastavaa”, puhumattakaan suomalaisesta opettajankoulutuksesta.

Rehtoriksi hakeutumiseen haastatellut esittivät useampia toisiinsa kietoutuneita syitä. *Apulais- tai vararehtorina olo* tuli esiin kahden kolmasosan rehtoreista urakuvauksissa; heistä kuusi mainitsi sen ensimmäisenä syynä rehtoriksi hakeutumiseen. 12 rehtoria oli *suostunut pyyntöön*. Näistä seitsemällä syy oli *kollegoiden* pyyntö ja viidellä *rehtorin* pyyntö. Niitä rehtorit kuvasivat esimerkiksi seuraavasti:

> *No, se oli tämmönen opettajakunta siihen aikaan, joka oli aika iso vielä, niin jostakin syystä alko painostaan minua hakemaan, kun rehtorin paikka tuli auki. Ja sieltä se juontaa sitten. Että mitään semmosta omaa intohimoa ei nyt kyllä ollu havaittavissa siinä vaiheessa tähän rehtorin työhön suinkaan. Eli se oli enempi yhteisön painostuksen tulosta se hakemus. (R09M)*

> *Kukaan muu ei suostunu. – – Edellinen rehtori soitti aika lähellä koulun alkua ja sano, että hän on sairaslomalla ja jonkun tarvis tehdä lukujärjestykset. Ja mä sanoin, että onhan siellä apulaisrehtori. Ja sitten se sano, että mutta kun se ei suostu. Ja se oli semmonen diili, että mä sanoin, et mä teen ne lukujärjestykset, mä suostun oleen kaks viikkoo sun sijaisena, et koulu saa alkuun. Ja sil reissul mä olen edelleen. (R12N)*

Edellisissä esimerkeissä ilmenee joissakin muissakin vastauksissa esiin tullut vaatimaton asenne osoitettua luottamusta kohtaan tai ainakin haluttomuus ”rummuttaa” omaa erinomaisuutta tai oikeaan osunutta valintaa, toisin sanoen oli ryhdytty rehtoriksi, ”kun kansa huusi” (R. Raivola, keskustelu 27.10.2006). En tarkemmin perännyt rehtoreilta syitä vaatimattomuuteen tai haluttomuuteen, mutta esimerkiksi roolin muutokseen liittyvät haasteet tulivat hyvin esiin erään rehtorin kommentissa:

> *R19M: Siin on myöskin omat ongelmansa, jos tulee koulun sisältä reksiksi. No olin silloin opettaja, sit apulaisrehtori, onneks kuitenkin niin pitkään apulaisrehtorina. Ja sitten niinku reksiksi mutta tota…*
> *H: Minkätyyppisiä ongelmia, voitsä mainita esimerkkejä?*
> *R19M: No sanotaanko et se rooli muuttuukin sitten.. Ohjaavaksi ja omien visioiden selkeesti tuomiseksi esille ja, ja ja.. Päätöksen*

> *tekemiseksi, niin hyviä kun huonojakin päätöksiä joutuu tekemään tai sanotaanko että sellasia päätöksiä joutuu tekemään myös, jotka on joillekin, ei oo niin ehkä mieluisia niin siinä mielessä.*

Myös selkeä *kehittämisnäkökulma*, johon liittyi myös *uusien haasteiden ja vaikutusmahdollisuuksien etsiminen* ja *oman johtajaidentiteetin todentaminen*, tuli esiin lähes yhtä useissa vastauksissa.

> *Mä oon vastuunkantajaihmisiä ja joutunu vastuutehtävien kautta tähän tilanteeseen. Kun rehtori jäi sairaslomalle, jouduin ottamaan vastuun ja sitä kesti niin pitkään sitä päävastuun kantamista, että ajattelin että jos en itse hae tätä paikkaa, mun on myös vaikea jatkaa tässä, koska mulla on johtajaidentiteetti sen verran voimakas jo yhteisössä. (R01N)*

> *Koko ajan mä oon nähny, että rehtorina mulla on suurempi vaikutusvalta koulun kehittämiseen kun opettajana (R25N)*

Kehittämishalua ja haasteiden etsimistä ilmaisi myös osa niistä rehtoreista, jotka alun alkaen olivat ajautuneet tai joutuneet rehtoriksi. Joissakin vastauksissa tuli myös selvästi esiin opettajaidentiteetin voimakkuus:

> *Täytyy sanoo siis ihan viimesiin asti vastustelin asiaa. Mut meillä kävi sillä tavalla et meiän entinen rehtori, jonka kans oltiin kuus vuotta tehty työparityötä ja mä koin, että aika paljon jaettiin vastuuta sillon apulaisreksiaikoina ilmotti että hän vaihtaa koulua – – ja sit siinä vaihees tuli vähän et täs on nyt tarjottimella tää rehtorin homma, että ota nyt, tai kokeile ja hirveen vaikee mun oli se päätös tehä. Mä kauheesti tykkäsin olla opettajana ja mä ihan oikeesti surin sitä, että mä en olis enää opettaja. Et se oli ihan surutyön paikka suorastaan. (R10N)*

Viimeisessä lainauksessa, kuten monissa muissakin rehtorien vastauksissa, tulee juuri esiin erilaisten tilanteiden summautuminen ja syiden yhteen kietoutuminen rehtoriksi hakeutumisessa.

Yhtä lukuun ottamatta kukaan rehtori ei rehtoriksi hakeutumisessaan painottanut monikulttuurisen alueen osaamistaan tai mielenkiintoaan johtaa nimenomaan monikulttuurista koulua. Ensinnäkään en kysynyt sitä erityisesti. Toiseksi on syytä palauttaa mieleen tutkimusjoukon valinnan perusteet ja Helsingin koulutoimen monikulttuuristumisen kehitys, jota kuvasin luvussa

6.2.3. Kuten sanoin, monikulttuurisuus on kohdannut helsinkiläiset koulut ”valikoiden” ja vaiheittain. Alkuaikoina monikulttuurisen opetuksen rakenteiden tuominen koulun oppimisympäristön osaksi ja sen toimintakulttuuriin perustui rehtorien myönteiseen asennoitumiseen ja ”kahdenvälisiin” sopimuksiin. Täten voi ajatella näiden rehtorien suhtautuneen myönteisesti monikulttuurisen koulun johtamiseen. Myöhemmissä vaiheissa joidenkin rehtorien kouluista tuli monikulttuurisia, kun niiden oppilaaksiottoalueen väestöpohja muuttui monikulttuuriseksi esimerkiksi uusien asuinalueiden ja opiskelija-asuntojen määrän myötä (ks. Peuranen & Ranto 2005, 16). Monimuotoisen koulun johtajaksi pyrkineen rehtorin puheessa tuli esiin myös rehtorin missio tehdä monikulttuurisuus myönteisellä tavalla näkyväksi koulussa, mikä käy ilmi seuraavasta lainauksesta:

> *H: – – miten he [maahanmuuttajataustaiset oppilaat] sun mielestä täällä koulussa näkyi ja oli osa tätä koulua?*
> *R16N: No jotenkin mä olin silleen vähän hämmästyny, et niit oli, ja kaikki tiesi, et niit oli, mut niit ei virallisesti ollu..*
> *H: Mitä sä tarkotat?*
> *R16N: Sanotaanko, että ei ollu kauheesti ehkä.. Mä luulen, että kun tää on ollu uus koulu ja koko ajan kasvanu, niin niihin ei oo kiinnitetty erityishuomiota. Ja sitten mä ite näkisin, että okei, en mä tarkota sitä, että pitää nostaa maahanmuuttajaoppilaat jotenkin eri asemaan kun muut, mutta ehkä joissain suhteissa on hyvä miettiä niitä käytänteitä, miten näitä hommia hoidetaan. Ja varsinkin se, kun täällä on niin nuorta tää opettajakunta, niin huomas, että niille on jotkut sellaset asiat, mitkä mun mielestä oli itsestäänselviä, niin ei niit oltu ollenkaan ajateltukaan!*
> *H: Minkätyyppisiä?*
> *R16N: No sanotaanko nyt ihan tämmösiä tukitoimia, että mitä nyt vois tehdä.. Et semmosiin törmää vieläkin hirmu paljon, jonka itsestäänselvästi sellanen, joka on pidempään tehny töitä esimerkiks islamilaistaustasten oppilaiden kanssa, niin semmosii asioita pitää käydä opettajien kanssa uudestaan ja uudestaan läpi, että hei, et miten menetellään ja mitäs sitten kun ei ne tuu uimaan ja näit tälläsii. Ja sanotaanko, sit niit neuvotteluita perheiden kanssa, et jotenkin sitäkin on täytyny purkaa auki, että miten niille perheille pitää, et yritetään lähtee siit lähtökohdasta, et kuitenkin ne perheet haluaa sen oman lapsensa parasta, mut se vaan se näkökulma on niin toisenlainen.*

Huomionarvoista rehtorin kuvauksessa on se, että hän toteaa nimenomaan *nuorten* opettajien ohjaamisen tarpeen joustavien järjestelyiden ja kodin ja

koulun yhteistyön suhteen. Tämä kertoo mielestäni juuri opettajankoulutuksen ja esimerkiksi opetusharjoittelun koulujen valinnan kehittämisen tarpeesta suhteessa koulujen monikulttuuristumiseen.

Kaikki haastatellut[162] olivat osallistuneet johonkin Helsingin opetustoimen eri aikoina tarjoamaan pitkäkestoiseen johtamiskoulutukseen, jota järjestettiin rehtoreille ja apulaisrehtoreille. Rehtorin työhön liittyvät johtamisvalmennukset alkoivat Helsingissä 1980-luvun lopussa ja jatkuivat 1990-luvun alusta prosessiluonteisena johtamisvalmennuksena. Näissä valmennuksissa esimerkiksi monikulttuurisuutta ja kansainvälistymistä käsiteltiin omassa kahden päivän kokonaisuudessa (Ahonen & Salonen 1998).[163] Nämä niin sanotut JOVA-koulutukset mainittiin useiden rehtorien puheissa ja myös taustalomakkeissa erityisen merkittävinä koulutuksina paitsi professionaalisen kehityksen tukemisessa, myös yhteisöllisyyttä ja verkostoitumista lisänneinä kokonaisuuksina, mistä kertovat seuraavat aineistosta poimimani puheet.

> *No ensikskin siinä [JOVAssa] on se hirmu hyvää, että oppii tuntemaan tätä, saa verkostoa ympärilleen, ja sitten kun tulee pulmatilanteita, niin.. Kyllähän me aika yksin koulussa ollaan, rehtorit on kouluissa hirmu yksinäisiä. Et virasto on kuitenkin sen verta, vaikka sieltä saa puhelimella usein kiinni ja saa vastauksia, mut joka tapauksessa se on aika kaukana. Ja se on hirmu helppo sitten omien kollegoiden kanssa pähkäillä ja kyseenalaistaa, tai siis kysyä, et "miten te ootte tehny nää".. (R08M)*

> *Se [JOVA] on ihan legendaarinen, se on kuule ihan oikeesti sitä. Ei ainoastaan se että me tavataan säännöllisesti toinen toisiamme, me ollaan säännöllisesti ihan tiiviissä yhteistyössä – – Me pidetään tämmöstä tosi läheistä ja kukaan ei pelkää kysyä maailman tyhmintäkään asiaa. (R15M)*

Ensimmäisestä lainauksesta käy ilmi myös rehtorin näkemys hallinnon ja kentän vuorovaikutuksesta. Kuvatussa verkostossa, samoin kuin alueellisissa

[162] Yksi rehtori oli toiminut pitkäkestoisten johtamisvalmennuksen vetäjänä, joten hänenkin voi siten sanoa "osallistuneen" siihen.

[163] Johtamisvalmennus päättyi silloisessa muodossaan vuonna 2006. Samana vuonna alkaneessa johtoryhmävalmennuksessa monikulttuurisuus ei ole erityisenä painotuksena. Johtamisen eettinen ulottuvuus tulee johtoryhmävalmennuksessa Savolaisen (P. Savolainen, puhelinkeskustelu 1.4.2008) mukaan esiin käytännön kautta esimerkiksi tarkasteltaessa organisaation rajapintoja.

rehtoriryhmissä, käsiteltiin rehtorien puheiden mukaan myös monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä.

Jotkut rehtorit olivat joko rehtorina ollessaan tai aiemmin omaehtoisesti hakeutuneet erilaisiin monikulttuurisuuteen liittyviin täydennyskoulutuksiin koulun oppilasaineksen monimuotoistumisen myötä ja useat osallistuneet opetusviraston tarjoamiin monikulttuurisuuteen liittyviin koulutuksiin.[164] Muutama rehtori mainitsi myös valtakunnallisen koulutuksen, jossa kansainväliseen yhteistyöhön liittyvien kysymysten lisäksi oli ollut myös monikulttuurisuus esillä. Haastatteluissa muutamat rehtorit toivat myös esiin täydennyskoulutuksen tarpeen monikulttuurisuuteen liittyen.

Rehtorien yksityiselämän kontaktit maahanmuuttajiin vaihtelivat esimerkiksi Suomessa asuvista ulkomaisista ystävistä heidän lastensa kouluissaan tuntemiin maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, maahanmuuttajataustaisiin naapureihin, tuttavien ulkomailta adoptoimista lapsista ystävien tai sukulaisten avioliiton kautta tulleisiin ulkomaisiin henkilöihin. Kaikkiaan maahanmuuttajataustaisia ystäviä oli kahdeksalla naisrehtorilla ja kuudella miesrehtorilla. Pääasiassa he olivat muilla kuin pakolais- tai turvapaikanhakijaperusteilla tulleita, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi.

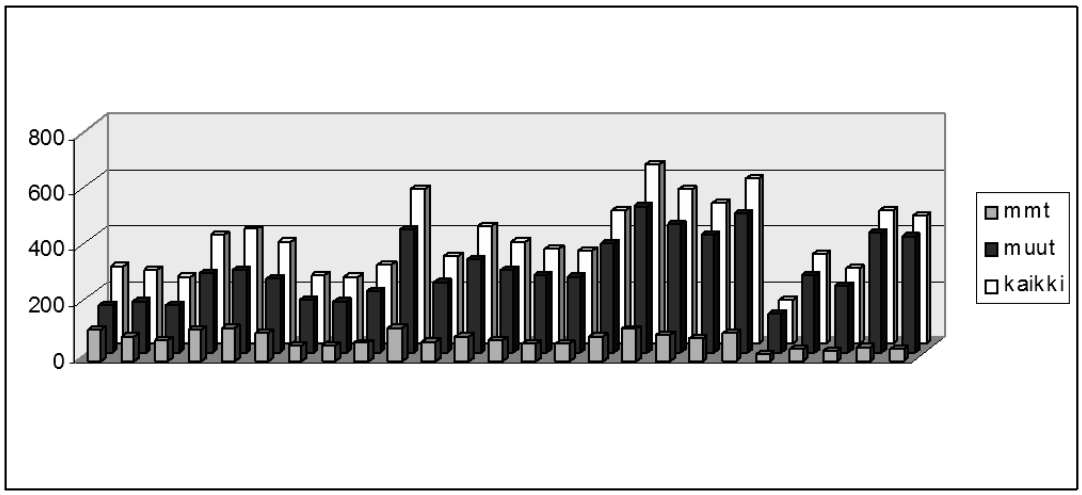
> *[M]un kontaktit on sitten sellasia, että mul on aika monta tuttavaa, joilla on esimerkiks adoptoituja lapsia muualta, muista kulttuureista, ja lapsien ystäviä on sellasista. – – Ja sit on joitakin muita maahanmuuttajataustaisia ihmisiä, mutta ehkä ei oo semmosia ns. pakolaistaustaisia. (R06N)*

Henkilökohtaisten kontaktien määrän perusteella enemmistöllä rehtoreista oli siis mahdollisuus myönteiseen asennoitumiseen maahanmuuttajia kohtaan ylipäätään (vrt. Jaakkola 2005, 110).

Millaisia rehtorien monikulttuuriset koulut olivat haastatteluajankohtana? Kuten olen aiemmin todennut, määrittelin koulun monikulttuuriseksi sen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän perusteella. Koska halusin mukaan myös rehtoreita, joiden kouluissa oli ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita tai valmistavaa opetusta pitkään, en valinnut kouluja kuitenkaan pelkästään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän mukaisessa ”suu-

[164] Lisäksi esimerkiksi opetusviraston tarjoama laatukoulutus ja yhteistoiminnallisen ja vuorovaikutuksellisen oppimisen koulutus olivat tarjonneet tukea rehtorin työhön.

ruusjärjestyksessä”. Osa kouluista oli niin sanottuja perinteisiä monikulttuurisia kouluja, joista osassa oli ollut luvussa 6.2.3 kuvaamiani opetusjärjestelyitä jo 1980-luvun lopulta alkaen, toisissa oli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kasvanut vasta 2000-luvulla. Lisäksi parin koulun oppilasaineksen monikulttuurisuus liittyi myös niiden tarjoamaan vieraskieliseen opetukseen. Seuraavassa kuviossa näkyvät suomi toisena kielenä -oppimäärää[165] opiskelevien maahanmuuttajataustaisten (mmt) oppilaiden ja koulun muiden oppilaiden osuudet sekä koko oppilasmäärä:



Kuvio 10 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus koulun oppilasmäärästä

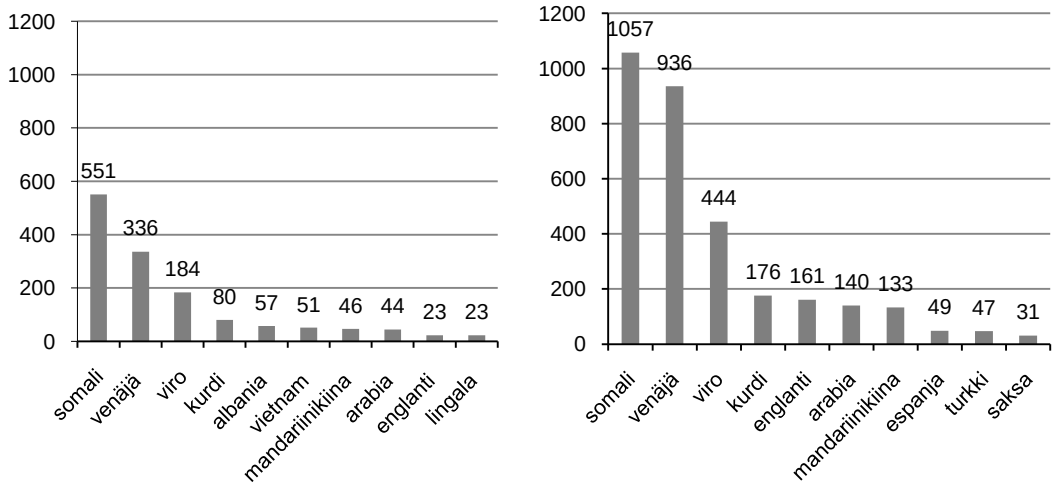
Koulut ovat suurimman maahanmuuttajataustaisten oppilaiden prosentuaalisen osuuden mukaisessa järjestyksessä vasemmalta oikealle. Suurin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus oli 39,6 prosenttia. Yli 30 prosentin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrään ylsi kaikkiaan kolme koulua. 20–30 prosenttia maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli yhdeksässä koulussa ja 10–20 prosenttia 12 koulussa. Pilottikoulussa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä oli haastatteluhetkellä hieman alle 10 prosenttia. Kahdeksantoista koulua tarjosi myös valmistavaa opetusta. Kaikkiaan oppilaita oli kouluissa 9 450, joista maahanmuuttajataustaisia 1 891, eli noin 20 prosenttia. Näistä valmistavassa opetuksessa opiskeli haastatteluajankohtana

[165] Suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskelevien oppilaiden määrä on kouluissa yleensä suurempi kuin äidinkieleltään muiden kuin suomenkielisten. Suomi toisena kielenä -oppimäärän opiskelu vaatii koululta ja rehtorilta erityisiä työjärjestykseen ja muuhun hallinnointiin liittyvää työtä, joten se oli selkein kriteeri määriteltäessä maahanmuuttajataustaisuutta.

155 oppilasta eli 1,6 prosenttia haastattelukoulujen oppilaista ja 66,8 prosenttia kaikista valmistavan opetuksen oppilaista, joita Helsingissä oli vuonna 2004 yhteensä 232.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden uskonnot olivat moninaisia ja niiden joukosta löytyivät myös molemmat kansankirkkomme. Islam oli edustettuna jokaisessa koulussa, ortodoksisuus lisäksi 19:ssä, buddhalaisuus ja katolilaisuus 12:ssa ja evankelis-luterilaisuus kuudessa koulussa. Lisäksi yhdessä koulussa oli jehovantodistajia, hindulaisia ja bahai-uskonnon edustajia. Katsomusaineiden osalta ilmenee siis se, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita on sekä enemmistöuskontojen että elämänkatsomustiedon opetuksessa ja lisäksi niin sanotussa korvaavassa opetuksessa sekä oman uskonnollisen yhteisön antamassa opetuksessa. Suuntaa antavasti voi silti todeta, että haastatteluajankohtana kaupungin ylläpitämissä kouluissa oli muitten kuin evankelis-luterilaisen ja ortodoksisen uskonnon sekä elämänkatsomustiedon opetukseen osallistuvia oppilaita 4,6 prosenttia, mutta haastattelemieni rehtorien kouluissa osuus oli 9,7 prosenttia.

Äidinkieleltään muun kuin suomen- tai ruotsinkielisiksi rekisteröityjä oppilaita oli yhteensä 1 651. Nämä oppilaat puhuivat kaikkiaan 58 eri äidinkieltä. Kymmenen suurinta kieliryhmää haastateltujen rehtorien kouluissa ja vastaavasti koko kaupungissa näkyvät kuviossa 11.



Kuvio 11 Kymmenen suurinta kieliryhmää haastateltujen rehtorien kouluissa syksyllä 2004 sekä 7–15-vuotiaitten suurimmat kieliryhmät Helsingissä vuodenvaihteessa 2004/2005

Tutkimuksen rehtorien kouluissa neljän suurimman kieliryhmän, somali, venäjän, viron ja kurdin järjestys oli sama kuin koko kaupungissa. Somalia äidinkielenään puhuvista peruskouluikäisistä helsinkiläisistä siis yli puolet sijoittui haastattelemieni rehtorien kouluihin, kun taas venäjänkielisiä oppilaita oli runsas kolmannes. Englannin suurta osuutta selittää osaltaan Helsingissä tarjottavan englanninkielisen opetuksen määrä. Huomattakoon myös, että vietnam ei mahtunut enää kaupungin kymmenen suurimman kielen joukkoon 7–15-vuotiaitten ikäryhmässä. Sen sijaan se oli kuudentena haastateltujen rehtorien kouluissa. Kielten edustuksen osittaista poikkeavuutta tutkimuksen koulujen ja kaupungin välillä selittää myös valmistavan opetuksen sijoittuminen paljolti tutkimuksen kouluihin. Suomi toisena kielenä -opetusta annettiin luonnollisesti jokaisessa koulussa, ja 19:ssä niistä toimi päätoiminen suomi toisena kielenä -opettaja.

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä ja sen myötä koulussa tarjottava valmistava opetus, eri uskontojen opetus, oman äidinkielen opetus ja suomi toisena kielenä -opetus muokkasivat – tai pakottivat, kuten seuraavassa lainauksessa asia ilmaistaan – haastateltujen rehtorien koulujen oppimisympäristöä ja toimintakulttuuria heterogeeniseen suuntaan.

> *Et jos niit [maahanmuuttajataustaisia oppilaita] on liian vähän niin se tota saattaa olla ongelma. Nimenomaan silleen, että sitten ne on koetaan ehkä vähän kummajaisena. Et kun niit on tarpeeks paljon, niin se pakottaa koulun luomaan nää tietyt systeemit ja rutiinit ja toimintatavat ja sit ne muotoutuu niinku koulun toiminnaks. (R04M)*

Vaikka rehtori käyttää voimakasta pakottaa-verbiä, voi sen tulkita kuitenkin teleologisesti myönteiseksi, koska lähtökohtana on maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisympäristön parantaminen siten, että häntä ei enää nähtäisi siinä ”kummajaisena”. Lisäksi painottui oppilaan kokonaistilanteen huomioiminen.

> *Mun mielestä tää korostuu maahanmuuttajaoppilaitten kohdalla ennen kaikkee, että ensin tää viitekehys, opetuksen edellytykset on kunnossa, turvallinen ympäristö ja taustat, niin sen jälkeen kaikki mahdollisuudet opetukselle on. Jos sitä ei ole, eli niinku korostetusti vois sanoo, että oppilaalla on niin isot ongelmat, että*

> *häntä ei saada kouluun, niin turha on sillon opetuksesta puhuu mitään. Et peruslähtökohta on, että oppilas ensin tulee kouluun ja jollain lailla on maailma järjestyksessä, ja sit me voidaan ajatella sitä opetusta vasta. (R13M)*

Kaikkiaan rehtorien koulun toimintakulttuuria koskevissa puheissa selkeimpänä painottui oppilasaineksen ja koulun sijaintialueen huomioiminen työn lähtökohtana. Lähes yhtä keskeisenä korostettiin keskinäistä luottamusta, avoimuutta, tukea ja yhteistyötä. Yhtäältä rehtorien puheissa painottuivat joustavuus ja yksilölähtöisyys mutta toisaalta korostettiin myös selkeitä rakenteita ja yhteisiä sääntöjä, joihin kaikki sitoutuvat.

Entä tutkimukseni koulut monikulttuurisina aikuisten työyhteisöinä? Maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä oli jokaisessa koulussa. 16 koulussa he toimivat juuri oman äidinkielen ja/tai uskonnon opettajina. Maahanmuuttajataustaisia luokanopettajia oli viidessä koulussa yhteensä yhdeksän ja aineenopettajia kuudessa koulussa myös yhdeksän. Maahanmuuttajataustaisia koulunkäyntiavustajia oli 15 koulussa ja ruoka-, kiinteistö- ja siivouspalvelua tarjoavan kaupungin yrityksen työntekijöitä 14 koulussa. Ainoastaan kolmen koulun johtokunnassa oli tutkimushetkellä maahanmuuttajataustainen henkilö. Niissä 23 koulussa, joissa toimi vanhempainyhdistys, yhdeksässä oli maahanmuuttajataustainen huoltaja tai huoltajia toiminnassa mukana. Jotkut rehtorit toivat esiin toiveen saada enemmän maahanmuuttajataustaisia huoltajia mukaan koulun toimintaan. Enimmäkseen maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä oli siis muissa kuin opettajan tehtävissä. Mitä tulee opettajien rekrytointiin, useat rehtorit kertoivat tuovansa työhaastatteluissa esiin koulun monikulttuurisuuden, mistä olkoon esimerkkinä seuraava lainaus:

> *Ja mulla on haastattelusabluunassa monen eri tasoisii kysymyksii, joissa kyselen suoraan tai epäsuorasti suhtautumista maahanmuuttajien opettamiseen ja yleensä tähän maahanmuuttajatilanteeseen ja muuhun. Ja sitä kautta mä yritän selvittää sen asennepuolen siihenkin. Ja voin sanoo, että kyllä siellä satojen haastateltavien joukossa on sellasia tapauksia, joita.. jotka on saattaneet olla yksi seikka, siis että en oo heitä suositellut valittavaksi. Eli kyllä niitä sieltä paljastuu, mut ei tänä päivänä kyllä hirveen paljoo ainakaan julki sano opettaja, joka on haastattelutilanteessa. (R09M)*

Monet muutkin rehtorit painottivat nimenomaan rekrytoitavien opettajien ja ylipäätään henkilökunnan tasa-arvoisuuteen ja suvaitsevaisuuteen liittyvien asenteiden merkitystä ja myös valmiutta opettajien ja omien asenteidensa reflektoimiseen.

Tämän raamituksen jälkeen on syytä astua sisään rehtorien ajatuksiin monikulttuurisuudesta ja sen haasteista.

9.2 Monikulttuurisuuden ulottuvuudet rehtorien näkökulmasta

Ensimmäistä tutkimustehtävää lähestyn kuvaamalla ensin rehtorien määritelmiä monikulttuurisuudesta. Sen jälkeen tarkastelen heidän näkemyksiään monikulttuurisuudesta rikkautena ja haasteena (vrt. Huttunen ym. 2005). Näihin ”ääripäihin” tematisoiminen haastatteluissa oli tietoista ja sen tarkoituksena oli houkutella rehtoreita kuvaamaan ajatuksiaan monikulttuurisuudesta mahdollisimman monipuolisesti. Kysymyksenasetteluni kliseisyyteen jotkut rehtorit puuttuivatkin erityisesti rikkausulottuvuuden osalta. Haasteiden kuvaaminen antaa puolestaan suuntaa varsinaiselle tutkimustehtävälle, erilaisten konkreettisten dilemmojen ja niiden ratkaisujen kuvaamiselle. Monikulttuurisuuden määritelmien ja sen rikkaus – haaste-ulottuvuuden tarkastelussa pitäydyn taustaosiossa kuvaamissani monikulttuurisuuteen, integraatioon ja interkulttuurisuuteen liittyvissä näkökulmissa. Lisäksi tarkastelen monikulttuurisuuden määritelmiä ja käsitteen tematisointeja myös suhteessa tulkintakehyksessä esittämiini etiikoiden näkökulmiin, siis huolenpidon, oikeudenmukaisuuden, kriittisyyden, professionaalisuuden ja yhteisöllisyyden etiikkaan sekä mahdollisesti muihin määrittelyistä nouseviin eettisiin ulottuvuuksiin.

Rehtorien määritelmiä monikulttuurisuudesta

Rehtorit määrittelivät monikulttuurisuutta niin sanotun lämmittelyosuuden jälkeen, jonka aikana käsitettä oli jo käytetty. Useimmille rehtoreille käsitteen määrittely oli mitä ilmeisimmin tuttua ja he ryhtyivät siihen oitis, muutamat olivat varovaisempia määrittelijöitä, jotka ”maistelivat” käsitettä ja pitivät esimerkiksi harkintataukoja puheessaan. Määrittelyt olivat toisiinsa liittyviä, mutta osin keskenään jännitteisiä.

Useimpien rehtorien puheissa monikulttuurisuus nähtiin joko suoraan tai epäsuorasti ensisijaisesti olemassa olevaa asiaintilaa kuvaavana käsitteenä, ei siis ideologisena tai normatiivisena (vrt. Martikainen ym. 2006, 14–15). Kuitenkin sitä useimmissa määrittelyissä laajennettiin monella eri *ominaisuudella* ja *ulottuvuudella*, mikä kertoo käsitteen heterogeenisuuden tiedostamisesta rehtorien keskuudessa (vrt. Hannerz 2003, 218). Kokoavasti monikulttuurisuus nähtiin rehtorien puheissa *erilaisten ihmisten, koulussa oppilaiden, olemassaolona ja rinnakkain tai yhdessä elämisenä suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulussa*.

Käsitettä kuvattiin ensinnäkin viittaamalla eri kieliin, uskontoon, tapoihin ja arvoihin.

> *Niin no sehän on tota, no monikulttuurisuus sitä että on.. Erilaista, erilaisia, erilaisella koulutustasolla, erilaisilla tavoilla, arvoilla tulevia ihmisiä, saman seinän sisällä. (R04M)*

> *Tietysti siinä nyt ensimmäisenä tulee mieleen se, että se on.. semmonen yhteisö, jossa on erilaisista kulttuuritaustoista tulleita ihmisiä ja meillä se on tietysti lapsia ja nuoria, jotka on siinä yhteisössä yhteentoimivina. Eli se on silloin monikulttuurinen yhteisö, kun siellä on useammasta kuin yhdestä kulttuuritaustasta tulleita. (R09M)*

Tämän rehtorien kuvaaman ominaisuuden nimeän Lehtosen ja Löytyn (2003) ajattelua seuraten *etnisyyden erilaisuudeksi*, millä viittaan juuri erilaisuuden liittämisen nimenomaan eri kieliä, uskontoja, tapoja ja arvoja edustaviin etnisiin ryhmiin (vrt. Lehtonen & Löytty 2003, 12). Lainauksissa

kiteytetään koulun yhteisöllisyyttä ilmentävä luonne ja jälkimmäisessä erityisesti lähtökohtainen yhdessä toimiminen.

Noin neljäsosa rehtoreista viittasi myös suomalaisen kulttuurin heterogeenisuuteen tai sen kuulumiseen yhtä lailla monikulttuurisuuden käsitteeseen.

> *Kyllä se aika paljon tota just on, että tulee eri kulttuuritaustoilla.. eri maista tai sitten jopa Suomen sisältä erilaisista kulttuureista voi tulla. Että voi olla suomenruotsalainen tai vois olla joku perhe, joka on tataareja tai romaneja, onhan näit Suomessakin. (R02M)*

Tämä ominaisuus olkoon nimeltään *suomalaisuuden moneus*. Moneus-käsitteen lainaan taas Lehtoselta ja Löytyltä (2003, 16). Sillä viittaan heidän teoksessaan käyttämäänsä otsikkoon, jonka alla esimerkiksi Hannerz (2003) käsittelee luvussa 6.1 kuvaamiani monikulttuurisuuden ilmentymiä. Tulkitsen moneuden tarkoittavan juuri Lehtosen ja Löytyn tarkoittamaa ”meidän” ja ”muiden” heterogeenistä määrittelyä.

Muutamassa määritelmässä tuotiin esiin Suomessa syntyneet niin sanotut toisen polven maahanmuuttajat, kahden kulttuurin avioliitot ja siten monikulttuurisuuden liittyminen laajempaan kontekstiin kuin esimerkiksi pelkästään Suomeen tulleisiin pakolaisiin tai turvapaikanhakijoihin.

> *Sit joku [oppilas] sano, et meidän luokallakin se ja se on pakolaisia, ja sit ne sano, et "no eikä olla, et me ollaan suomalaisia". Ja sit toiset kattoo, että "mut te ootte ihan erivärisiä", ja sit pohdittiin sitä, että "no missä olet syntynyt", "no Suomessa" ja isä ja äiti on asunu täällä jo niin ja niin monta vuotta, et siskokin on syntyny Suomessa ja näin. (R14N)*

> *Niin, siis mun ajattelun mukaan monikulttuurinen koulu on sellanen paikka, jossa on erilaisista syistä tänne Suomeen tulleita oppilaita, on tosiaan näitä pakolaisia, muista syistä tänne muuttaneita, Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja sitten on näitä kahden kulttuurin perheistä olevia lapsia, et tää on kauheen moninainen ja monimuotoinen…(R20N)*

Tätä ominaisuutta nimitän *monikulttuurisuuden moneudeksi*, edelleen Lehtosen ja Löytyn (2003) määrittelyä seuraten.

Muutamissa määritelmissä kyseenalaistettiin monikulttuurisuuden määrittelyn tai ”lokeroinnin” tarpeellisuus ylipäätään.

> *[K]un on kymmenen vuoden kokemus siitä, et on eritaustaisia oppilaita, niin me ei ehkä hirveesti arkielämässä edes korosteta sitä. Me ollaan kaikki meidän koulun oppilaita ja opettajia, ja tehdään yhteisten sääntöjen mukaan. (R06N)*

> *Kun nää kaikki 600 oppilasta on meiän koulun oppilaita, mä en jotenkin osaa ajatella monikulttuurisuutta omana lokeronaan. Että jos meil lukee toiminta-ajatuksena, et meidän koulu antaa mahdollisuuden oppilaille oppia perustiedot ja -taidot.. turvallisessa ympäristössä, niin siit mä lähden, et kaikki on niit oppilaita. (R19M)*

Tätä ominaisuutta nimitän *moneuden arkipäiväisyydeksi*. Sen kuvaamisessa rehtorit korostivat koulun roolia sen perustehtävästä käsin, toisin sanoen oppiminen on yhteinen haaste erilaisille oppijoille riippumatta heidän taustastaan. Tulkintaa voisi tästä toki jatkaa kysymällä, millaisista lähtökohdista rehtori määrittää koulun perustehtävän. Yhtäältä liberaaliin universalismiin (ks. Hall 2003, 262–263) liittyvä pyrkimys kaikkien tasa-arvoiseen kohteluun saattaa peittää alleen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityiset tarpeet (vrt. Hammar-Suutari 2006, 46). Toisaalta on syytä taas tähdentää, että haastattelemani rehtorit edustivat kouluja, joissa jokaisessa oli jo usean vuoden ajan toteutettu erityisiä maahanmuuttajataustaisille oppilaille kohdennettuja tukitoimia. Siten oppilaiden erityisten tarpeiden huomioon ottamisen ja mahdollisuuksien tasa-arvon voi katsoa olevan kouluissa lähtökohtaista.

Monikulttuurisuuden dimensiot ulottuivat sen haasteista ja uhkakuvista kulttuuriseen vastavuoroisuuteen ja suomalaisen kulttuurin yhtäläiseen oikeuttamiseen, keskinäisestä kunnioituksesta rinnakkaineloon ja yhdessä toimimiseen. Ensin tarkastelen Hannerzin (2003) luonnehdintaa kansalaisymmärryksen interaktionistisuudesta seuraten monikulttuurisuuden *vastavuoroisuuden* ulottuvuuksiksi nimeämiäni dimensioita. Vastavuoroisuus voidaan normatiivisen etiikan näkökulmasta liittää luvussa 3.5 kuvaamaani velvollisuusetiikkaan ja Kantin kategoriseen imperatiiviin ja luvussa 3.4 käsittelemääni Rawlsin poliittiseen liberalismiin.

Vastavuoroisuuden näkökulmaan liittyi ensinnäkin niin sanottu suomalaisen kulttuurin säilyttämisen painotus, josta on esimerkkinä seuraava lainaus:

> *– – se [monikulttuurisuus] on molempisuuntasta, että kun tullaan tänne meille Suomeen, niin tietyt asiat pitäs hoitaa niinku me täällä hoidetaan ja me odotetaan, mut et toisaalta niin on asioita, joita meiän kannattaa kyl ehdottomasti kunnioittaa ja arvostaa ja ottaa oppia heiltä. (R04M)*

Suomalaisen kulttuurin säilyttämistä ja ylläpitoa painottavissa määritelmissä sen heterogeenisuutta ei huomioitu vaan sitä kuvattiin enimmäkseen normatiivisena (vrt. Lehtonen & Löytty 2003, 9). Ulottuvuutta voisi siten nimittää *normittavaksi* vastavuoroisuudeksi.

Vastavuoroisuusnäkökulmasta määrittelyt suuntautuivat sekä keskinäisen kunnioituksen ja ymmärtämisen suuntaan että kriittiseen suhtautumiseen monikulttuurisuuteen. Kriittisessä näkökulmassa nousivat esiin erilaiset kielteiset, uhkaavat tai haastavat ulottuvuudet, joita rehtorit toivat esiin kouluun tai laajemmin yhteiskuntaan liittyvien esimerkkien kautta.

> *[M]aahanmuuttajuus sinänsä ei ole millään tavalla negatiivinen asia. Mut sen sijaan, ettei puhuta kovin avoimesti siitä, että jos maahanmuuttajuuteen liittyy se, että meille Suomeen tulee esimerkiks ihmisiä, jotka on ammattirikollisi. Minusta se ei oo millään tavalla rasistinen ajatus, jos ihmiset sanoo, että minä en halua, että Suomeen tulee kovan tason, todella raakaa järjestäytynyttä rikollisuutta. Ja nää pitäs erottaa jotenkin toisistaan. (R03N)*

Rehtori reflektoi kriittisesti monikulttuurisuuden mukanaan tuomaa rikollisuuden uhkaa, mutta näkee sen *ehdollisena*: ”*– – jos* maahanmuuttajuuteen liittyy se, että – –”. Lainauksen tulkitsen esimerkiksi rehtorin ilmaisemasta *kriittisestä* vastavuoroisuudesta.

Vaikka kukaan rehtoreista ei herennyt varsinaisesti ylistämään monikulttuurisuutta (vrt. Hannerz 2003), painottuivat puheissa kunnioitus ja ymmärrys, jotka liittyivät maahanmuuttajien omien lähtökohtien hahmottamiseen.

> *No monikulttuurisuus mulle tarkottaa sitä, että ymmärtäisin erilaisia kansoja, erilaisia ihmisiä heidän omista lähtökohdistaan. Eli*

siihen vaikuttaa tietysti uskonto, poliittinen kulttuuri, oma elämäntausta, ja myös se tilanne, minkä takia he on siirtyneet Suomeen. Jos tämmöstä viitekehystä ei ymmärrä, on aika vaikee tehdä töitä näiden monikulttuuristen ihmisten kanssa. – – Ja mä en tarkota ymmärtämisellä hyväksymistä, vaan että ei kaikkia asioita tarvitse hyväksyä, eikä pidäkään hyväksyä, mutta ymmärtää tiettyjä asioita enemmän. (R13M)

Monikulttuurisuus on minusta semmonen.. ylevä tavoite, johon päästään työtä tekemällä ja mun mielestä se ei oo itsestäänselvyys missään nimessä. Se on semmoseen keskinäiseen kunnioitukseen perustuva asia, jossa kunnioituksen piiriin liittyy esimerkiks oma uskonto, oma kieli, omat tavat mutta ne tiettyyn rajaan asti. Sitten löytyy se yhteisymmärrys, että minä en oo parempi kun sinä, vaikka me ollaan ihan erilaisia ihmisiä, et on meiän yhteinen rikkaus, että olemme näin. Ja pystytään elämään sovussa ja tasapainossa ja keskustelemaan asioista, vaikeistakin asioista. (R23N)

Näissäkin määritelmissä painottui vastavuoroisuuden ulottuvuus, jota voi nimittää *kunnioittavaksi* vastavuoroisuudeksi. Jälkimmäinen on lisäksi esimerkki siitä, miten monikulttuurisuuden käsitteen määrittelyssä lähdetään suoraan sen normatiivisuudesta.

Lähimmäksi interkulttuurisuuden ulottuvuuksia tultiin niissä määrittelyjen ulottuvuuksissa, joissa maahanmuuttajataustainen oppilas nähtiin yksilönä ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat osana heillekin kuuluvaa yhteisöä ja toimintakulttuuria. Tällöin monikulttuurisuus nähtiin myös vaikuttamassa esimerkiksi *joustavien* ja *inklusiivisten* käytäntöjen muodostumiseen ja *dialogin* syntymiseen koulussa.

Nään sen tyyppistä koulunpidon järjestelyä tai ylipäätään olemisen järjestelyä, missä erilaisia vaihtoehtoja sallitaan rinnakkain.. ja siihen liittyvää dialogia ja erilaisuuden läsnäolon hyväksymistä. – –Ylipäätään vaihtoehtoja. Valintoja rinnakkaisten systeemien läsnäoloon. Ehkä se eniten merkitsee sitä, et.. käydään keskustelua siitä, mitkä on yleiset pelisäännöt ja periaatteet ja minkä tapaisesti voidaan järjestää asioita ennemmin kuin rakennettais jotain tiukkoja systeemejä. Että pyritään ikään kuin tilannekohtaisesti rakentamaan semmosta, mikä sillä hetkellä läsnä oleville ihmisille ja asioille sopii. (R12N)

Se, että on useista kulttuureista ihmisiä jossakin yhteisössä, ei viel välttämättä oo monikulttuurinen yhteisö. Monikulttuurinen yhteisö on se, jossa on joitakin semmosia toimintatapoja, jotka on yhdessä kehitetty, jotka lähtee tasa-arvosesta osallistumismah-

dollisuuksista ja niitten eri kulttuurien vuorovaikutuksesta ja näitten tapojen ja tottumusten niihin tutustumisesta ja niitten huomioon ottamisesta. – – Ja sitten kun jo ollaan yhdessä, niin tän vuorovaikutuksen perusteella sovitaan tietyistä yhteisistä pelisäännöistä, joita myöskin joudutaan koko ajan tarkistamaan, koska niitten tulkinta eri ihmisten päissä on hyvin erilainen. (R25N)

Tätä ulottuvuutta voi pitää osoituksena *erojen inklusiivisuuden* tiedostamisesta (vrt. Lehtonen & Löytty 2003). Etiikan näkökulmasta erojen sisällyttäminen ”meihin” liittyy myös eettiseen pluralismiin, mikä itse asiassa määritellään kummankin rehtorin lainauksessa, toisin sanoen kulttuurinen monimuotoisuus hyväksytään, mutta kaikki sitoutuvat tiettyihin yleisesti – ja näiden esimerkkien mukaisesti dialogissa – hyväksyttyihin periaatteisiin (Pitkänen 1998, 44).

Kaksi kolmasosaa rehtoreista ilmaisi, että rehtorina olo oli muuttanut heidän näkemystään monikulttuurisuudesta, jonka he näkivät mielestään esimerkiksi aiempaa rikkaampana ja laajempana, mutta myös neutraalimpana, täsmentyneempänä ja nyansoidumpana. Loput olivat sitä mieltä, että heidän käsityksensä eivät olleet muuttuneet, perusteena esimerkiksi omasta taustasta juontuvat kokemukset monikulttuurisuudesta sekä omien arvojen tiedostaminen. Kahden rehtorin haastattelussa tätä kysymystä ei käsitelty.

Kuva monikulttuurisuuden moniulotteisuudesta täydentyy seuraavassa rikkaus- ja haasteulottuvuuksien tarkastelussa, joka johdattaa varsinaisen tutkimustehtävän äärelle.

Monikulttuurisuus rikkautena…

Rehtorien puheissa monikulttuurisuuden rikkausulottuvuus kiinnitettiin ensisijaisesti erilaisten kulttuurien edustajien läsnäoloon suomalaisessa yhteiskunnassa ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden läsnäoloon kouluyhteisössä. Osassa näistä puheista vastauksissa oppilas edusti nimenomaisesti kulttuuriaan, minkä voi katsoa kertovan käsityksestä kulttuurista essentialistisena. Muutamassa puheessa rehtorit lähestyivät monimuotoisuuden rik-

kautta myös filosofisesti koko *elämän perusedellytyksenä*. Kaikkiaan rikkaus ilmaistiin rehtorien puheissa erilaisina *hyötyinä*. Nämä voidaan ensinnäkin jakaa kahteen dimensioon, kouluyhteisön toimintaan liittyvään hyötyyn ja sen ulkopuolelle ulottuvaan hyötyyn, johon voidaan liittää myös mainittu monimuotoisuus elämän perusedellytyksenä. Kummassakin ulottuvuudessa on nähtävissä sekä välitön että kauaskantoinen hyöty.

Välitöntä hyötyä koululle edusti toimintakulttuurin rikastuminen ensinnäkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mukanaolona ja esiintymisenä erilaisissa koulun tilaisuuksissa ja tapahtumissa.

> *Siellä [kykykatselmuksessa] esimerkiks, oli tyttöjä, jotka on venäläisiä taustaltaan ja ne esitti hyvin. – – Se oli avoin, että kaikki saa esiintyä ja kaikki oli kiinnostunu. Kun se lähti sieltä lapsista itsestään, että haluan esiintyä ja näyttää, niin kaikki kannusti ja oli kiinnostuneita. – – Se pitää lähteä siitä, että lapsi haluaa itse kertoa siitä kulttuurista tai näyttää jotain siihen liittyvää. Eihän meistä kukaan muukaan halua ihan mitä tahansa lähteä esittämään tai kertoa kotioloista ja muista. (R02M)*

Tämänkaltainen puhe voi ensi alkuun johdattaa kriittiseen tarkasteluun monikulttuurisuuden näkemisestä pelkkänä ”värin” tuomisena koulun arkeen. Esimerkiksi Järvelä (2002, 36) kiinnittää monikulttuurisuuskasvatuksen ongelmallisuutta tarkastellessaan huomion eksotisoivaan *token*-tyyppiseen suhtautumiseen muihin kulttuureihin. Siksi onkin syytä huomioida myös lainauksen oppilaslähtöisyyden painotus, joka tuli esiin myös muissa vastaavissa kuvauksissa. Sen lopussa esiin tuotu itsereflektio ja toisen asemaan asettuminen tulivat esiin toisellakin rehtorilla, joka esitti kritiikkiä myös monikulttuurisuuden ylistämispuheeseen ylipäätään (vrt. Hannerz 2003):

> *[J]joku tämmönen koulun rikkaus tai vahvuus, niin en mä nyt näe sitäkään, et me jotenkin tietyllä tavalla hyväksikäytettäis niitä niin kun ketään muutakaan oppilasta. – – . Tää et monikulttuurisuus on rikkaus.. Se taas jotenkin erottelee. Et me ei haluta tämmöstä folkloristiikkaa, että sit se on rikkaus, kun joku esittelee kansallispukujansa tuolla, et he tekee jonkun näytöksen. Mä haluaisin nähdä ne suomalaiset, jotka lähtee ulkomaille, et he on valmiit kansallispuvuissansa laulamaan kansanlauluja tosta ex tempore vaan, et se ois kauhee rikkaus.. (R06N)*

Aineistosta löytyy malliesimerkki myös ”oikeaoppisemmasta” eksotisoinnista, jos sen haluaa vain siten tulkita:

> *Meillä on esimerkiks käytetty opetuksessa näitä lapsia, että ne on esitelly omaa kulttuuria, omaa uskontoo. Ja kun mä itekin opetan, niin kyl mä huomaan, että ne on hyvin eläviä ja niillä tulee vähän toisenlaista ideaa sieltä, mulla on luovan toiminnan tunteja.. Se liikkuminen ja niillähän on monella lapsella musiikki ja rytmi, niillä on ihan toisenlainen ote siihen, et mulla on ollu muutamia semmosia tosi veikeitä poikia, jotka on osallistunu hirveen aktiivisesti semmosiin ilmasutunteihin. (R24N)*

Lainauksen alussa viitataan kuitenkin myös tilan antamiseen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kulttuurille opetuksessa.

Hyöty pedagogisen oppimisympäristön kannalta ilmaistiin juuri niissä puheissa, joissa rehtori totesi maahanmuuttajataustaisen oppilaan tuovan lisäarvoa opetukseen ja siten mahdollisuuden muovata opetuksen sisältöä monipuolisemmaksi.

> *No esimerkiks jos on nyt vaikka joku.. Aleksis Kiven päivä, niin siihen yhteyteenhän voidaan myös laittaa ja käydä esimerkiks sitten jonkun kyseisen maan kirjallisuuskulttuuria läpi. Samaten meillä on tulossa myös kulttuuriviikko, niin siihenhän voidaan ottaa, ei pelkästään suomalaisen kulttuurin, vaan myös maahanmuuttajakulttuureiden, mistä maista meillä onkin oppilaita, heidän lähtökohdistaan, heidän kulttuuristaan myös jotain palikoita. (R08M)*

Pidemmälle kohti interkulttuurisen kasvatuksen mukaista ajattelua kohti tultiin niissä puheissa, joissa monikulttuurisuuden hyöty nähtiin koko koulun pedagogiikan kehittymisenä. Tämän ulottuvuuden voi katsoa merkitsevän koululle kauaskantoista hyötyä.

> *On se musta erityisellä tavalla rikastuttanu, että et ihan tietysti henkilöt, isot ja pienet, niin kun sinällänsä läsnäolollaan. Mut että on totuttu ehkä enemmin oikeesti miettimään lasten opetusta ja räätälöimään sitä ja joustamaan ja etsimään erilaisia ratkasuja erilaisiin tilanteisiin. (R12N)*

> *Tällänen koulu palvelee erittäin hyvin sitä puolta, että opettajat eivät enää lainkaan ajattele, että kaikkien pitää tehdä samaa*

> *samaan aikaan, myöskään sillon kun ne kaikki [oppilaat] on paikalla. Vaan et semmonen ymmärrys sitä kohti, et tavotteet on erilaisia ja tehtävämäärät on erilaisia, ja toinen tarvii tukee enemmän. Niin se, että on maahanmuuttajataustaisii näin paljon, heijastuu kaikkeen pedagogiseen ajatteluun hirveen paljon. Et ihmiset ei ota pulttia siitä, että joku juttu menee eri tavalla jonkun kohdalta, jonkun ryhmän kohdalta. (R17M)*

Edellisen kaltaisia kuvauksia nousi monikulttuurisuuden rikkaus -teeman käsittelyn yhteydessä vain muutaman rehtorin puheessa, mutta sama näkökohta tuli esiin toisillakin rehtoreilla esimerkiksi koulun toimintakulttuurin kuvauksessa.

Koulun ulkopuolelle ulottuvana hyötynä monikulttuurisuuden nähtiin myös hyödyttävän oppilaita, joiden vuorovaikutustaitojen ja ylipäätään kulttuurisen kompetenssin nähtiin lisääntyvän sen myötä. Rehtorit eivät tarkemmin eritelleet, tarkoittivatko he oppilaista puhuessaan sekä kantaväestön että maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tämä ulottuvuus hyödyttää oppilaita toki myös koulukontekstissa, mutta jotkut rehtorit viittasivat puheessaan myös ”maailmalle lähtemisen” helpottumiseen. Eräs rehtori reflektoi tätä myös globalisaation näkökulmasta.

> *Sitten muuten tavallaan, niin tulevaisuuden yhteiskunnassa ihan oikeesti täytyy osata tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Siis tää globalisaatio tulee olemaan, sehän on tulevaisuutta, ja missä nää meidän oppilaat, eihän me tiedetä missä ne tulee töitään tekeen tai minkälaisissa yhteisöissä, että niiden on todella opittava näkemään se, että se ei oo siitä kiinni mistä se ihminen on kotosin, minkälaisesta taustasta tai minkälaisesta maasta, tai missä töitä tehdään, niin se on musta se toinen juttu siinä, että jos aatellaan, että se on kylmä faktakin, talousfaktakin, mikä tulee.. Että jos me ei ajatella ihan vaan tämmöstä humanistista näkökulmaa, mutta se jo pelkästään, niin niiden on opittava tulemaan toimeen. (R16N)*

Vuorovaikutuksesta nouseva kauaskantoinen hyöty liittyi yhtäältä joidenkin rehtorien ilmaisemaan yleiseen hyötyyn suomalaiselle yhteiskunnalle. Sitä rehtorit kuvasivat muiden kulttuurien myönteisten arvojen painottamisena, kansainvälisessä kanssakäymisessä tarvittavien valmiuksien sekä myös pragmaattisesti työvoiman tarpeeseen vastaamisena:

Rikkaus on se, että sielt tosiaan löytyy semmosia arvoja, mitkä on meiltä ehkä päässy unohtumaan. Perhe, suku, just käytös.. Tapojen.. niinku vaaliminen ja kunnioittaminen jossain kulttuurissa. (R04M)

No on se voimavarakin monessa asiassa jos ne vaan saa.. Jos ne saa tekeen niitä töitä, mitä muuten suomalaiset ei tee esimerkiks, niin oishan se hirveen hyvä voimavara ja onkin varmasti monessa asiassa. (R21N)

Toisaalta monikulttuurisuuden kauaskantoista hyötyä edusti myös rehtorien kokema henkilökohtainen hyöty, jonka he liittivät kokemusmaailmansa laajenemiseen ja omaan oppimiseensa.

Ja miten näinä vuosina, kun meillä on ollu maahanmuuttajaluokka, niin paljon mä oon oppinu. Ja NN:n kanssa on paljon keskusteltu näistä ja muutaman muunkin opettajan kanssa, miten paljon itsellä on avautunu näkemykset ja oppinu näiltä lapsilta, perheiltä, vanhemmilta. (R11M)

Et tota on se rikkaus, et kylhän se hirveesti antaa, et jos oikein tarkkaan miettis, et miten on muuttunu ihmisenä ja miten käsitykset ja arvotukset on muuttunu sen myötä mitä on ulkomaisia ihmisiä tavannu niin.. (R04M)

Nämä lainaukset viestivät myös rehtorien olemista ”hermeneuttisessa kehässä” siinä mielessä, että he ilmaisevat itseymmärryksensä lisääntyneen vuorovaikutuksen myötä.

…ja haasteena

Monikulttuurisuuden haasteiden kuvaamisessa keskeiseksi nousi kolme osin toisiinsa kietoutuvaa haastekokonaisuutta: maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppiminen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen, etnis-kulttuurisiin tulkintoihin liittyvät haasteet sekä vuorovaikutukseen liittyvät haasteet. Nämä olivat keskeisiä ongelmia myös esimerkiksi Miettisen ja Pitkäsen (1999) ja Soilamon (2008) tutkimuksissa. Haastekokonaisuudet nousivat esiin myös varsinaisten dilemmojen kuvaamisessa, joten ne anta-

vat jo osaltaan vastauksen varsinaisen tutkimustehtävän ensimmäiseen kysymykseen dilemmojen laadusta. Useimmat rehtorit määrittelivätkin haasteet ensisijaisesti juuri välittömästä kontekstista eli suoraan koulusta.

Lähes kolmasosa rehtoreista toi esiin oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen liittyvän haasteen eksplisiittisesti. Siihen kytkeytyviä olivat rehtorien erittelemät opetusjärjestelyihin liittyvät haasteet sekä oppilaiden puutteellisen suomen kielen taidon aiheuttamat haasteet.

> *No ehkä konkreettisin kokemus on ollu kotikielen opetuksen järjestely ja siihen liittyvät pulmat. Toisaalta se, että semmonen järjestetään, yhteiskunnan varoilla ja sitte sitä, ja sit, miten siihen sitoudutaan ja miten se voidaan järjestää järkevästi ja, ja jos se ei oo tota tossa vieressä, niin ei kiinnosta opiskella. (R01N)*

> *– – haaste on siinä, et millä ihmeen keinolla me saamme heidät jatko-opintokelpoisiksi elikkä tää kieli. Jos ajattelee koulun näkökulmasta, jos me pystymme heitä tukemaan sillä tavalla että he saavuttavat suomen kielessä sen tason mitä suomalainen lapsi tai ainakin että jatko-opintokelposuus on taattu ja samalla säilyttämään sen oman äidinkielensä, niin kaikki se hyvä mitä koulun kautta tai yhteistyössä moniammatillisesti pystytään saamaan, niin sillon he saavat sen. (R23N)*

Rehtorit ilmaisivat opetussuunnitelman tavoitteet puheissaan realiteetteina ja myös normatiivisina. Myös jatko-opintokelpoisuuden painottaminen kertoi tästä. Vaikka oppilaan koulutie ei pääty peruskouluun, pitää sen taata riittävät kielelliset ja muut tiedot ja taidot kaikille oppilaille. Peruskoulun normit muodostuvat viime kädessä opetussuunnitelman perusteista ja myös koulun maahanmuuttajataustaiset oppilaat joutuvat kohtaamaan tämän realiteetin. Edellisissä lainauksissa tuli esiin myös oppilaan oman äidinkielen opetukseen ja oppimiseen liittyvä haaste, joka yhtäältä kytkeytyy käytännön opetusjärjestelyihin ja toisaalta oppilaan motivaatioon, jota rehtori kriittisesti tarkastelee suhteessa ”yhteiskunnan varoilla” tarjottavaan opetukseen.

Erilaiset etnis-kulttuuriset tulkinnat aiheuttivat rehtorien puheiden perusteella haasteita esimerkiksi erilaisina rajanvetokysymyksinä ja tiedon puuttumisena. Tiedon puutteen rehtorit ilmaisivat yhtäältä rehtorin itsensä ja opettajien tiedon riittämättömyytenä maahanmuuttajista ja toisaalta maahanmuuttajataustaisten huoltajien puutteellisena tietona suomalaisesta koulukulttuurista.

Ainakin koulun toiminnan kannalta on osittain se islamilaisen kulttuurin tuoma haaste, ja oikeestaan se, että ne ihmiset tulee jostain sellasesta taustasta, että esimerkiks niiden koululaitos on niin toisenlainen. Jo pelkästään joutuu sitä selittämään, että Suomessa ihan oikeesti ei tarkota se, että.. No sanotaan, ei tarvi kun tuolta jostakin entisen Jugoslavian alueelta tulla näitä perheitä, niin eihän tästä oo kauaa, kun näytettiin kuvia jostakin Romanian lastenkodista, niin kylhän niiden perheiden näkökulma varmaan siihen, että pitäs lapsi laittaa erityisopetukseen, niin ne aattelee ensimmäiseks, että se siirretään jonnekin autiolle saarelle jonnekin laitokseen, johon se jätetään, tai sanotaan entisessä Neuvostoliitossa vähän sama juttu, että.. Et se on ehkä sellanen haaste, että saa ne perheet ymmärtämään, että me tarkotetaan ihan oikeesti hyvää, ja sen läpikäyminen. (R16N)

Lainauksessa sivutaan jo keskeiseksi nousevaa eettistä ongelmaa, huoltajien suhtautumista erityisen tuen tarpeeseen. Tässä lainauksessa rehtorin voi tulkita ryhmäyttävän entisen Neuvostoliiton ja itäisen Euroopan alueelta tulevien perheiden suhtautumistavan erityisyyteen, mutta samanaikaisesti hän kuitenkin yksilöi käyttämällä ilmaisuja ”näitä perheitä”, ”niiden perheiden” ja ”ne perheet” , mikä toisaalta kertoo hänen tiedostavan suhtautumistapojen yksilöllisyyden. Rehtorilla on myös oletus siitä, että tiedon lisääminen suomalaisesta erityisopetuksesta hälventäisi huoltajien kielteistä tai torjuvaa suhtautumista siihen.

Vuorovaikutukseen liittyvät haasteet liittyivät rehtorien puheessa huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön syntymiseen ja ylläpitämiseen, johon osittain vaikutti myös edellä kuvattu tiedon riittämättömyys.

Sitten toinen iso haaste on juuri tää näin, mitä on jo sivuttukin, että vanhempien kans tehtävä yhteistyö, kodin ja koulun välinen yhteistyö, eli et se tulis vielä välittömämmäks. (R08M)

Vuorovaikutukseen liittyviä haasteita olivat myös ennakkoluulot ja rasistinen käyttäytyminen. Muutamissa esimerkeissä tuotiin esiin kantaväestön huoltajien ennakkoluuloinen tai kielteinen suhtautuminen koulun maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin.

No varmaan [ennakkoluuloja] jonkin verran on niinku aina kaikkialla, mut mitään semmosta suurempaa vastakkainasettelua ei oo tullu. Sen mitä oon havainnu, niin tietysti toisissa aikuisissa on voimakkaampaa karsastusta erää-, tietyllä tavalla semmosta, että, että koetaan tietty ilmansuunta epämiellyttävämmäks tai muu-

> *ta. – – Tätä on joutunu ite terävöittämään johtajana, joutunu ihan selvästi iskemään tietynlaista arvopohjaa näkyväks, että mistä ponnistetaan, että jos me sanotaan näin, niin mitä se meidän tekoina on. – – Kun seuraa paljon luokkia, opettajia, rupeaa huomaamaan, samoin kuin itsessäkin huomaa, ett tietty koreografia toistuu tietyissä asioissa, ja miten pystyis siihen pureutumaan, miten saada sitä purkautumaan, et kun huomaa, et jollain opettajalla on esimerkiks maahanmuuttajalapsiin aina joku ongelmainen [suhde], niin miten pyrkiä sitä muuttamaan, koska se jollain tavoin on myös siinä jutussa, sen ihmisen sisällä jo valmiina. (R01N)*

Myös viittauksia kantaväestön huoltajien ennakkoluuloisuuteen tuli esiin haasteulottuvuuksien kuvauksessa parilla rehtorilla. Sen sijaan kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden väliset konfliktit eivät ilmenneet rehtorien puheissa heidän kuvatessaan haasteita. Esimerkit liittyivät ennakkoluuloihin tai syrjivään käyttäytymiseen maahanmuuttajaryhmien välillä, mikä ilmeni rehtorien kuvatessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskinäisiä konflikteja.

> *– – yhtenä isona asiana on näitten vieraitten kulttuurien keskinäiset konfliktit, et niitä ollaan jouduttu selvitteleen jonkun verran ja myöskin sitten saattaa niinku sen kulttuurin sisällä olevia ristiriitoja. – – Ja se on hirveen vaikeeta, koska me ei välttämättä päästä siihen sisään, että mistä se johtuu. (R04M)*

Jälkimmäisessä lainauksessa esiin tuotu konfliktiulottuvuus näyttäytyi varsinaisten dilemmojen kuvauksissa yhtenä keskeisimmistä. Integraationäkökulmasta vuorovaikutuksen haasteet rehtorien puheissa liittyivät siis vain pienemmältä osin vastaanottavaan yhteisöön kuin etnisten ryhmien välisen tai sisäisen integraation kipupisteisiin (vrt. Breton, Isajiw, Kalbach & Reitz 1990, Forsanderin 2001, 40 mukaan).

Seuraavassa tarkastelussa annan vastauksia varsinaisen tutkimustehtävän kysymyksiin.

9.3 Rehtorien kuvaamat dilemmat ja niihin vastaaminen

Kohtaamiaan monikulttuurisuuteen liittyviä erityisiä haasteita ja dilemmoja ja niihin vastaamisen tai niiden ratkaisemisen tapoja rehtorit kuvasivat pääasiassa niistä kertoessaan, mutta myös kuvatessaan rehtorin roolia monikulttuurisessa koulussa ja huoltajan kanssa tehtävää yhteistyötä. Pyysin myös rehtoreita miettimään mahdollisia suhtautumis- ja toimintatapoja tilanteissa, jotka olivat aiheuttaneet haastatteluajankohtana ja sitä ennen erityistä konsultaation tarvetta opetusvirastossa. Seuraavaksi kuvaan rehtorien puheissa esiin nousseita dilemmoja. Tarkastelen samalla myös rehtorien vastaamis- ja ratkaisumalleja ja johdan niistä eettisen johtamisen ulottuvuuksia reflektoiden niitä Starrattin (1994), Shapiron ja Stefkovichin (2005) ja Furmanin (2003) moniulotteiseen eettisen johtamisen kehikkoon. Hyödynnän myös väljästi Pietarisen ja Launiksen (2002) jaottelua aidoista eettisistä ongelmista.

Tarkastelun aluksi on syytä tuoda esiin muutama seikka, jotka painottuivat rehtorien puheissa heidän kuvatessaan dilemmoja. Ensinnäkin valtaosa rehtoreista painotti ongelmia ja haasteita olevan myös *suomalaisten* oppilaiden tai huoltajien kanssa. Seuraavista lainauksista ensimmäisessä rehtori kuvaa aikuisia.

> *[K]yllä täytyy sanoo, että tän koulun historiassakin, ja koko mun työuralla, niin ihan selkeällä suomen kielellä on kaikkein siivottomimmat asiat tullut esiin, että se semmonen mielikuva, että maahanmuuttajat tuovat vaan vaikeuksia, niin se ei pidä ollenkaan paikkaansa, ei tippaakaan. (R03N)*

> *Tuolla pihoilla lapset, ei siellä tarvi olla mitään maahanmuuttajataustaa, että suomalaisetkin lähtee itteensä kiihdyttämään ja viihdyttämään, niin sitä kuulee aika uskomattomia kehitelmiä tuolla hiekkalaatikoilla.. (R11M)*

Jälkimmäisen lainauksen tapaan useissa muissakin puheissa ”suomalainen” tuotettiin homogeenisena ilmauksena, mikä on ymmärrettävää, koska haastateltavat halusivat muistuttaa, että myös suomalaisista löytyy haasteellisesti käyttäytyviä.

Toinen, edelliseen liittyvä seikka dilemmojen kuvaamisessa oli tapausten luonnehtiminen *yksittäisiksi*. Lähes kolmasosa rehtoreista korosti, että heidän kuvaamansa tilanteet eivät koskeneet kaikkia maahanmuuttajia.

> *Niin, jos nyt ajatellaan, että jonkun tietyn kulttuuriryhmän kanssa on.. kokemuksia, niin mä yritän koko ajan palauttaa siihen, et on yksilöstä kyse. Et meillähän monesti yleistetään, että kaikki somalit ovat hankalia. Näin ei ole, että äärettömän fiksuja, hienosti, kerta kaikkiaan upeasti koulut selvittäneitä lapsia, nuoria [olen] tavannut, jotka tulevat minimaalisella tai ei ollenkaan suomen kielen taitoo omaavina kesken peruskouluvuosien kouluun, saavat kielestä kiinni. Koti tukee, tekevät töitä. Koti on koko ajan siellä tukena, ja pääsevät eteenpäin. Ja sitten jos tulee todella saman kulttuuriryhmän joku oikein räikeästi toisenlainen edustaja vastaan, niin siinä juuri huomaa, miten helposti tämä negatiivinen mielikuva moninkertastuu. Mut sitä mä just äsken tarkotin, että sillon pitää koko ajan palauttaa mieleen, että tää on yksilö, yksilöstä on kyse. Et jos lähtee, miten hirveen helppoo on se oma ärsyyntyminen piilottaa siihen, että mulla onkin lupa monistaa tää asenteeksi kaikkia kohtaan. (R03N)*

> *No heidät siirrettiin erityisopetukseen, sopeutumattomien opetukseen, jossa sitten.. – – Tilanne oli tietysti sillain huomattavan vaikee, että ihan suoraan sanottuna sosiaalityöntekijätkin pelkäs tavata tätä isää. Joskus on tämmösiä ääriesimerkkejä. Mut niinkun mä sanoin, että niitä ei voi ajatella kansallisuuksien mukaan eikä muuta, että nää on tämmösiä yksittäisiä esimerkkejä aina. (R13M)*

Nämä tähdentämiset liittyvät tulkintani mukaan ensinnäkin siihen, että haastatteluissa pyysin nimenomaan konkreettisia esimerkkejä haasteellisista tilanteista. Toiseksi jotkut rehtorien kuvaamat tilanteet olivat olleet hyvin haasteellisia. Kantaväestöön kuuluvien ongelmallisuuden ja tapausten yksittäisyyden painottamisella rehtorit halusivat ehkä välttää leimautumisen stereotyyppisesti ajatteleviksi tai tiettyjä etnisiä ryhmiä leimaaviksi. Tällöin voidaan pohtia myös sosiaalisen suotavuuden (ks. esim. Lindeman & Verkasalo 1995)[166]

[166] Sosiaaliseen suotavuuteen, jota psykologisessa testauksessa on aiemmin pidetty virhelähteenä, liitetään kaksi osatekijää, vaikutelman luominen ja itsepetos (Paulhus 1991, Lindemanin & Verkasalon 1995, 149 mukaan). Vaikutelman luonnilla tarkoitetaan tietoista pyrkimystä antaa itsestä sosiaalisesti suotuisa kuva ja itsepetos kuvastaa tiedostamatonta halua nähdä itsensä positiivisessa valossa (Lindeman & Verkasalo 1995, 151). Lindeman ja Verkasalo toteavat, että suotuisaa vastaamista ei voi pitää virhetekijänä, jos vastaukset ilmentävät vastaajan persoonallisuutta. Taylorin ja Brownin (1988, Lindemanin & Verkasalon 1995, 152 mukaan) mielenterveyttä koskevan mallin ajatuksena on, että optimistinen kuva

osuutta rehtorien puheissa. Itse tulkitsen, että kyse on selkeästi yksittäisten haasteiden reflektoivasta kuvaamisesta, mikä tuli esiin jo monikulttuurisuuden käsitteen ja sen ulottuvuuksien määrittelyssä. Lisäksi monissa puheissa korostettiin toimivaa yhteistyötä sen ajoittaisesta haasteellisuudesta huolimatta:

> *Näitten somalialaisten äitien kanssa niin.. ja perheitten kanssa, niin must tuntuu et sieltä niinku on kyllä olemassa semmonen hyvä luottamus kouluun. Et siin on ollu näit tämmösii yhteentörmäyksiä, mut että hirveen kivaa on näitä ihmisiä kuitenkin nähdä ja asioita selvitellä, monenlaisia asioita selvitellä. (R10N)*

On myös todettava, että kaikista rehtorien kuvaamista haasteista ei ollut löydettävissä etiikkaa ”ensisilmäyksellä”. Rehtorit joutuivat vastaamaan moniin dilemmoihin käytännön ratkaisuilla, ”perstuntumal ja talonpoikaisjärjellä”, kuten eräs rehtori asian ilmaisi. Ne edustuivat siinä mielessä myös empiirisinä ongelmina (vrt. Louhiala 2006), joiden alkuna saattoi olla väärinkäsitys tai asian puutteellinen ymmärtäminen. Jotkut niistä oli ratkaistava tässä ja nyt ja taustalla oleva mahdollinen eettinen pohdinta oli siirrettävä myöhemmän reflektoinnin kohteeksi. Olen liittänyt tämänkaltaiset haasteet kuitenkin mukaan tarkastelemiini kokonaisuuksiin, koska niiden kuvauksessa rehtorit implikoivat osin myös eettisiä ulottuvuuksia. Näissä haasteissa on ainakin osittain kyse myös tavanomaisen etiikan (ks. Markova 1990, Helkaman 1997b, 19 mukaan; ks. myös Myyry 2003) soveltamisesta. Lähtökohtaisesti on myös jo tässä vaiheessa todettava, että rehtorit eivät dilemmoja ja haasteita kuvatessaan tuoneet niitä esiin mahdottomina tai ylitsepääsemättöminä. Dilemmoja ei siis alleviivattu, sen sijaan edellä kuvaamiani näkökohtia. Tämä kertoo ennen muuta rehtorien useissa tapauksissa pitkästä työkokemuksesta ja siihen liittyvästä professionaalisuudesta, mikä uskoakseni välittyy myös autenttisista lainauksista.

Rehtorin kuvaamat erityisesti monikulttuurisuudesta johtuvat haasteet jaottelin monikulttuurisuuden rikkaus – haaste-ulottuvuuden yhteydessä kuvaamieni haasteiden mukaisesti. Kuvaan siis vuorovaikutustilanteisiin, oppilaan oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen sekä

---

itsestä kohottaa itsetuntoa ja ylläpitää uskoa omaan itseen, jolloin tällainen minäkuva lisää yksilön toimintakykyä.

etnis-kulttuurisiin tulkintoihin liittyviä haasteita. Lisäksi nostan esiin neljäntenä ulottuvuutena maahanmuuttajien integraatioprosessiin liittyvät haasteet, joiden kuvauksia liitin monikulttuurisuuden haasteulottuvuutta kuvatessani etnis-kulttuurisiin tulkintoihin liittyviin haasteisiin. Jaottelua oli syytä kuitenkin täsmentää, jotta rehtorien puheissa esiintuodut dilemmat tulisivat kattavammin kuvattua. Haastekokonaisuuksien ulottuvuuksina kuvaan tyypillisimpiä dilemmoita, joita on kuvannut useampi rehtori, siinä järjestyksessä kuin mitä ne useimmin rehtorien puheissa tulivat esiin. On myös huomautettava Pietarista ja Launista (2002, 51) seuraten, että heidän esityksensä mukaiset ongelmatyypit ja tarkasteltavassa aineistossa myös itse dilemmat olivat monella tavalla yhteydessä toisiinsa ja niiden ratkaisuyritykset saattoivat synnyttää uusia ongelmia, jotka periaatteessa olisivat siirtäneet kuvatun dilemman toiseen ”luokkaan”. Luokittelut ja lokeroinnit paitsi valuivat yli reunojensa ja kietoutuivat toisiinsa, olivat myös toistensa syitä ja seurauksia. Tämä näkökohta on tarpeen pitää mielessä ja se tulee selkeästi esiin monissa ongelmia kuvaavissa rehtorien puheissa. Siksi myös kokonaisuuksista puhuminen on tietyllä tavalla hämäävää.

Vuorovaikutustilanteisiin liittyvät haasteet

Rehtorien puheissa heidän kuvaamistaan dilemmoista nousivat useimmin esiin *vuorovaikutustilanteisiin* liittyvät haasteet. Niitä olivat huoltajien impulsiivinen käyttäytyminen, joka ilmeni joskus myös epävakautena, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskinäiset konfliktit, keskinäinen syrjintä ja rasismi sekä neuvottelutilanteisiin liittyvät haasteet yleensä, kuten huoltajan riittämätön kielitaito ja neuvotteluihin kuluva aika.

Vuorovaikutustilanteisiin liittyvistä haasteista neuvottelutilanteita lukuun ottamatta kaikki ovat jonkinasteisia konflikteja, joihin rehtorin täytyi ottaa kantaa, jos – ja haastattelupuheissa ilmaisuina kun – ne hänen selvitettäväkseen tulivat. Neuvottelutilanteiden dilemmaattisuuteen rehtorin oli vaivattomampaa löytää ratkaisu tai toimintatapa: huoltajien puutteellista kielitaitoa, kuten myös neuvottelutilanteen tasavertaisuutta ylipäätään, helpotettiin tulkkien käytöllä

ja asioiden hidasta etenemistä kohti ratkaisuja ajan antamisella. Tulkin käyttö oli perusteltua myös rehtorin itsensä kannalta, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

> *Tää tulkkihomma on kaiken kaikkiaan hirmu tärkee juttu, heidän kanssaan toimiessa, että missä vaiheessa ottaa tulkin, kuinka tähdellinen se on, jotta sä saat itsesi ymmärretyksi niin, et siihen ei jää mitään epätietoisuutta. (R08M)*

Tulkin helpottamasta viestinnän haasteellisuudesta huolimatta näissäkin tilanteissa voi käsiteltävänä olla kiistaan, päätöksentekoon tai perusteluun liittyvä asia, jonka moraalisesta oikeellisuudesta rehtori ja huoltaja olivat eri mieltä, ja neuvottelutilanne saattoi muuttua emotionaalisesti ladatuksi tai konfliktiherkäksi. Neuvottelutilanteisiin liittyviä haasteita pidän tässä yhteydessä kuitenkin esimerkkinä tietyssä mielessä empiirisestä ongelmasta. Haaste on kuvattu osuvasti ja tiheästi seuraavassa esimerkissä.

> *Siinä tietysti mä oon sanonu aina, että kun huoltajilla oo sitä kielitaitoo yhtään, niin se on hyvinkin hidasta se eteneminen, että päästään eteenpäin ja se ei useimmiten aina sitten, tai ei aina läheskään mee kertaistumisellakaan ne asiat, jos ne on hankalia. Tai meidän mielestä ei niinkään hankalia, mutta he haluu sitten kuitenkin kypsytellä asiaa. Ja olipa kyse sitten siirtämisestä tuolla luokkien välillä tai muuten koulussa käymisestä tai muusta, niin jotenkin siinä tuntuu, että aikaa pitää vaan yksinkertaisesti repii siihen enempi, ku ehkä jonkun suomalaisen vastaavan tilanteen takia käytettäs, että se ajan antaminen siinä on oleellista, että asiat kypsyy sit ja saa miettiä rauhassa, eikä siinä just sillä istunnolla ensimmäisenä suinkaan tehä päätöstä vielä. (R09M)*

Esimerkin rehtori, samoin kuin toinenkin kyseistä haastetta kuvannut rehtori toi tosin esiin myös vertailun suhteessa suomalaishuoltajien kanssa käytettävään aikaan, minkä voi tulkita implikoivan eettistä pohdintaa suhteessa oppilaiden huoltajien yhdenvertaiseen kohteluun. Puheessa tulee esiin myös monissa neuvotteluissa tyypillinen asetelma: koulun näkökulmasta käsiteltävä asia, esimerkiksi erityisen tuen tarve, on pedagogisesti perusteltu ja oppilaan edusta lähtevä, mutta sen sisäistäminen huoltajan näkökulmasta vaatii aikaa. Johtamisen näkökulmasta edellinen kuvaus toimii myös esimerkkinä Hargreavesin ja Finkin (2006) määrittelemästä hitaasta johtamisesta.

Muut vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat tulkitsen aidoiksi eettisiksi ongelmiksi. Niissä oli kyse enimmäkseen kiistoista (vrt. Pietarinen & Launis 2002, 50). Niistä oppilaan käytökseen ja oppilaiden keskinäisiin konflikteihin puuttuminen on sinänsä koulunpidon rutiinia, mutta konfliktien syistä rehtori voi olla epätietoinen ja joutua reflektoimaan tilanteita jälkikäteen. Oppilaiden käyttäytymisen osalta rehtori toimi ensisijaisesti selvittelijänä ja välittäjänä, huoltajan käyttäytymisen osalta usein myös kiistan osapuolena.

Huoltajan epävakaan tai impulsiivisen käyttäytymisen toi esiin runsaat puolet rehtoreista. Sen äärimmäinen ilmentymä oli rehtorin integriteetin uhkaaminen, mistä kertovat seuraavat esimerkit – joiden tarkastelussa on jälleen huomattava, että kumpikin rehtori painottaa kokemuksen ainutkertaisuutta.

> *R13M: No tilanne oli, että hänen [oppilaiden isän] kaksi tytärtään oli huomattavan väkivaltaisia tyttäriä, ja tosi suuria ongelmia heidän väkivaltansa ja koko käytöksensä kohdalla, kielenkäytöstä puhumattakaan. Ja sen jälkeen me jouduttiin selvitteleen näitä asioita täällä, ja tässä yhteydessä sitten..*
> *H: Sä olit kutsunu hänet tänne?*
> *R13M: Olin kutsunu hänet ja hänen vaimonsa tänne, ja aikasemmin oli sitten tyttäret ollu mukana tässä ja asia oli selvitetty. Sitten kun tyttäret poistu, niin isä sitten huomattavan selkeästi ilmotti näin, että tiedätkö kuule, että mitä tästä voi seurata, että kaikille voi käydä miten tahansa.*
> *H: Johon sinä totesit, että?*
> *R13M: Mä kysyin sitten, että uhkailetteko minua. No ei hän nyt sitä sano.*
> *H: Miten se tilanne eteni sitten?*
> *R13M: Tilanne eteni, mä sanoin, että se on ihan hyvä. Ja kyllä me käytiin kaks tai kolme neuvotteluu isän kanssa, ja tiedän nyt sitten myöhemmin, että hän on huomattavan kiihkeä mies ollu.*
> *H: Mutta päättyikö nää neuvottelut sitten johonkin myönteiseen lopputulokseen?*
> *R13M: No ne pääty siihen myönteiseen tilanteeseen, että seuraamme tilannetta, palaamme asiaan kahden viikon kuluttua ja katsotaan, mitä on tapahtunut.*

Tässä lainauksessa ilmenee rehtorin nopea reagointi huoltajan uhkaukseen, mikä implikoi tulkintani mukaan sitä, että mikäli huoltaja olisi todella myöntänyt uhkaavansa, rehtori olisi ollut valmis viemään osaltaan tilanteen eteenpäin, oikeudenmukaisuusetiikkaa noudattaen. Niin ikään esimerkistä käy ilmi

myös edellä kuvattu neuvottelutilanteiden luonne ja ajan antaminen. Toisessa esimerkissä tilanne johti pitemmälle vietyyn ratkaisuun.

> *R21N: No se oli niin uhkaavaa myös opettajaa kohtaan ja meitä, että kun se vaan näki, et koulussa on kaikki vika.- - ne lapsethan meni sitten tonne dysfasia- ja.. Siis ne oli heikkoja ja oikein onnettomiikin tapauksii varmaan, koska siinä oli vanhemmat niin vaikeita. Näen mä joskus vieläkin sitä isää tos X:n kulmilla. Se oli varmaan jossain pakkohoidos välillä ittekin. Mut se oli niin uhkaava, et mä lopulta tein siihen semmosen, että se on virastorauhanhäirintää kun se ponkas tohon aina.*
> *H: Se tuli millon tahansa?*
> *R21N: Joo, joo. Ja sit just kauheet syytökset ja et hän suunnilleen.. Et se oli kyl kauheen hankala.*

Tässä esimerkissä rehtori tukeutuu oikeudenmukaisuusetiikan mukaisesti lakiin, koska kokee tilanteen pitkittyneenä ja uhkaavana. Kummassakin esimerkissä rehtorit arvelevat, että kyse on huoltajan *persoonallisuuteen*, sen epävakauteen tai ”kiihkeyteen” liittyvä käytös, ei siis ensisijaisesti hänen etnis-kulttuurinen taustansa. Esimerkeistä hahmottuu myös kummankin rehtorin jossain määrin tiedostama kummankin huoltajien elämäntilanteen ongelmallisuus, mikä osaltaan liittyy neljänteen dilemmakokonaisuuteen, integraation aiheuttamiin haasteisiin. Koska tämänkaltaisissa rehtorien puheissa huoltajien käytöstä kuvattiin kouluun liittyvien asioiden selvittelyssä, liitin kyseisen ongelman vuorovaikutuksen haasteiden kokonaisuuteen.

Impulsiiviseen käyttäytymiseen liitin myös muutaman rehtorin puheessa esiin tulleen rasistiksi leimaamisen. Syytös oli jokaisen asiaa kuvanneen rehtorin mielestä ja myös oman tulkintani mukaan aiheeton ja liittyi joko puutteelliseen tai väärään informaatioon tai huoltajan tai oppilaan epäoikeudenmukaisuuden kokemukseen tilanteessa, jossa rehtori tai opettaja oli puuttunut oppilaan käytökseen. Jälkimmäisestä on esimerkkinä seuraava lainaus, joka luonnehtii tilannetta yleisellä tasolla.

> *[O]n ollu semmonen päivä sananmukaisesti, että olen saanut, kun olen joutunut puuttumaan oikein tälläseen väkivaltaseen, räikeeseen käyttäytymiseen, on ollu kyseessä maahanmuuttajataustanen ihminen, niin sieltä on tullu Allahin kiroukset ja solvaukset kaikilla mahdollisilla ja mahdottomilla kielillä, ja rasistisyytökset siinä kaiken kuorrutuksena. Ja sitten hetkeä myöhemmin*

on tämmönen perussuomalainen möttönen sitten ilmottanu, että täällä sitä näkee, mihin maailma tulee päätymään, kun tämmösiä lainausmerkeissä neekerinrakastajia tänne töihinkin päästetään, että täällä kaikki vaan neekereiden ehdoilla tehdään. Elikkä mahdollisimman halventavaa tekstiä maahanmuuttajaihmisistä, ja sitten se kytkentä, jos olet jossain pitänyt tämmösen lapsen tai perheen puolia, niin sitten siitä tulee tämmönen leima ja kivat nimitykset.. (R03N)

Tässä lainauksessa tulee ilmi myös dilemman monitahoisuus – pohjalaisittain asian voisi ilmaista sanomalla ”ei oo kohoren koskaan”. Yhdenvertaista kohtelua noudattaessaan (ensin puuttuessaan maahanmuuttajataustaisen oppilaan käytökseen ja myöhemmässä tilanteessa puolustamalla jotakuta toista maahanmuuttajaa) rehtori saa kielteistä arvostelua sekä maahanmuuttajataustaisen huoltajan että perussuomalaisen[167] ”möttösen” taholta. Toisessa esimerkissä tulee esiin mielenkiintoinen ilmiö, kun rehtori kuvaa suhtautumistaan maahanmuuttajataustaisiin huoltajiin, jotka luulevat häntä rasistiseksi. Esimerkki on pitkä, mutta monitahoisuudessaan kuvaamisen arvoinen.

R05M: Niil on väärä käsitys näillä lapsilla, ne ei ymmärrä mitä rasisti tarkottaa. Se oli pari vuotta sitte semmonen tilanne et ne oli just nää samat tytöt, jotka oli tätä yhtäkin sitten vaatinu pitämään huivia päässä, oli aina syyttämässä sillosia ESY-poikia, että nää haukkuu ja muuta. Sit mä näin semmosen tilanteen, et ne oikein räksytti niille pojille niin kauan, et ne hermostu loppujen lopuks. No seuraus oli tietysti et me otettiin sitten parin miesopettajan kans ne kaverit kiinni ja ne syytti meitä taas kiinni käymisestä ja kaikesta muusta tälläsest. Ja sit mä seuraavan kerran törmäsin, niin ne tytöt potki opettajanhuoneen ovee. Mä huusin ruokalan ovelta, et älkää nyt hyvänen, et ei potkita sitä ovee. Niin yks ESY-poika huutaa tuolta, et reksi on rasisti. Ja mä menin sit sen perässä, et tiätsä mitä se tarkottaa, että ei se tarkota sitä, että joku muusta maasta tuleva saa potkia opettajanhuoneen ovee, et jos mä kiellän sitä, niin ei se oo rasismia, et mun on kiellettävä ihan kaikkia. Josta niille tytöille jäi sit joku semmonen mielikuva, niin seuraavana aamuna näiden neljän tyttöjen äidit on kaikki täällä kuraattorin oven edessä, että täälä on kuulemma tämmönen rasistinen rehtori. – –
H: No?

[167] Huom. Rehtori ei tässä yhteydessä viitannut Perussuomalaiset-puolueen jäseneen, koska emme käsitelleet kantaväestön poliittisten sitoumusten ja ennakkoluulojen yhteyttä yhdessäkään haastattelussa. Myöskään Möttönen ei viittaa kenenkään henkilön sukunimeen.

Rehtorin kuvauksessa puheestaan ”ESY-pojalle” välittyy kiteytetysti yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden periaate. Tilanne jatkui siten, että paikalle tuli koulun kanssa toimiva maahanmuuttajataustainen projektityöntekijä, joka tulkaten ja yhdessä rehtorin kanssa selvitti asiaa eteenpäin huoltajien kanssa.

> *R05M: – – että tota mitä mä oon tehny sellasta, että mua voidaan syyttää rasismista, että jos sen pystyy osottamaan, niin sitten minä pyydän anteeks, mutta jos ei, niin sitten mä haluan neljä anteekspyyntöä. Et mä en käsittele yhdenkään [oppilaan] tapausta ennen kun multa pyydetään anteeks. Ja sit mä voin mennä tästä niin kauan kunnes anteekspyyntöjä löytyy, mä käsittelin niitä ihan niinku oppilaitakin niitä äitejä, mua kerta kaikkiaan, mulla meni ihan niinku kuppi nurin. Ja sitten se yks tyttö, joka oli äidilleen sanonu niin sano, että no hän sano äidille näin, kun se oli luullu, et siis mä olin huutanu niinku jotain rasismista ja se ymmärsi sit kans niinku ymmärtäny väärin ja sit me selitettiin sen tytön kans et mitä oli tapahtunu. No sit selvitettiin niitä muita asioita mitä siihen sit liitty.*
> *H: Pyysiks he anteeks?*
> *R05M: Joo, kyllä et se meni niinku mä sanoin, et sit jatketaan niinku sitä asiaa, mitä tänne tultiin selvittämään, mutta tota, mut et tytöt ei suinkaan oo nyt puhtailla tässä hommassa ollenkaan, et ne jatkuvasti aiheutti semmosta pientä.*

Tähänkin esimerkkiin kietoutuu monta dilemmaa. Poikaoppilaan provosoivasta tulkinnasta alkanut vyyhti johti tyttöjen osin puutteellisesta kielitaidosta tai ainakin kommentin provosoivuuden ymmärtämättömyydestä johtuviin omiin tulkintoihin ja maahanmuuttajataustaisten huoltajien saapumiseen koululle. Vastaavia tapauksia, joissa esimerkiksi maahanmuuttajataustainen oppilas oli soittanut koulupäivän aikana kotiin ja kertonut omasta mielestään saamastaan epäoikeudenmukaisesta kohtelusta, minkä seurauksena huoltaja oli tullut – jälleen pohjalaisittain ilmaistuna ”raamit kaulassa” – koululle, oli muitakin. Monesti kyseessä oli silkka väärinkäsitys, jonka selvittelyssä kuitenkin jouduttiin eettisempien ongelmien äärelle.

Esimerkissä rehtorin ilmaus ”mä käsittelin niitä ihan niinku oppilaitakin” on mielenkiintoinen. Sen syy selviää osin rehtorin omasta reflektiosta ”mulla meni ihan niinku kuppi nurin”. Vaikka niin ei aina tapahtuisikaan, oli edellä kuvattu reagointi, siis suhtautuminen aikuiseen tietyssä mielessä kuin lapseen, jollain tavalla esillä myös joissakin muissakin rehtorien puheissa silloin,

kun he kuvasivat tilanteita, joissa koettu tietynlainen kohtuuttomuus aiheutti sen, että tasavertaista vuorovaikutusta ei voinut syntyä. Tällöin rehtori ikään kuin joutui ”kasvattamaan” huoltajaa.

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan impulsiivista tai toisinaan myös aggressiivista käyttäytymistä jotkut rehtorit selittivät puheissaan oppilaiden etnis-kulttuurisen taustan kautta, mistä kertoo seuraava esimerkki.

> *R09M: No.. jos nyt ottais tuosta tommosen käytännön elämän [esimerkin], joka täällä joskus aina häiritsee, on tämmönen, että joistakin kulttuuritaustoista tulleilla on hyvin herkkä hipiä. Eli niin sanottu toleranssi polttaa pinna niin kun sanotaan ja sitten käydä fyysisesti toiseen käsiks, niin se on liian alhanen.*
> *H: Siis nimenomaan oppilailla?*
> *R09M: Niin eli he käy sitten toistensa [kimppuun] ihan mitättömistä syistä. Saattaa olla sitten syykin, et no toi katso mua sillä lailla niin.*
> *H: Onks ne jonkun tietyn kulttuurin edustajia vai tapahtuuko niin useammilla?*
> *R09M: No se on lähinnä tän afrikkalaisen kulttuurin joku tämmönen piirre, että hyvin pienestä, jopa katseesta, saatetaan pillastua niin, että käydään sitten fyysisesti käsiks toiseen ja tämmöstä. Et tämmösii kulttuurillisii eroja on ja sitten on tietysti siinä tilanteessa, kun he suuttuu toisille, niin käyttää sitten hirveetä ääntä ja muuta että.*
> *H: Et se…*
> *R09M: Se saattaa olla tämmönen ex tempore. Sattuu, tapahtuu jopa tuolla ruokalassa tai yks kaks luokassa tämmönen äkillinen räjähdys, niin se on niin kun.. ja sillon sitten on ympärillä välittömästi seuraajia, jos tässä lähdetään.. Mä sanoisin tänä päivänä, että nää tytöt on kaikkein..*
> *H: Ahaa. Joo.*
> *R09M: (Naurua) Tai ei se oo enää tän päivän, vaan se on monia vuosia ollu, että eräiden kulttuurien samanikäset tytöt ovat tosi kovaäänisiä tappelijoita sitten ihan fyysisesti, kun he saavat kimmokkeen toisistaan.*
> *H: Joo. Onks nää ollu sillä lailla hankalia tai että olis niin kun dramaattisia? Vai onko ne pystytty aina opettajan kanssa selvittämään?*
> *R09M: Juu, no ei näissä nyt virkavaltaa sentään tarvittu apuun, eikä muuta. Mut se kuvaa vaan sitä kulttuurillista eroo, että toisissa ollaan herkkiä räjähtämään ja fyysiseenkin kontaktiin käymään eli, ei nää nyt niin vakaviks oo kehittyny, että tässä olis tosissaan ollu poliisivoimat apuna sitten.*

Useimmin rehtorien puheissa nimeämiä etnis-kulttuurisia ryhmiä olivat somalialaiset ja ylipäätään ”afrikkalaiset” sekä venäläiset, mitä osaltaan selittää

näistä taustoista tulleiden oppilaiden suuri määrä haastateltujen rehtorien kouluissa. Seuraavassa lainauksessa reflektointi yhdistyy paitsi puutteellisen kielitaidon aiheuttamaan turhautumiseen, jolla rehtori selittää oppilaan aggressiivisuutta, myös etniseen taustaan yhdistettyyn temperamenttiin.

> *Somalilapset, afrikkalaislapset, venäläislapset esimerkiks helpommin nyt käyttää nyrkkejään, ei pelkästään sen takia et sanat ei riitä vaan et on temperamenttia. Ja sitten jos somaliperheessä viel käytetään ruumillista kuritusta jossain määrin, niin joudutaan puhuun perheitten kans ja lasten kanssa ja tämmöstä. Ja sen näkee vähän niinku rasituksena, uupumusta lisäävänä tekijänä, että tiettyjen oppilaitten, tiettyjen ryhmien kans joutuu pitempään samoja asioita käsitteleen. (R25N)*

Kuten monissa muissa esimerkeissä, tässäkin lainauksessa tulee kiteytettyä dilemmojen moniulotteisuus: oppilaan puutteellinen kielitaito, siitä osittain johtuva aggressiivinen käytös, huoltajan käyttämä ruumiillinen kuritus, kahden jälkimmäisen ongelman ratkaisemiseksi käytettävä neuvottelukeino ja siihen käytettävän ajan aiheuttama uupumus. Oppilaan aggressiivisen käytöksen selittäminen kulttuurin varjolla ei kuitenkaan välttämättä ole rehtorin stereotyyppistä ajattelua vaan tietyllä tavalla suvaitsevaisuuteen liittyvä yritys selittää hämmennystä aiheuttava tilanne, jossa yhdenvertaisuuden nimissä pitäisi kritisoida tällaista käytöstä. Myös Hannerzin (2003, 231) viittaus” kulttuuriin vetoavaan puolustukseen”[168], jonka mukaan käyttäytyminen ”oman kulttuurinsa mukaisesti” on lieventävä asianhaara esimerkiksi oikeudenkäynnissä, on pohtimisen arvoinen näkökohta tässä yhteydessä. Hannerz (mts. 231) toteaa, että kulttuuriin vetoavan puolustuksen merkittävä ongelma on se, että jos se hyväksyttäisiin, osaa ihmisistä pidettäisiin muita vähemmän vastuullisina tietynlaiseen toimintaan – ja tietyssä kontekstissa, kuten tutkimuksessani suomalaisessa koulussa. Menemättä pidemmälle oikeuskäytäntöihin on selvää, että näissä kysymyksissä rehtori joutuu nimenomaan aitojen eettisten ongelmien äärelle.

Liitin oppilaan impulsiiviseen käyttäytymiseen myös muutamassa puheessa esiin tulleen oppilaan antaman yksipuolisen informaation huoltajalle,

[168] Hannerz viittaa tässä varsinaisesti oikeudenkäyntikontekstiin.

mikä johti puolestaan huoltajan impulsiiviseen käytökseen hänen tullessaan selvittämään asiaa kouluun. Siitä on esimerkkinä seuraava lainaus.

> *R18M: – – Tai sitten tulee tämmösiä vieraskielisiä, vieraskulttuurisia varsinkin nää on enemmänkin Etelä-Euroopan kansoja tohon välitunnilla rähjäämään, että mun poikani tai tyttöni ilmotti, niil on kännykät nykyään, soitti et joku kiusaa et hän hakee suoraan sen kiusaajan, et säkö kiusasit mun lastani tai muuta vastaavaa, et ne on aika tulisia tyyppejä, albaanit on ehkä kaikkein eniten.*
> *H: Mites sillon on toimittu?*
> *R18M: No siinäkin sitten aikuista, ketä tahansa sitten siihen apuun. Tai sen [oppilaan] opettajalle, että se ja se tekee sitä ja nyt sille pitäs kostaa ja sille pitäs tehdä tätä ja tätä ja lähetään niinku sitä oman käden oikeutta hakemaan siinä. Et ne on ehkä ollu vaikeimpii tapauksia.*

Tässä esimerkissä rehtori tyypittelee uhkaavasti käyttäytyvien huoltajien etnisen taustan ja liittää tulisuuden siihen. Lainauksessa kuvattu kostamisen tapa tuli esiin parin muunkin rehtorin puheessa. Samoin matkapuhelinten avulla tapahtuneita kontakteja huoltajiin vastaavanlaisine seurauksineen kuvasi pari muutakin rehtoria.

Joka kolmas rehtori toi esiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskinäiset konfliktit ja eri ryhmien välisen syrjivän ja rasistisen käyttäytymisen. Voittopuolisesti eniten rehtorit kuvasivat näitäkin konflikteja olevan somalialaisten ja venäläisten oppilaiden välillä, tosin mainittiin myös muista taustoista tulevien oppilaiden syrjivästä käytöksestä. Seuraavassa lainauksessa rehtori kuvaa havaitsemiaan asetelmia.

> *R22N: No kyl mun mielestä sitten se mikä on tietysti haaste on se, että joissakin luokissa.. meillä näkyy tää rasismi.*
> *H: Onks se keiden suuntaan, keistä?*
> *R22N: No siis siellä on.. siis tässähän on joku hierarkia mun mielestä. Et jotenkin se, miten mä oon nyt havainnoinut näiden keskustelujen ja omien havaintojeni kautta niin, niin elikkä somalit on jotenkin alimpana ja romanit kans sitten siinä. Ja sitten tuota nää Euroopasta tulleet maahanmuuttajat, niin ainakin osa katsoo olevansa parempia.*
> *H: Et se nimenomaan ilmenee maahanmuuttajien keskenkö?*
> *R22N: Kyllä. Kyl ne ihan niiden väliset. Viime vuonna törmättiin rajusti tähän ilmiöön tossa yhessä solussa. Että siellä ne lapset*

nimittelivät neekereiksi ja.. Ne oli nimenomaan siis kaikki maahanmuuttajataustaisia, joilta tuli tää.

Tämän esimerkin voi tulkita liittyvän luvussa 6.2.1 viittaamaani *etnisten ryhmien välisen* integraation kipupisteisiin (vrt. Breton, Isajiw, Kalbach & Reitz 1990, Forsanderin 2001, 40 mukaan). Tätä problematiikkaa rehtorit toivat esiin laajemmin niissä ongelmissa, jotka liitän integraatioprosessin haasteisiin ja niissä tulivat esiin myös Bretonin, Isaijwin, Kalbachin ja Reitzin (1990, Forsanderin 2001, 40 mukaan) mainitsemat etnisten ryhmien sisäisen integraation kipupisteet. Vaikka rehtori ryhmäyttää maahanmuuttajat ”Euroopasta tulleiksi”, hän kuitenkin reflektiivisesti lisää ilmauksen ”ainakin osa”. Oppilaiden keskinäiset konfliktit tapahtuivat kuitenkin koulussa ja koulussa niihin oli puututtava. Kuten monikulttuurisuuden haasteulottuvuuden yhteydessä esitetystä esimerkistä käy ilmi, rehtorit eivät välttämättä ”päässeet siihen sisään”, mistä ongelma johtuu.

Vuorovaikutustilanteissa rehtorin käyttämät toimintatavat vaihtelivat tilanteesta riippuen aikaa vievistä neuvotteluista välittömään puuttumiseen. Kuten tarkastelluista esimerkeistä kävi ilmi, välittömän puuttumisen seurauksia saatettiin joutua jatkamaan neuvotteluilla. Tyypillistä oli myös se, että vuorovaikutukseen liittyviä ongelmatilanteita kuvatessaan rehtorit toivat puheissaan esiin sen, että niitä hoidettiin dilemmoissa mahdollisesti mukana olleiden opettajien kanssa tai moniammatillisesti esimerkiksi oppilashuollossa.

Oppilaan oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen liittyvät haasteet

Toiseksi kokonaisuudeksi hahmotin oppilaan oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteisiin liittyvät haasteet. Niihin yhdistyivät resursoinnin riittävyys ja käytännön opetusjärjestelyiden haasteellisuus. Lisäksi rehtorit kuvasivat dilemmoja koskien huoltajan suhtautumista oppilaan erityisen tuen tarpeeseen ja hänen vaatimuksiaan lasta ja/tai koulua kohtaan.

Keskeisimpänä haasteena rehtorit toivat esiin erilaiset opetuksen mielekkääseen toteuttamiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttami-

seen liittyvät pulmat, jotka muutama rehtori liitti myös resurssien riittävyyteen. Tässä näkyköön myös kriittisen etiikan pilkahdus. Seuraavassa esimerkissä resurssien vähyyttä ei varsinaisesti kritisoida, sen sijaan tuodaan esiin niiden merkitys yhdenvertaisten mahdollisuuksien ja integraation toteutumisen näkökulmasta.

> *– – Suomeen tullut maahanmuuttajalapsi tai maahanmuuttajaperheen lapsi, varsinkin kun he ovat asettuneet pysyvästi asumaan Suomeen niin he on helsinkiläisiä ja vanhemmat opiskelevat, opiskelleet suomea ja on työpaikka, niin musta tietenkin lapsen kuuluu päästä siihen lähikouluun. Ja jotta se tukee kotoutumista ja suomalaiseen kulttuuriin lapsiympäristöön pääsemistä, niin sillon lähikouluilla pitää olla tähän tarpeeseen vastaavia resursseja. Eli tää tarkottaa sitä, että koulussa pitää olla tukiresursseja, vaikka ei olisi valmistavaa luokkaa, niin että maahanmuuttajaoppilas voi opiskella yleisopetuksen luokassa tuettuna. (R25N)*

Opetuksen järjestämisessä oli kyse ensisijaisesti käytännön ongelmista, joihin ei kuitenkaan välttämättä löydy kaikkia tyydyttävää ratkaisua ja joiden taustalla voi hahmottaa eettisen ongelman huolena oppilaan oppimismahdollisuuksista ja perusopetuksen oppimäärän suorittamisesta. Rehtorien pohdinta oppilaan suomen kielen taidon saavuttamiseen liittyvän ajan riittävyydestä koski erityisesti niitä oppilaita, jotka olivat tulleet Suomeen myöhemmällä iällä ja vähäisellä koulunkäyntitaustalla. Lisäksi rehtorit toivat esiin muun muassa oppilaiden taito- ja taideaineisiin osallistumiseen liittyvien joustavien järjestelyiden vaikutukset opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen. Esimerkkinä tästä ja rehtorin toimintatavasta on seuraava lainaus.

> *R04M: No mä oon pyrkiny käyttään tervettä järkee, että jos on joku asia mikä ei selkeesti loukkaa eikä vahingoita lasta niin kyl me pyritään vaatiin, että tää on meille tärkee juttu ja jos sinä meidän kanssa täällä haluat elää ja elät niin tota, jotta ei tulis ristiriitaa sen suhteen, että me annetaan erivapauksia, niin helpompi on noudattaa. Mut toisaalta sitten on selkeesti semmosia juttuja, jotka täytyy sallia, koska kulttuurin vaikutus on niin voimakas.*
> *H: Esim. mitä ne esimerkiks on?*
> *R04M: No ajatellaan vaikka tyttöjen pukeutuminen. Se saattaa olla ongelma liikunnassa tai jossakin aineissa, mut että jos se on hyvin voimakkaasti kulttuurin vaatima ja kulttuurisidonnaista, niin*

vaikee meiän on lähtee sitä niinkun.. murtamaan tai vaatimaan et sä et saa pukeutua noin. Tietysti työturvallisuus on yks asia ja oppilaan oma turvallisuus, et siin täytyy kultanen keskitie löytää mutta et jonkun niinku huivin päästä pois ottaminen voi olla niin iso juttu lapselle, et me ei voida niinku käskee sitä.
H: Onks tääl ollu teidän koulussa sellasia tilanteita, jossa olis jouduttu käsittelemään nää asiat?
R04M: On, no ajatellaan just liikunta on yks semmonen asia, et me ollaan sit jouduttu joustaan siinä, et jos se on niin tiukka juttu, niin lapsi liikkuu sit niitten olosuhteiden mukaan, mitkä on maholista. Jos on pitkä hame tai vaatetus semmonen, et se rajottaa liikkumista, niin sille ei sit maha mitään.
H: Joo. Onks opettajat ottanu sen ihan niinku ookoo?
R04M: No siit on joskus ollu keskustelua, joillakin se tuottaa hyvinkin paljon tuskaa, koska ei he haluais että lapsi.. Tai että niinku osallistutaan siihen opetussuunnitelman mukaseen opetukseen. Mutta tota pääsääntösesti niin tota kyl siit on aika pitkälle joustettu. – – Et toinen on tietysti toi tekninen käsityö, mitä itekin opetan, niin kyl mä siellä sit joudun, en mä voi vaatii tietysti jotain niinkun vaatteen pois ottamista sen varjolla, et se on työturvallisuusriski. Se oppilas ei tee sitä työvaihetta, jossa se on riski.

Tässä puheessa on taas nähtävissä ongelmien yhteen kietoutuminen ja myös pragmaattinen ratkaisu. Rehtori pohtii lainauksessa monikulttuurisuuden haasteita sinänsä, sitä, vaaditaanko koulussa maahanmuuttajataustaiselta oppilaalta liikaa, jos häntä vaaditaan osallistumaan täysipainoisesti eri oppiaineiden opetukseen. Tämä dilemma liittyy niihin haasteisiin, jotka nimesin varsinaisesti integraatioprosessiin liittyviksi. Sen jatkopohdinta toi esiin kuvauksen eri oppiaineiden opetusjärjestelyihin liittyvistä pohdinnoista, jotka liittyivät myös opettajien tuntemusten reflektointiin.

Toisena ilmaistu dilemma, huoltajien suhtautuminen oppilaan erityisen tuen tarpeeseen, oli edellisen tavoin selkeästi puheissa esillä yli kolmasosalla rehtoreista.[169] Tämä oli selkeästi aito eettinen ongelma. Joidenkin rehtorien puheissa dilemma kytkettiin myös laajemmin suhtautumiseen mielenterveyteen liittyviin asioihin, kuten seuraavassa esimerkissä.

Mutta et esimerkiks jonkun verran semmosta suhtautumista on venäläisissä vanhemmissa näkyny. Mut toisaalta venäläiset on suurin ryhmä, mitä meillä on muutenkin, että sit tapauksiakin tu-

[169] Myös juuri tämänkaltaisten ongelmien prosessointiin on kehitetty jo aiemmin mainittu oppilashuoltotyötä tukevien maahanmuuttajataustaisten pedagogisten yhteyshenkilöiden verkosto.

lee esille. Mut et heillä esimerkiks tietynlainen tämmönen erityisopetus tai apu.. Tulee ehkä mieleen, että heidän kulttuurissaan varmaan pitkästi on ollu se, että se on jotenkin häpeällistä, et jos ei esimerkiks tavallisessa koulussa pärjää, että luokitellaan sitten tavallaan jo toisen luokan kansalaiseks tai vammaseks, jos on jotain tarvetta erityispalveluihin. Et hyvin tavallaan pitkästi saa perustella ja tehdä työtä vanhempien kanssa, että se hyväksyttäisiin. (R06N)

Erityisen tuen tarve, oli sitten kyse varsinaisista mielenterveyspalveluista, erityisluokkasiirrosta tai vain eriyttävistä opetusjärjestelyistä, koettiin rehtorien puheiden mukaan paitsi äskeisen esimerkin mukaisesti suoranaisena häpeänä, myös leimaavana ja myös huoltajaan itseensä kohdistuvana loukkauksena. Lainauksesta käy myös ilmi asian tarkastelu eri näkökulmista ja rehtorin lopullisia johtopäätöksiä karttava tapa tarkastella asiaa sekä jälleen ajan antamisen tiedostaminen. Seuraavassa lainauksessa erityisen tuen tarpeen aiheuttama problematiikka kytkeytyy oppilaan oppimisvaikeuksien ja huoltajan kohtuuttomien vaatimusten dilemmaan ja siitä käyvät myös ilmi ne toimintamallit, mitä rehtori käyttää dilemmaan vastaamiseen.

R17M: – – kun muutamat uudet maahanmuuttajaperheet, itse asiassa oli puhe kahesta, on lähteny siitä, että jos lapsella on oppimisvaikeuksia, kun me yritetään pohtia, että miten me saadaan tuetuks, niin niille oppiminen on sama kun kirjan täyttäminen tai suorittaminen.
H: Minkämaalaisia?
R17M: Toinen venäjänkielinen ja toinen on somaliperhe. Eli ne prässää kotona niitä lapsia, ja ne tekee matikkaa kaks sivuu eteenpäin siitä, missä muu luokka on. Niin sit ne on sitä mieltä, että perheen maine ja kunnia on pelastettu, ja lapsi on oppinut. Ja kun sä tiedät, mitä se tarkottaa, jos vanhemmat pakottaa ja puoliks neuvoo ja selittää, et nyt teet näin ja nyt et mee nukkumaan, ennen kun tää on tehty. Et tukeeks se ymmärrystä lainkaan? Ja nyt tässä me just todettiin aamulla, että tää on taas näiden perheiden kohdalla iso haaste meille yrittää saada heidät yrittämään, johon me tarvitaan maahanmuuttajataustaisten opettajien [rehtori mainitsee somalialaisen ja venäläisen opettaan nimet] perheiden kohdalla ymmärtämään se, että mikä on tää suomalainen pedagoginen ajattelu ja koulun toimintaperiaate, et me kannetaan oikeesti huolta siitä lapsen oppimista. Et ei meille oo tärkeetä se, että se pääsee vuosi ja luokka läpi, et sillä on kaikki kirjat täytetty. Ja tää on ollu tässä vuosien myötä semmonen iso haaste, ylipäätänsä tää koko oppilaskäsityksen ja myös

oppilashuollon asian vieminen näitten maahanmuuttajaperheiden sisälle.

Rehtori ilmaisee myös tässä esimerkissä huolenpidon etiikkaa painottaessaan suomalaisen pedagogiikan oppilaslähtöisyyttä. Sen ymmärrettäväksi tekemiseen hän tarvitsee maahanmuuttajataustaisia suomalaiseen yhteiskuntaan, kouluun ja sen pedagogiikkaan perehtyneitä välittäjiä.

Kaikki erityisen tuen tarpeeseen liittyvät rehtorien kuvaamat dilemmat eivät päätyneet ratkaisuun, mistä seuraava esimerkki kertoo.

R10N: Mut sitten ehkä vois sanoo, et venäläisissä perheissä saattaa olla paljon syvempää ennakkoluuloo, ja nimenomaan semmosissa tilanteis, jos tarvitaan jotain erityisjärjestelyjä. Et huomataan et lapsella on jotain erityisongelmia, erityisopetuksen tarvetta, niin sielä menee hirveen äkkiä luukut kiinni, et ruvetaan salaamaan ja pelkäämään ja se varmaan liittyy siihen että se erityisopetus tai erityisyys, kaikenlainen erilaisuus on ollu semmonen ikuinen stigma sitten siellä, siellä neuvostoliittolaisessa kulttuurissa. Ja siitä pelosta ei oo päästy eroon, et sielä jotenkin tuntuu et menee monesti pahemminkin luukut kiinni kun muista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
H: Miten te sitten yritätte niitä ratkoa tai selvittää niitä?
R10N: Siel on monta sellasta tilannetta, että ne on päätyny ihan ratkasemattomaan. Ihan hirveen surullisiakin tarinoita on olemassa ja sitten tota, ihan lastensuojelutilanteita on useempiakin, no meillä nyt, meillä venäjänkielisiä on noin viitisenkymmentä, et se porukka on niin iso, et siihen sopii hirveen monenlaista tietenkin.
H: Joo.
R10N: Mut että vai-, on ollu ihan sellasiakin että ei oo päästy niinku minkäänlaiseen, et sit jotenkin lapsi vaan kulkee täällä muitten mukana vaikka nähdään hirveen selkeesti, että ois joku muu paikka tai joku muu opetusjärjestely välttämätön.

Lainaus on autenttinen esimerkki Begleyn (2004) mainitsemasta dilemmoihin vastaamisesta ratkaisun sijaan. Tässäkin esimerkissä rehtori tuo esiin sen, että vaikka hän on kohdannut useampia vastaavanlaisia tapauksia, hän ei halua yleistää kuvattua dilemmaa koskemaan kaikkia venäläisiä. Myös seuraavassa esimerkissä rehtori kuvaa ensin tilanteen ratkaisemattomuutta, mutta myös siitä seurannutta dilemman ratkeamista.

H: Joo. Onks sitten tällasia erityisopetussiirtoja, miten niihin on suhtauduttu?
R21N: No ne on vaikeita kyl, mut kyl ne on läpi menny, mut ei ne kyllä ihan.. On olemassa sellasii, et eivät suostu ikinä, niin kun nyt just viime keväänä yks.
H: Liittyyks se johonkin tiettyyn kulttuuriin?
R21N: No somalit ei kyllä hyväksy esimerkiks missään tapauksessa sitä, että esimerkiks se, muistat varmaan sen NN:n, joka meil oli aikojen alussa, niin senhän ois kuulunu erityiskoulua käydä, mut se kävi sit täällä.
H: Just. Eli teitte siinä sen ratkaisun, että tavallaan..
R21N: No me annettiin sen olla ja sit kyllä ihme, senaikanen [opettaja], joka nytkin on vielä meillä, niin hänhän on muodollisesti epäpätevä erityisopettaja, hän sai sen hirveen hyvin oppimaankin yhtä ja toista. Et tällasii ja sit ne sanoo just, et he ei mee vammasten kouluun – –
H: Minkälaiset menettelytavat sulla on?
R21N: No kyllä niissä vaan keskustellaan ja ne opettajat keskustelee ja oon mä joskus yhelle isällekin aika tiukasti sanonu, että "sä hankaloitat tän lapsen elämää, et sulla ei oo mitään oikeutta tuoda sitä enää tänne", kun se tuli aina vaan kuudennen jälkeenkin tänne opiskelemaan. Mä sanoin, et ei se kuulu meille ja mä sanoin, et se on mentävä sinne [erityiskouluun].. Mä oikeesti niin suutuin sille isälle lopulta, et se meni sinne.
H: Se auttoi sitten?
R21N: No kyllä se sit autto.

Tässä lainauksessa tulee esiin ensinnäkin se, että ensimmäisessä rehtorin kuvaamassa tapauksessa erityisopetuspäätös ei välttämättä olisi ollutkaan tarpeellinen, koska opettaja sai oppilaan oppimaan, eli huoltajan ehdottomuus vastustaa päätöstä osoittautui pedagogisesti oikeaksi. Toisessa tapauksessa huoltaja oli suostunut erityiskoulusiirtoon, mutta jostain syystä ei sitä käytännössä hyväksynyt. Rehtorin tiukka suhtautuminen huoltajaan viestii yhtäältä valta-aseman käytöstä ja huoltajan näkökulmasta oletettavasti joustamattomuudesta, toisaalta johdonmukaisuudesta noudattaa tehtyä päätöstä, jonka tekemisessä huoltaja on ollut mukana.

Rehtorin puheissa jotkut heidän näkökulmastaan kohtuuttomia vaatimuksia lapsiaan kohtaan esittäneet huoltajat kokivat myös suomalaisen koulun vaatimukset liian vähäisinä. Noin puolessa näistä puheista painotus oli oppilaaseen kohdistuvissa vaatimuksissa ja puolessa tuli esiin ensisijaisesti koulu. Seuraava esimerkki kuvaa oppilaaseen kohdistuvia vaatimuksia, jotka siirtyvät vaatimuksiksi koulua kohtaan.

No meil on siis noitten venäläistaustaisten perheitten kans, että heille ei tunnu oikein riittävän kaikki se opetus mitä me annetaan, vaan he varmistaa, että kaikki mahdollinen tuntimäärä on lapsella ja sellast. Sitä keskustelua joudutaan käymään, että ei kotikielen tunnit välttämättä oo kaikista parhaimmassa paikassa lukujärjestyksen mukaan, et se saattaa mennä oman luokan tuntien päälle ja.. Et siltä taholta tulee nyt semmosta.. kovaa painetta, että joskus mietitään, et miten se lapsi jaksaa kaiken. (R24N)

Huoltaja kohdistaa kritiikkiä oman äidinkielen opetusjärjestelyitä kohtaan, jotka kokemukseni perusteella aiheuttavat vuosittain neuvotteluja ja selvityksiä paitsi kouluissa, myös hallinnossa. Rehtori kuvaa dilemmaa oppilaan edun näkökulmasta ja selkeästi huolenpidon etiikan kautta.

Seuraavassa lainauksessa koulua kohtaan esitetyt vaatimukset tulevat esiin koulun pedagogisten ratkaisujen haastamisena.

R25N: Mut et ei meil oo sellasia vanhempia, siin on se hyvä puoli, et meil ei oo näitä jotka vaatisivat jotain huippuasioita juuri omalle lapselleen, paitsi että just tietyt somalivanhemmat.
H: Mitä ne vaatii?
R25N: Et kun on ADHD-laps joka ei pysy luokassa mitenkään ryhmässä niin häntä ei saa, ei voi olla mitään sermiä luokassa, häntä ei saa mitenkään eriyttää vaikka hänen se oppimisen rauhottaminen sitä vaatis. Et tämmösii keskustelui meil on..
H: ..Mitä ne on sitten, mihin ootte päätyneet keskustelujen tai miten ne on..
R25N: Mä oon siihen sanonu et se pedagoginen vapaus ja se tietotaito siitä että miten lapsen oppimisen saa järjestettyy niin se on kuitenkin sitten opettajalla aika pitkälle et kun lasta kunnioittaen järjestetään semmonen tilaisuus, et hän voi niihin tavotteisiin päätyä mitä asetetaan, niin ei isä voi ihan sitä määrätä, kun ei oo kysymys mistään luokasta ulos laittamisesta .
H: Onks sitten kun tää on selvitetty huoltajan kans niin hän tyytyny siihen ja..
R25N: No meil on muutama tota noin.. Täs on semmonen et jotkut pitävät omia lapsiaan, heil on tämmönen tietty prinssisyndrooma, on prinsessasyndroomakin et ei he nää ollenkaan et opetus on ryhmäopetusta kuitenkin. Et se on semmonen jatkuva mut et on neuvoteltu.

Jälleen tulee esiin oppilaan edun ja huolenpidon etiikan viitekehys, jossa dilemmaa ratkotaan. Samalla ilmenee koulun näkökulma pedagogisen asiantuntemuksen ensisijaisena haltijana tai yhteiskunnallisen velvoitteen toteuttajana, vrt. ”niihin tavoitteisiin päätyä, mitä *asetetaan*”. Rehtori ilmaisee ongel-

man olevan vielä niin sanotusti vaiheessa, mutta neuvottelun, hitaan johtamisen kautta, pyritään pääsemään ratkaisuun.

Viimeisessä esimerkissä asetelma liittyy opettajaan kohdistuviin vaatimuksiin kulttuurisidonnaisella tavalla, jossa rehtori varsinaisesti kuvaa osuuttaan ongelmanratkaisutilanteissa yleensä.

> *R15M: [E]simerkiks huomenaamulla, kun meil on nyt arviointiviikko, mä oon nuorta, hyvää opettajaa tukemassa eräässä arviointitapaamisessa, koska opettaja hieman pelkää tätä isää ja äitiä.*
> *H: Onks ne maahanmuuttajataustaisia vai? Mistä maasta?*
> *R15M: Japanista.*
> *H: Aha, joo.*
> *R15M: He tietää oman asemansa, ne on hyvin ylpeitä ihmisiä ja äiti on X:lla uraa luova erittäin itsetietoinen ja kokee, että opettaja joka on toista vuotta virassa, on liian nuori opettaja heidän tyttärelleen ja tämän opettajan pitäs enemmän kuulla miten tämä äiti opettaa opettajaa.*
> *H: Joo. Onks täs odotettavis jotain semmosta palautetta että oppiminen ei oo edistyny tai?*
> *R15M: On, on edistyny paremmin kun edellisen opettajan kanssa, et meil on ihan näyttöä siitä.*
> *H: Mutta että tän nuoren opettajan ei tarvi antaa mitään kielteistä palautetta vai?*
> *R15M: Ei, ei sinänsä.*
> *H: Joo. Eli et se pelkää enemmän sitä mitä tulee vanhemmilta hänelle?*
> *R15M: Juuri näin ja mä olen siellä ainoastaan semmosena harmaana eminenssinä koska tämä äiti heitti tämmösen uhkauksen että jos ei tilanteet muutu, niin parempi varautua sitten että on arvovaltaisempaa läsnäoloa tässä tilanteessa ja arvovaltaisempi läsnäolo tulee sitten. Mut mä en sielä sano mitään, mä vaan ohjaan sit jos se lähtee opettajan haukkumisen tielle niin sitten mä vaan puutun asiaan ja totean että me olemme nyt lapsen asialla täällä ja me ollaan tai te olette arviointipalaverissa. Nämä asiat käsitellään ihan muulloin, sit sovitaan uus aika millon sit nämä asiat käsitellään jos on syytä käsitellä. Et siel on tosiaan tämmönen uraa luova perhe, molemmat ovat hyvin itsetietoisia.*
> *H: Just.*
> *R15M: Ihan toisenlaisia maahanmuuttajia kun monet muut.*

Kuvauksessa tulee osaltaan esiin monikulttuurisuuden ominaisuudeksi nimeämäni rehtorien kuvaama maahanmuuttajien moneus ja se implikoi myös integraatioprosessin haasteiden ulottumista myös muilla kuin pakolais- tai turvapaikkaperusteilla tulleisiin maahanmuuttajiin. Rehtori viestii ”lapsen asi-

alla” olemisella oppilaan edun ensisijaisuutta ja huolenpidon sekä oikeudenmukaisuuden etiikkaa paitsi oppilasta, myös opettajaa kohtaan.

Kaikkiaan oppilaan oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen liittyviin dilemmoihin vastaaminen vaativat rehtorien mukaan neuvotteluvalmiuksia ja kärsivällisyyttä sekä myös sisäistä reflektointia. Aitojen eettisten ongelmien jaotteluun peilaten kyseessä olivat päätöksentekoon liittyvät ongelmat, joita pyrittiin ratkaisemaan neuvotellen. Huoltajien perustelut lapsen parhaasta eivät myöskään kaikissa dilemmoissa kohdanneet koulun normatiivisia kehyksiä.

Etnis-kulttuurisiin tulkintoihin liittyvät haasteet

Kolmantena ongelmakokonaisuutena hahmottuivat etnis-kulttuurisiin tulkintoihin liittyvät haasteet. Osittain näihinkin voi lukea jotkut edellä mainitut dilemmat, joissa rehtorit liittivät esimerkiksi erityisyyteen ja mielenterveysongelmiin suhtautumisen osaksi etnis-kulttuurista taustaa. Toisaalta taas etnis-kulttuurisiin tulkintoihin liittyvät haasteet olisivat voineet olla myös seuraavaksi kuvattavassa integraatioprosessin haasteiden kokonaisuudessa, mutta niiden välittömämpi kytkeytyminen kouluun perustelee niiden kuvaamisen omana kokonaisuutenaan. Useimmin kuvatuiksi dilemmoiksi nousivat uskonnolliset tulkinnat liittyen opetukseen ja koulun toimintaan osallistumiseen, suhtautuminen naisiin ja tyttöihin sekä lapsen ruumiillinen kuritus. Huomattakoon, että *rehtorit* eivät esimerkiksi kytkeneet dilemmoja *suoraan* uskontoon, vaikka heidän puheissaan kuvaukset esimerkiksi kantaväestöön kuuluvaan naisopettajaan suhtautumisesta ja tyttöjen koulunkäynnin merkityksellisyydestä yhdistyivät kuitenkin muslimitaustaisiin oppilaisiin tai huoltajiin. Tätä problematiikkaa myös reflektoitiin:

> *Tai sitten jos ajatellaan, että islamhan helposti aiheuttaa juuri uskontona ja mitä se edustaa ulkosestikin, tunteita herättäviä reaktioita. Niin se että ei puhuta tarpeeks, että mitä se islam on ihan oikeasti, mitä Koraani sanoo. Sehän on hieno uskonto. Mut sitten, jos sitä myöten pitää ikään kuin niellä kaikki naisten ase-*

maan liittyvät, jopa meillä lainvastaset syrjintää, sukupuoliseen syrjintään liittyvät kuviot. Tai tyttöjen ympärileikkaaminen, tai mä sanosin sitä silvonnaksi. Ja näistä ei voi puhua. Ja sitten juuri tälläset väkivaltaan liittyvät tai kasvatukseen littyvät, että kun katsotaan, että sotketaan islamiin ja Koraaniin sekin, että voidaan lyödä lapsia, että kun näin on tehty. Niin näillähän ei oo Koraanin kanssa mitään tekemistä.. (R03N)

Jotkut rehtorit kuvasivat myös uskonnollisten tulkintojen eroja muslimien välillä.

Et kyllä siel [maahanmuuttajataustaisten huoltajien vanhempainillassa] käytiin sitä, että kun uskonto kieltää. Sit täs tuli muuten se, että riippuen mistä maasta on kotosin niin islam on ihan eri juttu. Et nää jotka oli sieltä, onks nyt Kosovosta vai mistä tää oli, jossa se albaanikielen tulkkia tarvittiin. Sieltä se isä sano, että no on se nyt kumma, ettei saa mennä musiikkitunnille, että heillähän on musiikki niinku tärkein perinne, jolla siirretään asiat eteenpäin. Että totta kai muslimi voi laulaa. (R05M)

Tähän liittyi myös jo monikulttuurisuuden haasteulottuvuudessa esiin tullut epätietoisuus vaatimisen rajoista, koska tulkinnat vaihtelivat eri huoltajien välillä ja samojenkin huoltajien osalta eri aikoina. Etnis-kulttuurisia tulkintoihin liittyviä dilemmoja ratkottiin myös lasten tasolla, mitä seuraava lainaus kuvaa:

R25N: – – Sitten just nää, yllättävää kyllä uskontokysymykset, että meil tuli kaks kongolaista lasta, jotka on kristittyjä ja sitten tossa oli jo ison somalijoukon kanssa riita siitä, et kuka on muslimi ja kuka on kristitty ja kuka on Allah ja niin edelleen, vaikkei heil ollu suomen kielen sanoja, heil oli tämmönen skaba tuola.
H: Miten se ratkes tai mihin asti se meni?
R25N: No meiän erityisopettaja kävi kertomassa, että nää on semmosia yksityisasioita, joista ei ruveta riitelemään ja antoi heille sitten listan sanoista, joita ei nyt käsitellä eteenpäin mutta mielenkiintosta. Siin oli puhetta et toi maahanmuuttajataustainen koulunkäyntiavustaja ranskan avulla jatkaa vähän sitä. Mut täs [rehtorin kanslian vieressä] on kakkonen ja kolmonen, niin lapset istuu tos pukemassa, kun tos on valmistava luokka, niin tota noin niin että.. Ai oletko sinä kurdi, joo. Oletko sinä muslimi, en. No sinä et pääse taivaaseen kun et ole muslimi. Niinku kieltä ei oo ja sit tämmösii, et pikku lapset riitelee uskontoasioista, et se on suomalaiselle koulunpihakulttuurille kyl aika vierasta.

Eniten dilemmoja ilmeni opetukseen osallistumisen suhteen, erityisesti taito- ja taideaineisiin osallistumiseen, mutta myös joidenkin oppiaineiden, kuten

ympäristö- ja luonnontiedon sisältöihin suhtautumisen osalta. Seuraavassa esimerkissä rehtori kuvaa oppilaan esittämää perustelua.

> *Nää oli kaikki muslimeja, siis somalialaisia. Ja siin oli isompi ryhmä, siis samassa luokassa oli useempia lapsia, kaikki kieltäytyivät menemästä [musiikin] luokkaan ja sit tuotiin tähän mulle ja sit rupesin kyseleen, että mikäs nyt on, et mitä varten ei. Sitten yks pikkupoika sano, että Allah kirjottaa kaikki meidän pahat teot ylös, ja me joudutaan helvetiin, jos sielä Allahin kirjassa on hirveen paljon meiän pahoja tekoja. Ja musiikki on paha teko, ei saa kuunnella, ei saa laulaa, ei saa soittaa, ei saa olla mitenkään läsnä semmosessa tilanteessa, mis on musiikkia. No mitä tässä tilanteessa sitten teet. Lapsi uskoo aidosti siihen, että Allah kirjottaa ylös kaikki, enhän mä voi hänen vakaumustaan asettaa kyseenalaseks, vaikka itellä koko ajan aivan raivo päällä suoraan sanottuna siinä, että mitä tää tämmönen pelleily on (nauraen). Et tämmösii ihmeellisii ristiriitatilanteita tulee ja sit niis on jotekin vähän kädetön aluks, koska siin on tunteet pelissä niin vahvasti. (R10N)*

Rehtorin lähtökohta on yrittää tarkastella asiaa oppilaan näkökulmasta ja hänen vakaumustaan kunnioittaen, mutta se aiheuttaa emotionaalisen reaktion, joka kuitenkin täytyy professionaalisesti hillitä. Eettinen reflektointi on käytävä läpi jälkikäteen. Tämän esimerkin kautta voi pohtia myös luvussa 3.4 tarkastelemieni eettisen relativismin, konstruktivismin ja multikulturalismin kytkentöjä. Dilemma kytkeytyi myös yhteisön etiikkaan sikäli, että rehtori kuvasi kuvatun suhtautumisen taustalla olleen somalialaisen imaamin tulkinnat, joiden mukaan huoltajat olivat ohjanneet lapsiaan. Lisäksi tilanteeseen liittyi musiikinopettajan turhautuminen, jonka rehtori otti kantaakseen.

Toisenlaistakin suhtautumista oli. Seuraavassa lainauksessa ilmenee tilanteinen suhtautuminen:

> *Mä oon kauheen pragmaattinen sitten, et ei mä en tiedä.. ehkä toisarvoinen kysymys, et tarviiks ihminen sielunelämä musiikkia, kun muutenkin pärjää. Että tässä tulee kysymys vaan siitä, että jos haluaa peruskoulutodistuksen Suomesta, niin tarvii. Eikä me sen enempää sen isän kanssa keskusteltu musiikin olemuksesta, vaan tästä, että millä tavalla tää koulupaperi aikaan saadaan. (R12N)*

Lainaus kertoo niin ikään siitä, että musiikin opetukseen osallistumiseen liittyviä dilemmoja käsiteltiin myös opetuksen käytännön järjestämisenä, jolloin ne liittyvät myös ensin kuvaamaani haastekokonaisuuteen.

Seuraavassa lainauksessa rehtori kuvaa tilannetta, joka on saattanut hänet hämmentymään. Rehtori kuvaa tässä kokemustaan opettajana, mutta otan sen esimerkiksi tilanteesta, jota myös rehtori voi joutua selvittelemään, jos opettajan ratkaisuyritys ei ole riittävä. Samalla se on esimerkki jälkikäteen tapahtuvasta eettisestä reflektoinnista.

> *R14N: – – Mulla oli eka luokka ja siellä oli sit somalipoika. Ja äiti sit soitti mulle hirmu vihasena, että poikaa on haukuttu neekeriksi ja samalla anto tulla kaiken, selitti, että hän ei halua, et se käy musiikintunneilla ja hän ei halua et se käy liikuntatunneilla ja hän ei halua mitään tällasta näin. Ja sit mä hirveesti pohdin, että miten se äiti voi ajatella, et se poika elää täällä Suomessa, et jos se ei saa mennä harrastuksiin koulun jälkeen eikä saa mihinkään tällaseen, muuta kun lukuaineisiin osallistua. No äiti sit pyysi, että tavataan tän haukkujan vanhemmat, jotka suostuivat tulemaan ja..*
> *H: Oliks se haukkuja suomalainen?*
> *R14N: Oli, mut et tää oli ollut yksi ainut tapaus, jota poika ei edes muistanu, et ilmeisesti oli vaan lipsahtanu sitten, et ei ollu mitään semmosta pitkään jatkunutta. Mut se somalipojan äiti sitten kerto, et kun hän haluaa pitää sen pojan puhtaana.*
> *H: Käytti sitä sanaa siinä?*
> *R14N: Niin. Et heillä on tarkoitus palata takaisin ja hän haluaa pitää sen pojan puhtaana. Mä sillon sanoin, et asia on selvä, mut meillä on tietyt säännöt, et koulua ei voi suorittaa, jos ei osallistu näihin oppiaineisiin, että miettikää nyt, että mikä on parasta ja et jos te aiotte kuitenkin täällä olla 5-6 vuotta, niin hän nyt alaasteen joutuu joka tapauksessa käymään. Ja äiti varmaan jollain lailla tyynty, koska ei enää palannu tähän asiaan ja poika kävi kaikilla näillä tunneilla ja nautti olostaan suunnattomasti. Mut mä aloin pohtimaan sitä, että oikeesti osa on ajatellut menevänsä takaisin, et voiko heille tavallaan olla vihainen siitä, et he yrittävät pitää lapsen puhtaana niin sanotusti, et kynsin ja hampain pitävät siitä omasta uskonnostaan ja omasta kulttuuristaan kiinni.*

Opettajan positiossa ollessaan rehtori pohti huoltajan esittämiä näkökulmia oppilaan edun näkökulmasta ja vetosi ratkaisuun pyrkiessään oikeudenmukaisuusetiikan kehyksessä koulun sääntöihin ja opetuslainsäädäntöön yleensä, vaikka ei sinänsä haastanutkaan huoltajan ajatusta takaisin paluusta. Jälkikäteen tapahtunut pohdinta koskien ristiriitaa suomalaisen koulun vaatimus-

ten ja huoltajan perusteluiden välillä viestii eettisestä pluralismista ja myös Hofsteden (2001) kuvaamasta omista arvoarvostelmista pidättäytymistä. Huomattakoon myös, että lainauksessa tulee esiin valtaväestön oppilaan rasistinen suhtautuminen maahanmuuttajataustaista oppilasta kohtaan, mistä tapaus, vaikka yksittäisenä rehtorin mukaan, oli saanut alkunsa. Lisäksi rehtori viittaa jälkikäteen myös emotionaaliseen suhtautumiseensa huoltajien näkökulmia kohtaan.

Suhtautuminen tyttöihin tuli esiin vain koskien maahanmuuttajataustaisten huoltajien tai sisarusten suhtautumista maahanmuuttajataustaisiin tyttöihin, siis omiin perheenjäseniin, mutta suhtautumisessa naisiin tuli esiin myös suhtautuminen suomalaiseen naiseen, tutkimuskontekstissa suomalaiseen naisopettajaan. Suhtautumisen tyttöihin olisin myös voinut liittää integraatioprosessiin liittyviin haasteisiin, mutta koska se todentui jälleen koulukontekstissa, liitän sen tähän haastekokonaisuuteen. Seuraavassa lainauksessa rehtori ennakoi tulevaisuuden dilemmoja.

> *Ja sitten mikä siin on kans se raskaus ja mulle tuli hirvee niinku iso super-, suoraan sanottuna superiso huoli viime vuonna siitä, että jos näitä meiän pikku [somalialaisia] tyttöjä, nää on suurin osa tyttöjä, siel on vaan ihan muutama poika, niin jos näitä tyttöjä ruvetaan rajottamaan, niitten elämää ruvetaan rajottamaan ja kaventamaan ja kaventamaan ja kaventamaan. Et ne ei saa niinku tehä suunnilleen mitään, mitä normaalit suomalaislapset noin niinku leikeissä ja jutuissansa tekee, kattovat lasten videoita ja niin edelleen ja sitten se mitä se nuorten maailmassa sitten tarkottaa, niin tässä on edessä hirvittävä konflikti. (R10N)*

Tässä esimerkissä, samoin kuin muissakin tyttöjen kohtelua koskevissa esimerkeissä, tuli selkeästi esiin huolenpidon etiikkaan liittyviä ilmauksia. Viitaten monikulttuurisuuden käsitteenmäärittelyn yhteydessä esiin tulleeseen Lehtosen ja Löytyn (2003) tarkastelemaan suomalaisuuden normaaliuteen ja sitä kautta normittavuuteen, tuottaa rehtori tässä esimerkissä sen normittavana, mutta erittelee kuitenkin, mitä hän ”normaaliudella” tarkoittaa. Hänellä on tietynlainen oletus siitä, että tytön rooli somalialaisessa kulttuurissa määritellään suomalaiseen kulttuuriin verrattuna ahtaammin. Rehtori implikoi puheessaan myös sitä, että hän olettaa somalialaisten oppilaiden kasvaessaan kuuluvan osaksi suomalaista yhteiskuntaa ja nuorisokulttuuria, minkä hän

puolestaan ajattelee voivan tuottaa konflikteja nuorten ja heidän vanhempiensa välille, mitkä ulottuvat myös kouluun. Näkemyksessä ei näy mahdollisuus ”interkulttuuriselle” somalitytölle, joka pujottelisi sujuvasti useiden erilaisten kulttuurien sisällä ja välillä. Samassa puheessa rehtori kuvaa tarkemmin oppilaiden huoltajien tilannetta ja siihen vaikuttamista:

> *R10N: - - Nää meiän somaliäidit on ihan täysin eristäytyneitä, et niil ei oo, kukaan niist ei oo oppinu suomee, käytännöllisesti katsoen ei ollenkaan, sit ne on yksinhuoltajaäitejä, niil on 10 alle 12-vuotiasta lasta. Et ne on tämmösii, ne ei ymmärrä suomalaisyhteiskunnan pelisääntöjä alkuunkaan. Ne ei oo kotoutunu yhtään.*
> *H: Onks mitään täs niinku lähiyhteisös keinoja millä..*
> *R10: ..On hirveestikin. Haluutsä et mä kerron niitä?*
> *H: Joo kerro vaan.*

Rehtori kuvaa EU-rahoitteisen projektin toimintaa, jossa on mukana myös somalinkielinen työntekijä ja alueen eri hallintokuntien toimijoiden yhteistyössä suunnittelemaa perhetyöprojektia. Tulkitsen kyseisen lainauksen myös esimerkiksi yhteisön etiikan pohdinnan ilmenemisestä Furmanin (2003) tarkoittamassa prosessuaalisessa muodossa. Toisessa esimerkissä kuvataan myös sisarusten välisiä hierarkkisia suhteita.

> *R06N: Ja sitten joskus on ollu myöskin tällasia tilanteita, että esimerkiks veli katsoo oikeudekseen kannattaa siskolla koululaukkunsa ja..*
> *H: Minkä kulttuurin, minkä tää oli?*
> *R06N: Nää muistaakseni oli kurditaustaisia. Ja sitten hän mullekin sano suoraan, et tää poika oli mun valvontaluokalla, että jos sisko tekee jotain väärin, niin hän kyl lyö sitä sitten kotona.*
> *H: Mitä sä sit sanoit siihen?*
> *R06N: No mä sanoin, et Suomessa ei saa ketään lyödä, vaikka ois sukulaisuussuhdekin. Mut et tietty semmonen miehisen kulttuurin kunnioittaminen. Ja toinen, mikä nyt tuli mieleen, niin se on monta kertaa tässä askarruttanu ja siihen on vaikee tietysti koulun taholta puuttua, mut se, että näitten nimenomaan maahanmuuttajatyttöjen se työnteko, mikä ei oo välttämättä, siis ei kodin ulkopuolella, mutta kotona. Että hyvin tarkkaan esimerkiks tiukasti pitää mennä suoraan koulusta kotiin, koska pitää mennä siivoamaan, tiskaamaan, laittaa ruokaa perheelle, isälle ja veljelle, tai hoitaa pikkusisaruksia.*

Rehtori käyttää ilmausta ”katsoo oikeudekseen”, mikä implikoi sitä, että hän näkee kuvaamansa asetelman epäoikeudenmukaisena ja sukupuolten tasa-arvon vastaisena. Siinä mielessä mukaan tulee paitsi huolenpidon, myös oikeudenmukaisuuden etiikan ulottuvuus. Suomalaiseen naisopettajaan kohdistuvaa epätasa-arvoista suhtautumista kuvasi muutama rehtori. Seuraava lainaus on esimerkki kyseisestä dilemmasta.

> *R04M: Niit on joitakin. Ei nyt voi sanoa useampia, mut että hyvin monet, vaikka tiedetään, että kulttuuris suhtaudutaan naisiin niinku toisen luokan kansalaisina niin aika moni peittää sen. Että suostuu kyllä keskusteleen mutta sitten on aika paljon tämmöst käyttäytymistä et se naisen sana ei merkitse et he päällisin puolin saattaa suhtautua ihan neutraalisti mutta että ei se mitä on puhuttu niin ei se oikeestaan johda mihinkään.*
> *H: Joo. Miten tuota, miten sä.. Miten tälläses tilanteessa on sitten toimittu?*
> *R04M: No mä meen paikalle.*
> *H: Ja sitten?*
> *R04M: No sit mä sanon samat asiat, mitä se nainen sanoo, et tää juttu on tosiaan näin.*
> *H: Ja sit, tapahtuuko sitten muutos?*
> *R04M: No kyl ne yleensä sitten uskoo tai on ainakin uskovinaan, et meiänhän täytyy aina sitten niinku vaan tulkita, että tää viesti on menny perille.*
> *H: Joo. Kokeeko sitten se naisopettaja tai onks siitä ollu jälkeenpäin puintia, että onks hän kokenu sen auktoriteettinsa menetyksenä vai hän ite tullu sulta pyytämään apua tälläses tilanteessa?*
> *R04M: Ei kyl pääsääntösesti nää naisopettajat on ymmärtäny, et tää on kulttuurijuttu mut he, ei tietenkään pidä siitä. Kokee sen äärettömän epämiellyttävänä, et niinkun mies katsoo ohi.*
> *H: Mitäs sä ite siitä ajattelet?*
> *R04M: No mä en kans tykkää siitä. Kyl mun mielestä tää on niinku niin tiukkaan juurtunu juttu meillä et kyllä niinkun oli se kumpaa sukupuolta tahansa niin.. Ihmisen kanssa pitää pystyy kommunikoimaan ja sitten jos puhutaan niinku professiosta, niin oli se ammattilainen sitten nainen tai mies, niin se on ammattilainen ja jos puhutaan niinku omien lasten asioista, niin kyllä niist pitää pystyä puhumaan, oli sitten nainen tai mies.*

Rehtori reflektoi puheessaan asiaa moniulotteisesti ja tuo esiin myös molemminpuolisen arvoarvostelmista pidättäytymisen. Hän ilmaisee sen alla olevan ristiriidan, jota voi luonnehtia aidoksi eettiseksi ongelmaksi sen vuoksi, että käsitys naisen tasa-arvoisesta asemasta ei ole neuvotteluissa näennäisestä yksimielisyydestä huolimatta jaettavissa. Lainaus kertoo velvoittei-

den ristiriidasta ja se voidaan tulkita myös esimerkiksi tilanteisen etiikan soveltamisesta.

Lapsen ruumiilliseen kurittamiseen viittasivat muutamat rehtorit. Seuraavassa lainauksessa on kuvattu myös rehtorin vaihtelevia vastaamispyrkimyksiä dilemmaan.

> *Ensin yritän aina niin, että siinä sen perheen huoltajan kanssa [keskustelen]. Ja sitten jos tuntuu, että emme etene tai sitten jatkuu tämmönen lyöminen kasvatuskeinona, niin sillon mä lähden siitä, että tää on lastensuojeluasia Suomessa, ja tulee tällänen viranomainen mukaan, joka lähtee sitten selvittämään sitä. Tietysti asia etenee sitä mukaan, mitä se vanhempi.. Joskus vanhemmat todella sanoo, että me ei olla tiedetty. Ja sanovat, että ajattelen niin, että jos en lyö lasta, niin se lapsi ei tottele. Että ei voi kasvattaa hyviä lapsia, jos ei heitä lyödä ja pidetä kurissa. Niin sillon on aika tehokasta ollu osottaa se, että tää talokin on kohtuullisen täynnä sellasia lapsia, joita ei lyödä, jotka tekevät työnsä ja tulee kotiin sillon kun pitää, eivätkä tuolla kiepu pahoilla teillä. Että siihen voi uskaltautua irtaantumaan siitä lyömisen tavasta. Ja sitten jos se ei mene perille, sitten täytyy sanoo, että tää on Suomessa lain kieltämää, tää on pahoinpitelyasia, josta tulee myöskin sitten poliisi mukaan kuvioon. Että siinä ei oo sitten jossain kohtaa enää keskusteluvaraa. (R03N)*

Rehtorin toimintatapana on siirtyminen neuvottelusta oppilaan edun varjeluun lain avulla, kuitenkin huoltajan näkökulmaa reflektoiden. Jos kyseessä on todella tiedon puute suomalaisesta säädöspohjasta, käyttää rehtori huoltajan ”kasvatuskeinona” konkreettista evidenssiä muista lapsista – jotka toki voivat olla myös maahanmuuttajia. Ääritapauksessa rehtori käyttää oikeutettua valtaansa ja toimii oikeudenmukaisuusetiikan ja oppilaan edun mukaisesti.

Haastatteluajankohtanakin konsultoinnin tarvetta aiheuttaneita etniskulttuurisiin tulkintoihin liittyviä haasteita käsiteltiin myös hypoteettisina. Esitin dilemmat rehtorien kommentoitavaksi entä jos -tyyppisesti. Kaikkien rehtorien kanssa ei käsitelty kaikkia dilemmoja. Seuraavassa kuvaan pelkistetysti rehtorien suhtautumistavat näihin dilemmoihin, joista he antoivat myös autenttisia esimerkkejä.

Burkhan käyttö. Burkhan käyttöä kommentoi kahdeksan rehtoria. Ainoastaan yhdellä naisrehtorilla oli selkeästi kielteinen kanta, jonka hän perusteli

burkhaa käyttävän työntekijän osalta siten, että koulun henkilökuntaan kuuluva täytyy voida tunnistaa ja oppilaan voitava olla sellaisessa vaatetuksessa, että hän ”pystyy toimimaan koulussa eri tilanteissa”. Lisäksi rehtori ilmaisi pohjimmiltaan ajattelevansa, että burkhan käyttö ei voi todella olla kenenkään naisen valinta. Muutama miesrehtori koki burkhan käytön myös hankalana asiana ja perusteli näkemystään ensi mainitun rehtorin näkökannan mukaisesti ja myös oppilaan turvallisuuden kannalta, mutta kaiken kaikkiaan he olivat joustavampia. Muut rehtorit olivat joko neutraaleja tai hyväksyviä, mutta toivat myös esiin esimerkiksi arvioinnin vaikeuden ja toisten oppilaiden mahdollisen hämmennyksen tai kiusaamisen.

Kieltäytyminen taito- ja taideaineista. Kieltäytyminen taito- ja taideaineista, joka oli myös keskeinen autenttinen dilemma, ei keneltäkään 25 rehtorista saanut täyttä ”myönnytystä”. Rehtorien puheissa lähtökohtana oli se, että taito- ja taideaineiden opiskeluun osallistutaan, mutta tarvittaessa joustaen ja neuvotellen. Joustavuutta ilmaistiin esimerkiksi uinnin opetuksen järjestämisellä siten, että huoltajat huolehtivat siitä. Musiikin osalta taas joustettiin opetussuunnitelman sisältöjen ja instrumenttien soittamisen suhteen. Yksi rehtori totesi haluavansa välttää ”kahnauksia” ja toinen painotti sitä, että oppilaan on ylipäätään tärkeä tulla kouluun. Lähtökohta mahdollisen dilemman ratkaisemiseen oli joka tapauksessa keskustelu tai neuvottelu huoltajan kanssa. Ne rehtorit, jotka tarkensivat neuvottelujen oletettua sisältöä, mainitsivat useimmissa tapauksissa vetoavansa kaupungin linjauksiin koskien muslimioppilaiden opetusjärjestelyitä. Lähes yhtä paljon rehtorit viittasivat opetussuunnitelman noudattamisen velvoitteeseen.

Muiden oppiaineiden sisältöjen kyseenalaistaminen. Opetussuunnitelman noudattamiseen vedottiin myös muiden oppiaineiden sisältöjen haastamisen osalta, jota kommentoi 15 rehtoria. Neuvottelu nähtiin tässäkin dilemmassa parhaana tapana edetä. Kaksi rehtoria ilmaisi tiukahkon kannan ja kolme vastaavasti hyvin selkeän joustamisen. Yhden rehtorin puheessa tuli esiin myös ennakointi koskien ympäristö- ja luonnontiedon teemakokonaisuuden opettamista. Rehtorin mukaan ”*sana evoluutio hävitetty pois ja kaikki apinasta ihmiseksi -otsikot on revisoitu sillä ajatuksella, että me ei kuitenkaan haluta ehdoin tahdoin käydä tätä periaatteellista keskustelua siitä, että saako nää asiat opettaa niille lapsille*”. Lainauksesta käy ilmi myös haluttomuus antautua eettisen

dilemman reflektointiin, joten koulu toimii ennakoiden ja käytännön tilanteesta käsin.

Epätasa-arvoinen suhtautuminen naisopettajaan tai -rehtoriin. Epätasa-arvoista suhtautumista naisopettajaa tai -rehtoria kohtaan kommentoi kymmenen rehtoria. Kaikilla oli asiaan pragmaattinen suhtautuminen. Esimerkiksi kättelemättä jättäminen saattoi hämmentää, mutta toisaalta siihen oli totuttu ja itse tilanteet saatettiin ohittaa. Naisopettajan tai -rehtorin auktoriteetin tai ammatissa toimimisen kyseenalaistamisessa rehtorit ilmaisivat tuovansa esiin koulun opettajatilanteen ja suomalaisen yhteiskunnan tasa-arvon. Kaksi rehtoria, joista toinen naisrehtori ja toinen miesrehtori, oli epätasa-arvoisen suhtautumisen suhteen tiukempia kuin muut.

Oppilaan ottaminen kotiopetukseen. Oppilaan ottamista kotiopetukseen käsiteltiin 12 rehtorin kanssa. Yleisesti he ilmaisivat neuvottelun ja keskustelun tarpeen tällaisessa tilanteessa. Puolet kallistui tiukemmalle kannalle ja painotti oppivelvollisuuden noudattamista, ja heistä muutamat mainitsivat ”isomman” neuvottelun tai useammat tahot, kuten lastensuojelun ja opetusviraston, joihin saattaisivat olla yhteydessä. Puolet taas suhtautui väljemmin ja painotti oppilaan edun toteutumista ja käytännön järjestelyiden sujumista kyseisessä tilanteessa.

Kantaväestöön kuuluvan henkilökunnan edustajan syrjivä tai rasistinen käyttäytyminen. Koulun henkilökuntaan kuuluvan kantaväestön edustajan syrjivää tai rasistista käyttäytymistä käsittelin vain neljän rehtorin kanssa, todennäköisesti sen vuoksi, että asiaa oli käsitelty jo haastattelujen alussa koulun henkilöstöä koskevien edellytysten yhteydessä. Itsestään selvää oli, että kuvatun kaltaista käytöstä ei julkisesti ilmaistuna hyväksyttäisi. Yksi rehtori ilmaisi käsittelevänsä asiaa yleisellä tasolla, muut keskustelisivat kyseisen henkilön kanssa kahden kesken.

Kaikkiaan etnis-kulttuurisiin tulkintoihin liitetyt haasteet puhuttivat rehtoreita ja niitten kuvauksessa esiintyi myös omien tunteiden kuvaamista. Huolenpidon etiikka oppilaan edun kautta ilmaistuna välittyi rehtorien puheista, mutta myös oikeudenmukaisuuden etiikkaan perustuvia ratkaisuja tuotiin esille. Kriittisen etiikan näkökulman voisi myös nostaa esiin sikäli, kun se nähdään kriittisenä suhtautumisena esimerkiksi vallitseviin naisen asemaa eriarvoistaviin etnis-kulttuurisiin tulkintoihin. Lisäksi rehtorien puheissa joihinkin dilemmoihin vas-

taamisessa välittyi myös tilanteinen suhteutuminen, mikä viittaa siihen, että tulkintakehykseen voisi liittää tilanne-etiikan ulottuvuuden. Dilemmat liittyivät kiistoihin, kuten osallistumisessa taito- ja taideaineisiin, päätöksentekoon suhteessa niissä toteutettavaan joustavuuteen sekä perusteluihin suhteessa esimerkiksi lapsen lyömiseen kasvatuskeinona. Pari rehtoria ilmaisi olleensa yhteydessä myös tietämiinsä moskeijoihin ja pyytäneensä konsultointia uskonnollisiin tulkintoihin liittyvissä asioissa. Niiden käsittelyssä viitattiin myös opetusviraston muslimioppilaiden opetuksen eriyttämistä koskeviin linjauksiin ja yhteistyöhön islamin uskonnon opettajien kanssa.

Integraatioprosessiin liittyvät haasteet

Neljännen kokonaisuuden muodostin niistä ongelmista, jotka liittyivät selkeästi maahanmuuttajien integroitumisen haasteisiin. On itsestään selvää, että kaikissa edellä kuvatuissa kokonaisuuksissa on osaltaan myös kyse integraatioon liittyvistä prosesseista. Rehtorien puheiden perusteella dilemmat kumpusivat kuitenkin ensisijaisesti muualta kuin kouluyhteisöstä, mutta toki heijastuvat myös kouluun. Tällaisia dilemmoja olivat perheen sisäiset ongelmat, kuten eri syistä johtuvat rooliristiriidat ja arjen hallinnan vaikeudet, huoltajien tai oppilaiden tiedon puute ja virheellisten olettamusten mukaan toimiminen, asuinalueella syntyneiden konfliktien ulottuminen kouluun sekä oppilaan pitkät poissaolot.

Monikulttuurisuuden haasteulottuvuuksissakin esiin tullut tiedon puute liittyi varsinaisten haasteiden kuvauksessa rehtoreilla esimerkiksi pohdintaan siitä, mitä oppilaalta voi vaatia ja missä tulee joustaa. Jotkut rehtorit viittasivat myös yhteiskunnan, ei pelkästään koulun, velvoitteeseen antaa maahanmuuttajille riittävästi tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta. Muutama rehtori kuvasi tilanteita, joissa maahanmuuttajataustaisen huoltajan joko lapseltaan tai muualta saatu väärä tieto tai virheellinen olettamus aiheuttivat ongelmia ja vaativat selvittelyjä. Nämä ongelmat ovat pääasiassa empiirisiä ongelmia tai väärinkäsityksiä, jotka monissa tapauksissa ratkeavat tiedon lisäämisellä,

mutta saattoivat toisaalta käynnistää eettistä pohdintaa aiheuttavan prosessin, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

> *R05M: Hän [somalialainen poikaoppilas] väitti ihan kivenkovaan, että kolme kuudesluokkalaista poikaa yrittäny raiskata hänet täällä koulussa. Ne oli viel mun oppilaita sillon nää pojat ja kun se aikanaan sitten psykologin ja isän kanssa selvitettiin, isä olis menny suoraan poliisin puheille siitä ja sit kun mä sanoin, et me ei voida nyt mennä edes näille pojille sanomaan tämmöstä, että mistä teitä epäillään, koska ehkä ne pojat ei edes ymmärrä, mistä on kysymys.*
> *H: Niin ne oli siis kolmasluokkalaisia?*
> *R05M: Tää oli kolmasluokkalainen tää joka oli niinku muka uhri ja nää oli kuudeluokkalaisia nää. Kun mä ajattelin, et mä en nyt rupee syyttämään semmosta, kun must näyttää, että täs ei oo päätä eikä häntää täs jutussa. Ja sitten tehtiin psykologin kanssa kuvia ja muovailuvahasta väännettiin kaikennäkösiä juttuja mikä oli näkyvillä ja mikä ei ole. Kaveri vetää niinku tarinaa sen kun kerkiää ja sit loppujen lopuks selvis että..*
> *H: Tarvittiinko siinä tulkkia?*
> *R05M: Ei, ei. Isä ymmärsi kyllä ihan hyvin..*
> *H: Ja entäs lapsi myös?*
> *R05M: Joo. Ja siinä sitten selvis, että pojalla oli käyny joku vahinko, oli laskenu housuihinsa jostakin syystä eikä uskaltanu sen takia mennä kotiin, pelkäs että isä kohtelee aika kaltoin. Ja sitten me käytiinkin sen jälkeen neuvottelua siitä, että mitä isä saa tehdä lapselle.*

Rehtorin lähtökohtana on selvittää asia, vaikka hän on melko varma että oppilaan väitteessä ei ole perää. Asian selvittelyssä paljastui taas uusi ongelma, jossa käsitys ruumiillisen kurituksen oikeellisuudesta tekee siitä eettisen ongelman.

Aitoina eettisinä ongelmina voi pitää myös moniulotteista perheen roolijaristiriitoihin ja hierarkioihin liittyviä dilemmoja, joita kuvasi runsas kolmasosa rehtoreista. Liitin tähän ulottuvuuteen myös joidenkin rehtorien kuvaaman arjen hallinnan (joka ilmauksena on lainattu suoraan rehtorin puheesta) vaikeudet. Perheen roolien vinoutumia kuvatessaan rehtorit ilmaisivat esimerkiksi oppilaan saaneen perheessä jonkinlaisen valta-aseman paremman suomen kielen taitonsa vuoksi. Tätä kuvaa seuraava esimerkki.

> *Haasteellisia ovat ne tilanteet, joissa lapsi on ottanut kodissa liikaa valtaa. Lapsen suomen taito voi olla huomattavasti parempi kuin vanhemmilla ja lapsi voi käyttää tätä negatiivisessa mieles-*

sä hyväkseen. Törmäyskurssille joudutaan kotona ja koulu joutuu välittävään asemaan lasten ja vanhempien välillä.. (R02M)

Esimerkissä oppilas käytti rehtorin puheen perusteella tietoisesti kielitaidon tuottamaa valta-asemaa hyväkseen. Tällaisessa tilanteessa nimenomaan tulkkien käyttö viestintätilanteissa nähtiin tärkeänä.

Seuraavassa lainauksessa tilanne on toisenlainen.

R10N: No sitten ehkä semmosen vois sanoo, että nää, et joissakin tietyissä perheissä, tää ei koske kaikkia, mut joissakin tietyissä perheissä voi olla semmosta, et nää lapset joutuu kantaa semmosta aikuisuutta liian nuorena. Ja tää ehkä koskee mun käsittääkseni nyt enemmän vietnamilaisia jotenkin.
H: Miten se..
R10N:…Että lapset hoitaa tai ainakin nyt tässä ehkä sitten sattumalta, mut meiän koulun perheissä on semmosta, et lapset esimerkiks kulkee vanhempiensa tulkkeina, mitä me ollaan tietysti yritetty sitten selittää koulussa, että semmosta ei sais, että esimerkiks lapsi haetaan täältä koulusta, että äidin pitää mennä gynekologille ja lapsi otetaan sinne tulkiks, et niinku tämmösiä ihan, nää nyt on ääriesimerkkejä tietenkin ja sitä nyt on sitten kovastikin puhuttu, et ei voi tämmösen asian takia koulusta lähtee ja näin.

Rehtorin kuvaama tilanne on sikäli poikkeuksellinen, että esimerkiksi kaupungin terveyskeskus opetusviraston tavoin pyrkii erilaisissa asioimistilanteissa käyttämään asioimistulkkikoulutuksen saanutta tulkkia. Akuuttitilanteissa lapsen käyttäminen tulkkina terveyskeskuskäynnillä on kuitenkin käytännössä edelleen mahdollista, vaikkei suotavaa. Tilanteen reflektoinnissa ilmenee rehtorin huoli oppilaan asettumisesta vääränlaiseen rooliin sekä hänen ensisijaisen velvollisuutensa, koulunkäynnin priorisointi.

Arjen hallinnan vaikeuksista kertoo seuraava esimerkki:

R07N: Ihan samasta kulttuurista on semmosia kestoaiheita. Et ihan tämmönen.. arjen hallinta, tuntuu et puuttuu koko perheeltä.
H: Joo. Onks sitten niin, että näitä on samasta perheestä useampia lapsia tai?
R07N: On, on. Et nytkin on semmonen, jolla on kolme lasta. Kolme on tällä hetkellä ja kaks on jo lähteny ja.. Ihan samat mitkä on ollu kymmenen vuotta sit ne ongelmat, ni samoja asioita käsitellään.

H: Miten sä erittelisit sitä arjen hallintaa, liittyks se niinku poissaoloihin tai kotitehtävien tekemiseen vai käytökseen vai?
R07N: Ei oikeestaan poissaoloihin, vaan siitä, että päivä alkaa millon sattuu ja päättyy millon sattuu. Ja tuota.. ja kotitehtävien ja, ja tarvikkeiden ja ihan tämmösten..
H: Joo. No mikä se tyypillinen toimintatapa on sitten täs ollut? Neuvottelut ja.. eri tahojen mukanaolot vai?
R07N: Joo, ei siinä oikeestaan muuta, muuta oo ollu. Ja et semmoses tapaukses, ku ei ole niinku.. Kaikki tarkottaa hyvää, eikä oo semmosta sillä tavalla semmosta lastensuojelun tarvetta esimerkiks että, että on hätä, et mihin mennään. Muuta ku että yritetään ohjailla, opettaa siinä tätä kulttuuria, kun tässä eletään.

Lainauksessa rehtori ilmaisee voimakkaasti huolenpidon etiikan suuntaista ajattelua ja pyrkii ikään kuin hieman valitellenkin toteamaan koulun velvollisuuden kotouttamiseen, ”kun tässä eletään”.

Koulun ulkopuolisten konfliktien ulottaminen kouluun tuli esiin joka viidennen rehtorin puheessa. Nämä dilemmat kytkeytyivät luonnollisesti myös aiemmin kuvaamiini vuorovaikutuksen haasteisiin. Seuraava esimerkki kertoo tämäntyyppisistä ongelmista.

R15M: – – Et tämmösiä jopa pihapiiripulmia on tuotu ikään kuin tänne ja ja.. Sanotaan nyt kiusaamistilanteita et toi Mohammed kiusaa Sergeitä (rehtori käyttää nimiä kuvaamaan oppilaiden taustoja yleensä, ei tiettyjä maahanmuuttajia) tai päinvastoin. Ja kun näitä asioita on lähdetty pohtimaan ja saatu vanhemmat tänne oppilashuoltoon niin sitten tulee ilmi että tietyllä alueella pihoilla on jumalaton riita meneillään.
H: Niinku vanhempien kesken?
R15M: Vanhempien kesken presiis, juuri näin ja se heijastuu taas tänne. Ja tuleeko se vanhempien riita, onks se lähteny vanhempien väliltä vai onks se lähteny siitä että muksut ovat keskenään nahistelleet. Se ei oo ihan selkeää mutta ihan selvästi tämmöstä vellovaa riitatilannetta on tuolla kylillä.
H: Joo ja sit koulu on kuitenkin se joka tuota tavallaan ottaa sen..
R15M: ..Kyllä.
H: Tietyl lailla niinku kantaakseen..
R15M: ..tietyllä tavoin kantaakseen, siltä osin kun mikä mitä se kouluun viittaa.
H: Onks se sun mielestä ookoo niin?
R15M: Ei todellakaan, mua ottaa hirveesti välillä päähän se että ne yrittää ikään kuin saada koulua jonkinlaiseksi selvitysmiehek-si, välimieheksi, jopa tuomariksi näissä asioissa.

Lainauksessa tulee esiin koulun rooli kaikkeuden keskuksena, mihin viittasin tutkimuksen johdannossa. Rehtorien tiukka suhtautuminen koulun perustehtävän ulottamiseen ”välimiehen” tai ”tuomarin” rooliin koskien sen ulkopuolelta lähteneitä konflikteja heijastelee yhteisön etiikan näkökulmasta haluttomuutta toimia ainakaan eri maahanmuuttajaryhmien väliseen integraatioon tai saman ryhmän sisäiseen integraatioon liittyvien dilemmojen käsittelyn ensisijaisena foorumina. Toisaalta rehtorit kuvasivat myös yhteisön etiikan suuntaisesti koulun osallisuutta alueellisessa yhteistyössä ylipäätään.

Oppilaan pitkähköt poissaolot tulivat esiin myös viidenneksellä rehtoreista. Aidoksi eettiseksi ongelmaksi sen tekee luonnollisesti rehtorin tehtävä vastata koulun perustehtävästä ja oppilaan edun pohdinta, kuten seuraavassa esimerkissä.

> *R06N: Tää on jo toinen tämmönen, että vanhemmat haluaa, että lapsi lähtee pidemmäks aikaa takas kotimaahansa.*
> *H: Mihin maahan?*
> *R06N: Toinen on muistaakseni, onkohan se Thaimaa, ja sitten toinen on Turkkiin. Ja miten siihen suhtautuu.. No, sen turkkilaisen tytön isä täs kävikin, niin sanoin, että en myönnä kahta viikkoo pidempiä lomia, että koulusta ei saa olla pois.*
> *H: Kuinka pitkäksi aikaa ne olis halunnu?*
> *R06n: En tiedä, vaikka ois jääny ikuisesti. Tää on vähän tämmösiä..*
> *H: Aha. Mikä siinä mahtaa olla syynä?*
> *R06N: No, ehkä naimisiin meno, ehkä.. Et siinä on perheessä jotain semmosia, et on jotakin.. Heillä on omia syitänsä. Mutta koulun kantana ainakin ilmotin, et kahta viikkoo pidempiä lomia ei myönnetä.*
> *H: Millon se lähtö olis?*
> *R06N: No se olis ollu suurin piirtein saman tien. Mä en tiedä nyt, se on ehkä sitten.. Ja siitä on nyt sit soitettu ja mietitty, mut et ilmeisesti nyt se ainakin toistaiseks peruuntui.*
> *H: Eli tyttö on ollu koulussa?*
> *R06N: On. Mut et miten tähän sitten puuttua.. Nyt on toinen, joka on ilmeisesti lähössä kanssa Thaimaaseen sitten pidemmäksi aikaa, ja tää on taas valmistavan luokan oppilaita, että siitä nyt on.. meiän koulukuraattori on luvannu ottaa kanssa vähän selville, että mikä sitten on lapsen paras, et toisaalta sit taas täällä on..*
> *H: Minkä ikänen tää thaimaalaistyttö on?*
> *R06N: Tän täytyy olla, onks se 15 vai oisko tulossa jo 16. - - Nää on semmosia vaikeita kanssa, et miten.. että.. eihän me voida kieltää ketään matkustamasta, ja välttämättä vanhemmat ei edes ilmota, ne vaan lähtee. Että joskus on näitäkin, et sit kun soitel-*

laan perään, niin ne onkin jossain ulkomailla. Että välillä vähän pelottaa niitten lastenkin kohtalo, että tuleeko ne sieltä ollenkaan takasin. – – Että kun meiän tavoitteet on saada opetus ja kaikki pyörimään,.. Ja sitten, et tietysti siinä on taustalla meillä huoli oppilaan hyvinvoinnista, että mikä se kohtalo on, et joutuuks johonkin rankkoihin töihin. Et siellä on tietysti sairautta ja jotain kurjuutta ja köyhyyttä ja muuta monesti taustalla, et pitää mennä auttamaan. Mutta ehkä me kuitenkin sitten katotaan tällä hetkellä ja täällä sitä oppilaan parasta, et hänen paras ois kyl se, et hän ois täällä ja opiskelis ja tekis työtä ja näin..

Rehtori tarkastelee jälleen asiaa monesta näkökulmasta, mutta eettistä pohdintaa ilmentää oppilaan edun esiintuonti ja huolenpidon etiikkaa kuvastava aprikointi oppilaan hyvinvoinnista.

Edellä kuvatuissa integraatioon liittyvissä ongelmissa ja niiden valaisemiseksi tarkoitetuissa rehtorien puheissa kietoutuivat yhteen monet dilemmat, joiden selvittely saattoi purkaa auki muita dilemmoja. Etiikan näkökulmasta integraatioon liittyvissä dilemmoissa tuli voittopuolisesti eniten esiin huolenpidon etiikka ja oppilaan etu, tosin myös oikeudenmukaisuuden etiikka ja yhteisönkin etiikka siinä mielessä, että muualla alkaneita perheiden tai naapureiden konflikteja ei haluttu ulottaa kouluun. Dilemmat olivat kiistoja tai päätöksentekoon liittyviä ja niissä haettiin myös riittäviä perusteluita, esimerkiksi oppilaan pitkien poissaolojen suhteen, joihin liittyi osittain myös velvoitteiden ristiriitaa.

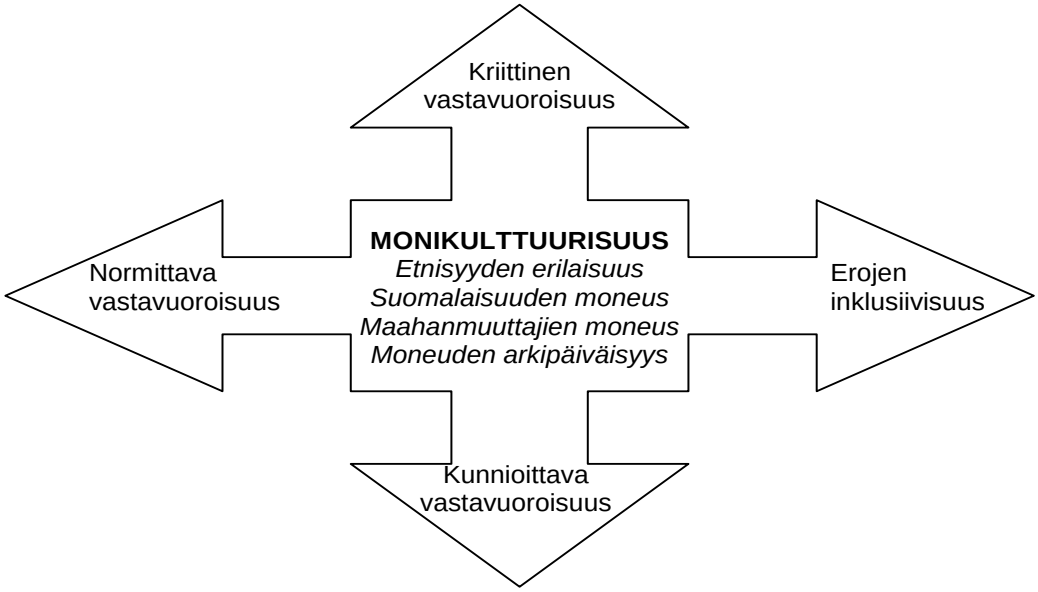
9.4 Tulosten kokoava tarkastelu ja joitakin täydennyksiä

Tässä luvussa tarkastelen vielä pelkistetysti edellä kuvaamiani rehtorien monikulttuurisuuden määritelmiä rikkaus- ja haasteulottuvuuksineen sekä haastekokonaisuuksia, niistä yleisimmin kuvattujen eettisten ongelmien luonnetta ja rehtorien käyttämiä ratkaisuja tai dilemmoihin vastaamista sekä niissä sovellettuja eettisiä lähestymistapoja. Lisäksi tarkastelen lyhyesti rehtorien kuvaamaa rooliaan yleensä konfliktitilanteissa sekä heidän toimintamallejaan, selviytymisstrategioitaan ja omaa tukeaan sekä monikulttuurisen koulun johtamisessa vaadit-

tavia ominaisuuksia. Sen jälkeen peilaan tutkimustuloksia eettisen johtamisen osalta joihinkin luvussa 5.4.2 kuvaamiini tutkimuksiin sekä reflektoin niitä myös Launosen (2006) esittämiin klassisen etiikan sovelluksiin. Pohdinnassa palaan tuloksiin eettisen johtamisen näkökulmasta.

Monikulttuurisuus haasteineen ja rikkauksineen

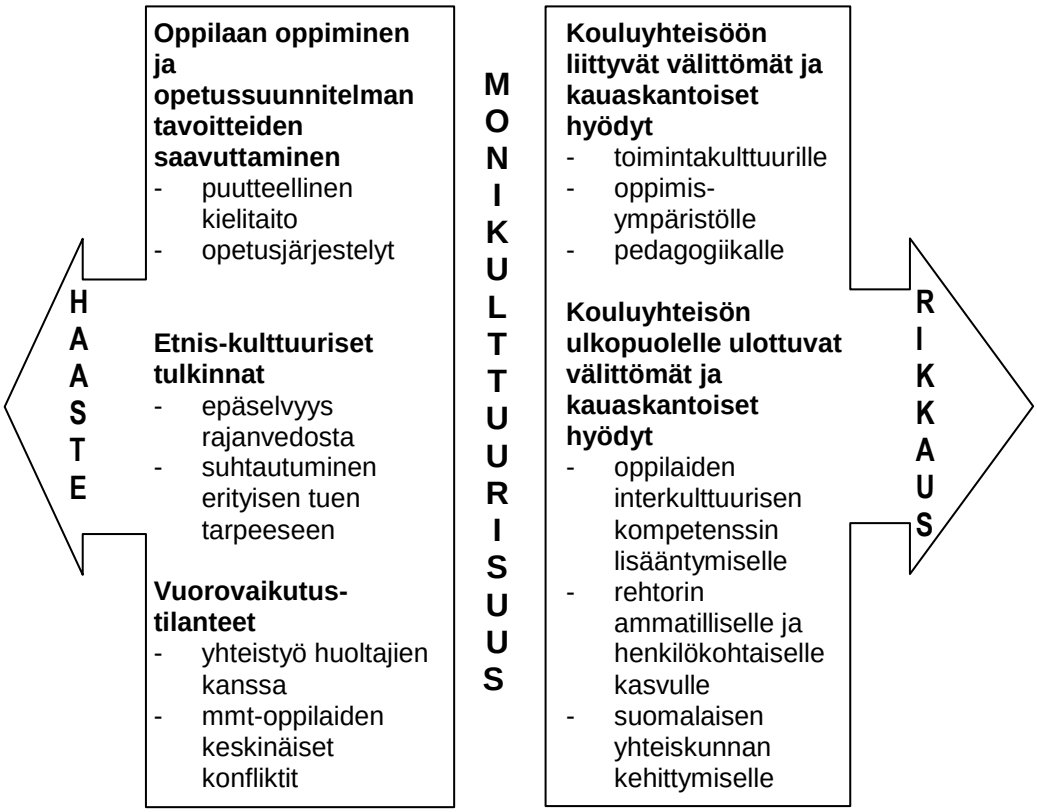
Rehtorien määrittelemiä monikulttuurisuuden ominaisuuksia kuvasin etnisyyden erilaisuudella, suomalaisuuden ja maahanmuuttajien moneudella sekä moneuden arkipäiväisyydellä. En esittänyt tai käsitellyt niitä jatkumona vaan samanaikaisesti ilmenevinä määrittelyinä, joita saattoi löytää samankin rehtorin puheesta. Ulottuvuudet painottuivat tulkinnassani erilaisiksi vastavuoroisuuksiksi ja erojen inklusiivisuudeksi. Ulottuvuudet voi halutessaan nähdä vastakkaisina, toisin sanoen kriittinen ja kunnioittava vastavuoroisuus voivat olla jännitteisiä, samoin normittava vastavuoroisuus ja erojen inklusiivisuus. Tulkintani mukaan nämäkin elementit saattoivat olla yhtäaikaisesti esillä. Kokoavasti monikulttuurisuuden ominaisuudet ja ulottuvuudet on esitetty kuviossa 12.



Kuvio 12 Monikulttuurisuuden ominaisuudet ja ulottuvuudet

Monikulttuurisuuden määritelmissä vastavuoroisuusulottuvuuksien painottuminen kertoo yhtäältä siitä, että suomalainen yhteiskunta ja koulu arvoineen ja tavoitteineen nähtiin valtavirtana, johon maahanmuuttajat integroituvat. Toisaalta vastavuoroisuuteen liitettiin vuorovaikutus, mikä käytännössä näkyi keskeisenä myös dilemmojen prosessoinnissa. Ulottuvuuksia voi tarkastella myös näkökulmina rehtorin eettiseen ajatteluun ja sen myötä johtamiseen. Yhteisöllisyyden ja yhdessä toimimisen painottaminen kertovat yhteisön etiikan näkökulmasta siinä mielessä, että koulu nimenomaan kaikkien oppijoiden yhteisönä on keskiössä. Se kertoo osaltaan myös rehtorin profession tiedostamisesta, koska rehtori vastaa koulun *toiminnasta* (Perusopetuslaki 1998). Esiin tulleista ulottuvuuksista erojen inklusiivisuuteen liittämäni kuvaukset joustavuudesta, dialogista ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisesta voidaan liittää sekä huolenpidon että oikeudenmukaisuuden etiikan näkökulmiin. Kunnioittava vastavuoroisuus, jota rehtorit kuvasivat rauhanomaisena rinnakkainelona, kunnioittamisena ja ymmärtämisenä implikoivat huolenpidon etiikkaa siinä mielessä, että niissä on kyse halusta tunnustaa toisten autenttisuus. Normittavassa ja kriittisessä vastavuoroisuudessa ilmenee oikeudenmukaisuusetiikan näkökulma, ehkä myös kriittisen etiikan siinä mielessä, että jotkin vallitsevat etnis-kulttuuriset tulkinnat haluttiin haastaa.

Monikulttuurisuuden rikkaus- ja haasteulottuvuudet on koottu kuvioon 13.

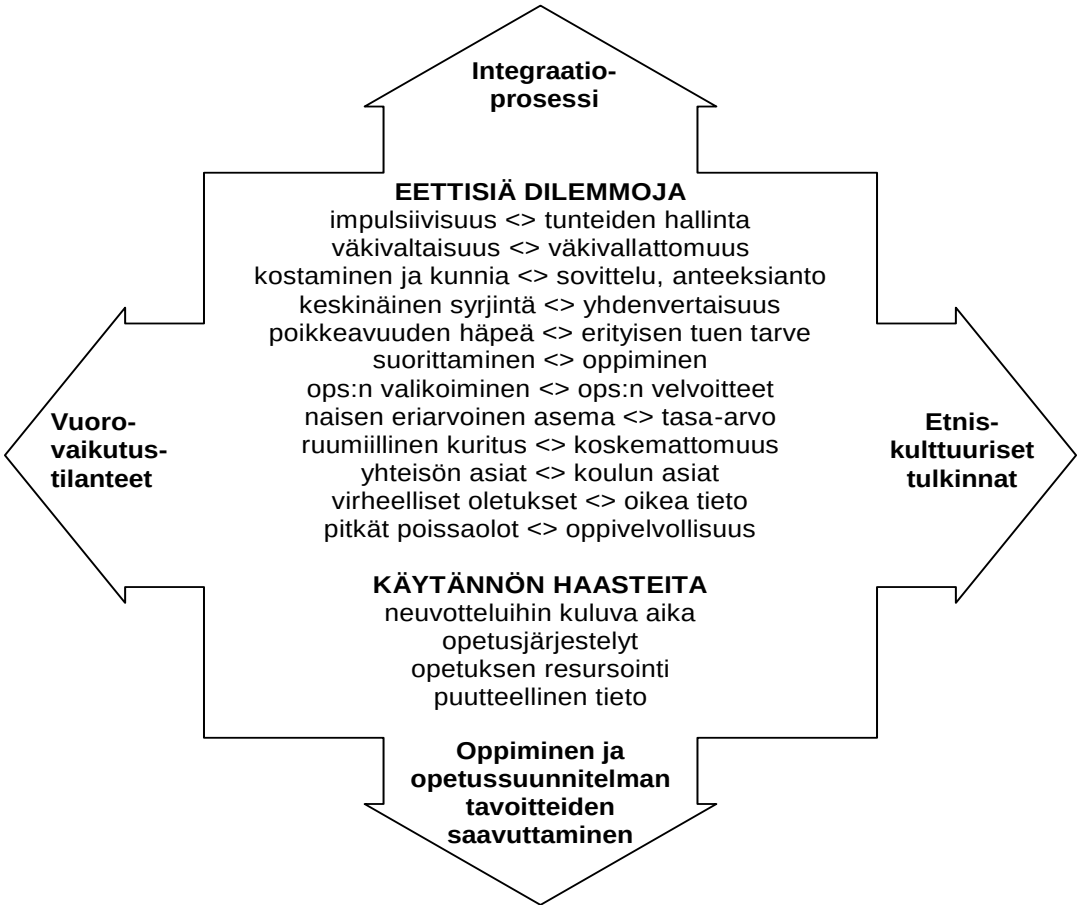


Kuvio 13 Monikulttuurisuuden rikkaudet ja haasteet

Rehtorien puheissa monikulttuurisuuden rikkaus ilmaistiin pääasiassa erilaisina välittöminä ja kauaskantoisina hyötyinä, jotka liitettiin sekä kouluyhteisöön että sen ulkopuolelle. Haasteet liittyivät rehtorien puheissa tässä yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen, etnis-kulttuurisiin tulkintoihin ja vuorovaikutukseen, jotka pääsääntöisesti määriteltiin koulun kontekstissa.

Dilemmat ja niihin vastaaminen

Rehtorien kuvaamat eettiset dilemmat on esitetty kuviossa 14, jossa on myös kuvattu joitakin keskeisiä rehtorien puheissa esiin tulleita ja esimerkkeinä olleita jännitteitä.



Kuvio 14 Eettiset dilemmat ja käytännön haasteet

Keskeisimpiin dilemmoihin vastaamisessa hyödynnettyjä eettisiä lähestymistapoja on niiden yhteen kietoutumisen vuoksi rajoittavaa pakottaa kuvioon, joten ne jäävät sanallisen kuvailun tasolle. Vuorovaikutukseen liittyvä keskeinen aito eettinen ongelma oli impulsiivisesti käyttäytyvät huoltajat. Dilemma on luonnehdittavissa ensisijaisesti *kiistaksi*, koska rehtorit kokivat huoltajan käyttäytymisen hyväksyttävyyden kyseenalaiseksi. Rehtorit vastasivat tämäntyyppisiin haasteisiin yhtäältä *oikeudenmukaisuusetiikan* kehyksessä erityisesti heidän integriteettiään uhkaavissa tilanteissa, mutta pääasiassa heillä oli *professionaalista* valmiutta neuvotella tilanteen selvittämiseksi, ja antaa ensin aikaa sen rauhoittamiselle, minkä voi katsoa viestivän myös huolenpidon etiikasta ja toisen asemaan asettumisesta.

Oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen liittyvistä haasteista huoltajien suhtautuminen erityisen tuen tarpeeseen oli myös aito, rehtoreita puhuttanut eettinen dilemma. Osittain tämän voi nähdä myös

etnis-kulttuuriseen tulkintaan liitettynä haasteena, koska rehtorit näkivät sen olevan seurausta myös tietynlaisesta kulttuurista. Luonteeltaan se liittyi lähinnä *päätöksentekoon*, koska useimmissa tapauksissa oli tehtävä konkreettinen päätös erityisestä tuesta jossain muodossa. Siihen kietoutui kuitenkin rehtorin ja useissa puheissa myös oppilashuollon näkökulmasta riittämättömien tai suomalaisen koulun kontekstissa kestämättömien *perustelujen* näkökulma. Dilemmaan vastaamisessa rehtorin ja koulun keinona oli jälleen neuvottelu, jossa lähtökohtana oli oppilaan etu ja siten *huolenpidon* etiikka, toki myös *oikeudenmukaisuusetiikka* siinä mielessä, että oppilaan yhdenvertaiset mahdollisuudet saada tukea toteutuisivat.

Etnis-kulttuurisiin tulkintoihin yhdistetyissä haasteissa kaikki esiin nostamani dilemmat olivat eettisiä ja niistä uskonnolliset tulkinnat koskien opetukseen osallistumista nousivat keskeisimmiksi. Näitten sekä *kiistoihin*, *päätöksentekoon* että *perusteluihin* liittyvien dilemmojen ratkaisemisessa olivat rehtorien käytössä useat eri eettiset näkökulmat. Totaalista kieltäytymistä esimerkiksi taito- ja taideaineiden opetuksesta ei sallinut kukaan rehtoreista, mutta puheissa painottuivat keskustelut ja neuvottelut, joissa rehtori vetosi joko kaupungin linjauksiin tai opetussuunnitelmaan, mikä viittaa *oikeudenmukaisuusetiikkaan*. Huolenpidon etiikka tuli esiin puheissa, joissa rehtori esimerkiksi ilmaisi huolensa oppilaan itsensä kokemasta syrjään jäämisestä. Neuvotteluissa ei pyritty välttämättä saamaan ”viimeistä sanaa” vaan pääsemään joustavaan ratkaisuun, löytämään ”kolmas tie”. Tämä viittaa *tilanteiseen* etiikkaan. Etnis-kulttuurisiin tulkintoihin liitetyt dilemmat nostivat rehtoreissa myös emotionaalisia reaktioita, joiden taustalta voi hahmottaa rehtorin intuitiivista moraalista suhtautumista perusteettomaksi kokemaansa käyttäytymiseen tai perusteluun.

Maahanmuuttajien integraatioprosesseihin liittyvät useimmin kuvatut aidot eettiset ongelmat liittyivät perheen sisäisiin rooliristiriitoihin ja hierarkioiden muutoksiin esimerkiksi yksinhuoltajaperheissä. Niiden luonne liittyi osaltaan *velvoitteiden ristiriitaan*. Ne välittyivät kouluun ja vaativat rehtoreilta sekä *oikeudenmukaisuuteen*, *huolenpitoon* että *kriittiseen* etiikkaan liittyvää vastaamista.

Näiden tulkinnallisessa kehyksessä kuvattujen etiikoiden lisäksi rehtorit lähestyivät ongelmia pragmaattisesti ja tilannekohtaista reflektointia osoittaen. Siten tilanne-etiikka ja siihen liittämäni coping voidaan nähdä eettisinä ulottuvuuksina dilemmoihin vastaamisen taustalla. Myös prima facie -etiikan näkö-

kulma on yksi mahdollinen (vrt. Pietarinen & Poutanen 2005, 44). Professionaalisuus Shapiron ja Stefkovichin (2005) esittämässä muodossa oppilaan edusta lähtevänä rehtorin toimintaa ja päätöksentekoa ohjaavana prinsiippinä oli keskeisesti esillä eri dilemmoihin vastaamisessa. Sen sijaan pohdintaa omien arvojen ja esimerkiksi ammattieettisten sääntöjen välillä ei esiintynyt, tosin en kysymyksilläni johdatellutkaan kyseiseen aiheeseen. En myöskään tiedustellut rehtoreilta erikseen heidän omia tai ammatillisia arvojaan. Rehtorien puheista välittyi kuitenkin se, että suomalaisen opetussuunnitelman perusteissa esitetyt perusopetuksen tavoitteet ja arvopohja koettiin keskeisiksi, mikä kävi ilmi myös monikulttuurisuuden käsitteen määrittelyssä.

Rehtorin ratkaisu- ja vastauspyrkimyksiä kuvatessani en kiinnittänyt niitä klassisen etiikan teorioihin. Silti tutkimustuloksia on paikallaan reflektoida myös niihin luvussa 3.5 kuvaamani Launosen (2006) esittämien näkökulmien mukaisesti. Launosen (2006) mukaan teleologisen etiikan mukainen toiminnan päämäärä on koulun opetus- ja kasvatustyössä ratkaisevan tärkeä ja rehtorin vastuulla on tiedostaa opetus- ja kasvatustyön perustehtävän tiedostaminen ja sen tietoiseksi tekeminen koko kouluyhteisölle. Rehtorien kuvaamissa dilemmaprosesseissa tämä tuli selkeästi esille, jälleen kerran oppilaan etua painottavana lähtökohtana. Dilemmojen prosessointeihin liittyvissä neuvotteluissa tätä näkökulmaa pyrittiin välittämään myös huoltajille. Velvollisuusetiikan mukaisesti rehtorin tehtävä on pitää huolta kaikkien kouluyhteisössä toimivien velvollisuuksien noudattamisesta ja koulun toimintakulttuurin normatiivisesta selkeydestä sekä tulkita koulua ohjaavat säädökset oikein (Launonen 2006). Velvollisuuksien noudattaminen dilemmoihin vastaamisessa tuli esille kaikkien osapuolien kuuntelemisena ja toisaalta päättäväisyytenä unohtaa omat ristiriitaisina käyvät ajatteluprosessit silloin, kun piti tehdä lainsäädäntöä ja opetussuunnitelmaa toteuttava ratkaisu. ”Oikein” tulkitseminen tarkoitti kuitenkin joustavuutta opetussuunnitelman sisältöjen suhteen Seurausetiikan näkökulmasta Launosen (2006) mukaan rehtorin toimintaan ja päätöksentekoon liittyy vastuu pitää huolta kouluyhteisön kokonaisuuden edusta ja pohtia sitä, millainen ratkaisu tuottaa suurimman hyödyn mahdollisimman monelle. Yksilön ja koulun kokonaisuuden edun mennessä ristiin on rehtorin epäkiitollinen tehtävä ratkaista asia kokonaisuuden kannalta. Tätä näkökulmaa on mielenkiintoista pohtia tutkimustulosteni valossa. Yhtäältä

moni rehtori painotti monikulttuurisuuden määrittelyssään vastavuoroisuutta ja koulua kaikkien kouluna. Toisaalta oppilaan edun näkökulma dilemmoihin vastaamisessa viesti myös yksilöllisen näkökulman huomioimista. Lienee liian radikaalia tulkita, että moni rehtori joutui päätöksenteossaan ratkaisemaan asioita oppilaan edun ja koulun kasvatustavoitteiden mukaisesti, mutta huoltajan kannalta ”epäkiitollisesti” esimerkiksi hänen tulkintojensa vastaisesti. Tämä ajatuskulku johtaa liberaalin etiikan mukaiseen ristiriitatilanteiden tarkasteluun osapuolten oikeuksien kannalta. Launosen (2006) mukaan koulun arvojohtaminen merkitsee vastuuta yksilöiden perusoikeuksien kunnioittamisesta ja sen vaativimpia tehtäviä on sovittaa tasapainoisesti yhteen yksilön oikeudet ja yhteisön etu, mikä edellyttää yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden rajan tunnistamista.

Launonen (2006) huomauttaa, että vaikka tilanne-etiikka ei relativistisuuden vuoksi sovellu kouluelämän yleiseksi eettiseksi lähtökohdaksi, se muistuttaa jokaiseen tilanteeseen liittyvästä inhimillisestä ainutkertaisuudesta. Tätä tutkimuksen rehtorit tulkintani mukaan todensivat dilemmoja prosessoidessaan. Yhtäältä he toivat esiin koulun perustehtävään liittyvät lähtökohdat ja niiden normatiivisuuden, toisaalta dilemmojen tarkastelussa näkyi kulloisenkin kontekstin huomiointi.

Peilatessani pelkistetysti tämän tutkimuksen tuloksia joihinkin luvussa 5.4.2 kuvaamiini tutkimuksiin voi ensinnäkin löytää yhtymäkohdan Räsäsen (1993b) väitöskirjan ja Tirrin (1998, 1999) tutkimuksen tulokseen, jossa keskeisin opettajan työn arvo tai ongelmien ratkaisustrategia oli oppilaan parhaaksi toimiminen. Myös tässä tutkimuksessa rehtorit kuvasivat tekevänsä ratkaisujaan ja vastaavansa dilemmoihin ensisijaisesti oppilaan etu lähtökohtanaan. Vaikka en tässä yhteydessä kysynytkään erityisesti rehtorin arvoja, voidaan oppilaan etu nähdä myös rehtorien toimintaa ohjaavana perusprinsiippinä ja siten arvona. Tirrin tutkimuksessa kuvatut vähemmistöjen oikeuksiin liittyvät ongelmat sivuavat tämän tutkimuksen tuloksia siinä mielessä, että myös rehtorit kuvasivat yhtenä haastekokonaisuutena uskonnollisiin tulkintoihin liittyviä kysymyksiä. Moraalista sensitiivisyyttä selvittävässä kansainvälisessä tutkimuksessa (Tirri 2008b) kuvatut suomalaisten rehtorien tunneälyn ominaisuudet, kuten itsetuntemus, itsehallinta, sosiaaliset kyvyt ja sosiaalisten tilanteiden tiedostaminen sekä erityisesti itsehallintaan liittyvä emotionaalinen minä-

kontrolli ovat ilmeisen jaettavia tämänkin tutkimuksen rehtoreilla päätellen heidän puheistaan dilemmoihin vastaamisesta ja esimerkiksi monikulttuurisessa koulussa tarvittavia rehtorin ominaisuuksista, joita käsittelen tuonnempana.

Kansainvälisiin tutkimuksiin osalta Dempsterin, Carterin, Freakleyn ja Parryn (2004b) tutkimuksessa rehtorit suosivat huolenpidon etiikan periaatteita ja yhtyminen eettisen absolutismin mukaisiin väittämiin oli yleisesti suurempi kuin relativistisiin väittämiin. Vaikka oma tutkimusasetelmani oli erilainen, suosivat rehtorit tässäkin tutkimuksessa huolenpidon etiikkaa, joka yhdistyi rehtorien puheissa tulkintani mukaan oppilaslähtöiseen ajatteluun ja monissa tapauksissa huoleen oppilaan yhdenvertaisten oppimismahdollisuuksien saavuttamisesta. Tässä tutkimuksessa en kuvannut tuloksia eettisen absolutismiin, realismin tai relativismin kannalta. Cranstonin, Enrichin ja Kimberin (2006) tutkimuksesta voi puolestaan nostaa eettisten dilemmojen laaja-alaisuuden sekä oppilaisiin liittyvät pulmat, joista oppilaiden ja huoltajien hyökkäävä käytös koulun menettelytapoja kohtaan nousivat esiin tässäkin tutkimuksessa. Walkerin (2005) tapaustutkimuksen suuntaisesti myös tämän tutkimuksen rehtorit sovelsivat tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja kunnioitusta. Muita yhtenevyyksiä olivat esimerkiksi halu ymmärtää oppilaiden ja taustayhteisön kulttuuria ja realiteetteja ja pyrkimys palkata maahanmuuttajataustaista henkilöstöä.

Pohjoismaisista tutkimuksista Norbergin ja Johanssonin (2007) tutkimuksen kanssa yhtenevää on dialogin keskeisyys dilemmojen ratkaisussa. Sen sijaan konfliktia vahvan arvo-orientaation sisältävän ammatin ja henkilökohtaisten arvojen välillä en paikantanut, vaikka pyrin peilaamaan rehtorien puheita Shapiron ja Stefkovichin (2005) mallia silmällä pitäen. Lahdenperän (2006; 2008) tutkimuksessa esiin tulleista haasteellisista ilmiöistä yhteneviä tämän tutkimuksen kanssa olivat aikaa vievät kontaktit huoltajien kanssa, eettiset konfliktit ja dilemmat ylipäätään sekä kielteiset asenteet, ennakkoluulot ja rasismi – tosin tässä tutkimuksessa rehtorien puheiden mukaan painottuneina enemmän maahanmuuttajien välisiksi kuin maahanmuuttajien ja valtaväestön välisiksi.

Rehtorin roolit, toimintamallit, selviytymisstrategiat, oma tuki ja tarvittavat ominaisuudet

Kysymykseen *roolistaan* konfliktitilanteissa ja dilemmojen ratkaisuissa *yleensä* suurin osa rehtoreista toi esiin auktoriteettiasemansa käytön ratkaisuja vaativissa tilanteissa. Näitä olivat esimerkiksi oppilaan pitkään jatkunut aggressiivinen käytös tai tilanteet, joiden ratkaisemiseen opettajan auktoriteetti tai valtuudet eivät riittäneet. Muutamat rehtorit painottivat välitöntä puuttumista erityisesti väkivaltatilanteissa. Viidesosa rehtoreista toi esiin auktoriteettiasemansa tietoisen, reflektoivan käytön, esimerkiksi pitkään jatkuneessa oppilaan käytösongelmassa niin sanottuna ”rehtoripelotteena” tai maahanmuuttajataustaisen huoltajan kyseenalaistaessa naisopettajan auktoriteetin tilanteeseen puuttumisena tai osallistumisena. Tuki opettajille ilmaistiin yhtäältä kuunteluna ja ylipäätään käytettävissä olemisena, toisaalta opettajan ”selustan” turvaamisena sitä vaativissa tilanteissa, mistä oli esimerkki huoltajien vaatimuksia koskevassa dilemmakuvauksessa. Yleisesti rehtorien puheista välittyi se, että opettajat hoitavat kohtaamansa ongelmatilanteet ensisijaisesti itse ja se on myös sekä rehtorin että opettajien oletusarvoinen menettelytapa. Tätä kuvasi eräs rehtori seuraavasti:

> *Et mul on aika matala kynnys sillä tavalla lähtee mukaan, et me ollaan sovittu, et en pienimpään natinaan lähe, koska opettajan täytyy hoitaa tietyt asiat ja jos hän ei hoida niitä, niin se auktoriteetti menee siinä, et sit oppilaat mittaa sitä, et toi ei pysty hoitaan, mutta on semmonen tietty porras, et sen jälkeen mä astun kehään ja.. sit jatketaan siitä eteenpäin. (R04M)*

Puheista välittyi kaikkiaan rehtorin ja opettajien roolien pääasiallinen tasapainoisuus ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Ne eivät nähdäkseni vahvistaneet esimerkiksi Salon ja Kuittisen (1998) toteamusta siitä, että opettajat eivät haluaisi vahvaa johtajaa tai itsenäiseen ja professioasemaa korostavaan toimintaan pyrkivinä haluaisivat toimia täysin omaehtoisesti ja ilman ohjausta. Ainakin vaativissa konfliktitilanteissa opettajat rehtorien puheiden perusteella toivoivat ratkaisuihin pystyvää rehtoria ja myös hänen ohjaustaan. Muutama rehtori tosin toi esiin myös haluttomuutensa olla ”valmiiden ratkaisujen” tarjoaja.

Runsas kolmannes rehtoreista painottikin jaettua johtajuutta konfliktitilanteissa tuomalla esiin oppilashuoltoryhmän tai apulaisrehtorien merkityksen niiden ratkaisemisessa. Vajaa kolmannes rehtoreista määritteli rooliaan myös eksplikoidummin pedagogisen johtajuuden tai leadershipin suuntaisesti esimerkiksi seuraavasti:

> *Ne [opettajat apua pyytäessään] odottaa.. Kyl mä tiedän, et ne odottaa ihan mua personaana sen takii, kun ne on oppinu, että mä kuitenkin yleensä, tää nyt ei oo mitään itsekehuu, mut et mä väitän, et mä kuitenkin löydän sen, mä tajuun, et mistä nyt kenkä puristaa ja mä pystyn jotenkin viestittämään sitä, että miltä niist vanhemmista tuntuu tai niistä oppilaista. (R17M)*

Valmius ja taito *dialogiin* osoittautuivat edellä kuvatuissa dilemmatilanteissa keskeiseksi. Haastatteluissa kysyin rehtoreilta vielä erikseen heidän suosimistaan *toimintamalleista* dilemmojen ratkaisuissa yleensä. Näissäkin puheissa keskustelu ja neuvottelu nousivat keskeisimmiksi toimintatavoiksi. Eräs rehtori kuvasi tätä lakonisesti seuraavasti:

> *No en mä tiedä onks meillä oikein mahollista paljon kovin monenlaista muuta tehdäkään, kun nää neuvottelut ja keskustelut, et mitä se muuta sitten oikein vois ollakaan. (R06N)*

Tyypillistä oli myös riittävän ajan antaminen, mikä myös tuli esiin jo dilemmojen kuvaamisessa. Kymmenen rehtoria kuvasi joidenkin dilemmoiden vastaamiseen pyrkiviä keskusteluja ja neuvotteluja *vääntämiseksi*: ”Kun mä oon oikeesti sitä mieltä, et kun tarpeeks kauan asioista väännetään, niin kylhän niist sit johonkin sopuun päästään”. Ilmaus ”johonkin sopuun” kertoo ehkä samaa kuin johdannossa lainaamani Karkaman (1998) ajatus yhteisymmärryksen ensisijaisuudesta yksimielisyyteen nähden. Neuvotteluissa painottui kuunteleva suhtautuminen, mutta joissakin tilanteissa myös tiukkuus ja tietyssä mielessä aikuisen ”kasvattaminen”, mitä kuvasin yhdessä esimerkissä. Useilla rehtoreilla toimintamallina oli myös etukäteen keskustelu joko oppilashuoltoryhmässä tai opettajien kanssa. Niin ikään toimintamallina tuotiin esiin maahanmuuttajille suunnattu etukäteisinformaatio. Siitä yhtenä esimerkkinä oli rehtorin kuvaama valmistavan opetuksen opettajan muslimihuoltajille pitämä näytetunti, jossa ”käytiin kaikki läpi, mitä lauluja laulamme ja

mitä käsileikkejä leikimme”. Lisäksi koulun toimintakulttuuria kuvaavissa puheissa neljäsosa rehtoreista toi esiin erityisesti maahanmuuttajataustaisille huoltajille suunnatut vanhempainillat, joita pidettiin paitsi valmistavan opetuksen oppilaiden, myös perusopetuksessa olevien oppilaiden huoltajille.

> *H: Onko maahanmuuttajataustaisille vanhemmille ollu omia vanhempainiltoja?*
> *R16N: Ei oo aikasemmin, mutta nyt ollaan pitämässä, koska mun mielestä ihan ehdottomasti tarvis.*
> *H: Joo, se on jännä. Sekin vaihtelee, että kun tässä on haastatellu, niin on sekä että, että toisaalta nähdään se tärkeäksi, että ne osallistuis mahdollisimman paljon yleisiin, mutta toiset on sitten just sen kohdistetun informaation kannalla. Onks se teillä ollu ajatuksena myös siinä?*
> *R16N: On, nimenomaan, Suomen koululaitoksesta puhumiseen ja siihen, että miten tavallaan voidaan.. No, täällä on joitakin just aika jyrkästi islamilaisii perheitä, että niiden kanssa, että okei, ei me yritetä sorkkia heidän tärkeinä pitämiään asioita, mutta meillä nyt on ne määrätyt jutut, joista pidetään kiinni, ja niistä käydä.. Siin voi hyödyntää sitten sitä oman äidinkielen opettajaa esimerkiks tai sitten näitä pedagogisia yhteyshenkilöitä..*

Lainauksessa rehtori ennakoi tulevaa vanhempainiltaa ja siellä mahdollisesti esiin nousevia dilemmoja ja niihin vastaamista, toisin sanoen joustamista ja rajaamista, joissa tukena on myös maahanmuuttajataustainen henkilö. Kuten omasta puheenvuorostani käy ilmi, rehtorien ja koulujen suhtautuminen erityisesti maahanmuuuttajataustaisille huoltajille kohdennettuihin vanhempainiltoihin vaihteli.[170] Yksi rehtori mainitsi erityisen vanhempain ”koulun”, jonka tehtävää hän kuvasi seuraavasti

> *Meillä on ollut suurimmille maahanmuuttajaryhmille, esimerkiks somalivanhemmille meidän hyvien omien somalikoulunkäyntiavustajien tai kotikielen opettajien kanssa järjestettyjä vanhempainkouluja, joissa on tarkotus juuri, että on koko ajan tulkkausmahdollisuus ja voi kysyä kaikista käytännön asioista, koska joskus tuntuu, että suurimmat ongelmat lähtee hyvin pienistä väärinkäsityksistä. Et joku asia on uhka ja tuntuu semmoselta vallankäytön kuviolta huoltajasta, kun ei voi kysyä, mikä tää on ja mitä tää sisältää. (R03N)*

[170] Poikkeuksena tästä olivat luonnollisesti valmistavan opetuksen oppilaiden huoltajien vanhempainillat, jotka on rinnastettavissa perusopetuksen luokkien vanhempainiltoihin.

Kuvauksessa esiin tuleva ongelmien kehittyminen väärinkäsityksistä kertoo osaltaan kulttuurien välisen viestinnän tiedostamisen merkityksellisyydestä.

Rehtorien puheissaan kuvaamat *selviytymisstrategiat* monikulttuurisen koulun johtamisessa voidaan jakaa kahteen ulottuvuuteen. Toinen ulottuvuus liittyy professiosta etääntymiseen. Sitä kuvastivat rehtorien puheet, jotka liittyivät vapaa-ajan, harrastusten ja perheen merkityksen kuvaamisen lisäksi myös suoraan ilmaistuun etäännyttämisen tarpeeseen, mistä on esimerkkinä seuraava lainaus.

> *No useimmiten aivan niinku yrittää tietosesti unohtaa sen tilanteen jokskuks aikaa, että etäyttää se jonnekin tosi kauas. Kyllähän rehtorin työssä jos missä on tyypillistä se, että aamuyöstä herää ja sit alottaa kelaan sitä koko seuraavaa päivää tai edellistä päivää ja niitä haasteita, mitä on edessä et siinä pitää vaan jotenkin opetella ihan tälläsiä mielenhallinnan tekniikoita.. (R10M)*

Toinen ulottuvuus liittyi professiossa tapahtuvaan reflektointiin. Siihen liittyivät rehtorien puheet kollegiaalisuuden, erityisesti oman työyhteisön merkityksestä, ajanhallinnasta ja tehtävien priorisoinnista ja maininnat työnohjauksesta. Vaikka muutaman rehtorin mainitsema huumori on tietyssä mielessä oma lähestymistapansa, liitän senkin tähän ulottuvuuteen, koska rehtorit kuvasivat huumorin käyttöä nimenomaan työyhteisössä.

Rehtorien kuvaamat toimintamallit ja selviytymisstrategiatkin kuvaavat osin myös sitä, mihin tai keihin he itse ongelmatilanteissa tarvittaessa *tukeutuvat*. Erikseen kysyttäessä rehtorit nimesivät oman kouluyhteisön keskeisimmäksi tuki- ja yhteistyötahoksi dilemmojen selviämisessä. Oppilashuoltoryhmän tuki mainittiin useimmin, sitten koulun johtoryhmä tai vastaava tiimi. Muutama rehtori mainitsi myös koulun maahanmuuttajataustaiset opettajat ja kuraattorin sekä alueellisen erityisopettajan ja pedagogiset yhteyshenkilöt yhteistyötahoina. Oman kouluyhteisön ja siinä toimivien tahojen lisäksi lähes yhtä keskeisiä olivat rehtorikollegat. Yksittäisen kollegan mainitsi puolet rehtoreista, alueen rehtoriverkoston tai rehtorikoulutuksessa syntyneen verkoston runsas kolmasosa. Kuudesosa rehtoreista ilmaisi toimivansa myös tuen *antajana* nimenomaan monikulttuurisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Opetusviraston mainitsi tukitahona runsas puolet rehtoreista, heistä suurin osa mainitsi erityisesti työyhteisökonsultointiin erikoistuneen

opetuskonsultin.[171] Pedagogisen yhteyshenkilön tukeen muslimioppilaiden eriyttämisen osalta viittasi pari rehtoria.[172] Lisäksi yhteistyötä tehtiin muitten hallintokuntien kanssa, joista kaksi kolmasosaa rehtoreista mainitsi erityisesti lastensuojelun. Työnohjauksen mainitsi tässä yhteydessä neljäsosa rehtoreista ja joillakin oli yhteistyötä kulttuurikeskuksen, moskeijan tai yliopiston kanssa. Verrattaessa tukitahoja esimerkiksi Dempsterin, Freakleyn ja Parryn (ks. Dempster 2001; Dempster, Carter, Freakley & Parry 2004b) tutkimukseen ensisijaisuusjärjestys on tässä tutkimuksessa toinen. Australialaistutkimuksessa rehtorit tukeutuivat oman konsultaation tarpeessa ensisijaisesti toisiin rehtoreihin, sitten kokeneisiin hallintovirkamiehiin (senior department officers) ja kokeneisiin hallintotiiminsä jäseniin (senior administration team members). Helsinkiläisissä monikulttuurisissa kouluissa oma työyhteisö on rehtorille keskeisin tuki, tosin lähes yhtä merkittävä oli rehtorikollegan tuki. Toki tutkimuskontekstit olivat erilaiset, koska australialaistutkimuksessa oli mukana useita satoja kouluja eivätkä ne olleet valikoituneet erityisesti monikulttuurisuuden perusteella.

Kysymykseen monikulttuurisen koulun johtamisessa tarvittavista ominaisuuksista muutamat rehtorit viittasivat *yleisiin* rehtorin ominaisuuksiin. Tarkemmin eriteltäessä ja myös erikseen mainittuina näinä mainittiin nimenomaan neuvotteluvalmiutta tukevat kärsivällisyys, maltillisuus ja kuuntelemisen taito. Muutama rehtori kuvasi hidasta johtamista sangen yhteensopivasti Hargreavesin ja Finkin (2006) määritelmän kanssa. Tärkeiksi ominaisuuksiksi rehtorit nostivat myös tietynlaiseen professionaaliseen jämäkkyyteen liittyvät ominaisuudet, kuten esimerkiksi asioiden rajaamisen, tunteistamisesta pidättäytymisen ja määrätietoisuuden sekä rohkeuden ottaa asioita esille. Avaraksi asennoitumiseksi maailmaan olivat yhdistettävissä muun muassa laajakatseisuus, uteliaisuus ja avoimuus. Tähän voidaan liittää myös huumorintaju, jonka mainitsi muutama rehtori. Myös suvaitsevaisuus nostettiin tärkeäksi ominaisuudeksi samoin kuin tietoisuus omista arvoista ja omien asenteiden reflektointi. Niin ikään epävarmuuden, epätäydellisyyden ja muutoksen sieto-

[171] Tutkimuksen lähtökohdista käsin on selvää, että useat rehtorit konsultoivat myös allekirjoittanutta, vaikka eivät sitä erikseen kysyttäessä erityisesti maininneetkaan.
[172] Oppilashuoltoa konsultoivat maahanmuuttajataustaiset pedagogiset yhteyshenkilöt olivat aloittaneet toimintansa vasta lukuvuoden 2004–2005 alusta, joten haastatteluajankohtana he eivät vielä olleet ”lyöneet läpi” laajemmin kouluissa.

kyky nousivat esiin, samoin nöyryys eksplisiittisesti ilmaistuna. Myös nämä luonnehdinnat ovat osin yhteneviä esimerkiksi australialaistutkimuksessa (ks. Dempster 2001; Dempster ym. 2004b) esiin nousseiden eettiseen päätöksentekoon tarvittavien ominaisuuksien kanssa, joita olivat ihmissuhdetaidot, empatia, kyky tunnistaa eettisiä ilmiöitä, päättely- ja logiikkataidot, tietoisuus eettisistä periaatteista, hyvä lainsäädännön ja normien tuntemus sekä rohkeus.

10 Jälkikirjoitus tutkimuksen luotettavuuteen

Selvittelin tutkimukseni uskottavuuteen ja etiikkaan liittyviä näkökohtia melko seikkaperäisesti jo kuvatessani tutkimussuhdettani luvussa 2.3, joten esimerkiksi omat henkilö- ja työhistoriaani liittyvät ontologiset ja epistemologiset sitoumukseni ovat olleet lukijan tiedossa alusta saakka. Ne ovat keskeisiä tutkimuksen luotettavuuden kannalta, koska esimerkiksi Grönforsin (1982, 177) mukaan tutkijan ymmärrys tutkittavia ja heidän kielenkäyttöään kohtaan edesauttaa todellisen ja merkittävän tiedon saamista. Kyse ei tosin ole pelkästään rehtorien ja asian ymmärryksestä vaan myös pitkän ja monipuolisen kokemuksen mukanaan tuomasta kyvystä tarkastella monikulttuuriseen kouluun liittyviä haasteita epäsentimentaalisesti ja silti ilman pahantahtoisuutta (vrt. Mäkelä 2005). Tässä yhteydessä kiinnitän huomion vielä joihinkin tutkimuksen luotettavuuteen liittyviin näkökohtiin, eräänlaisena jälkikirjoituksena (ks. Eskola 2006, 299).

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on ollut kuvata monikulttuurisuuden mukanaan tuomien dilemmojen prosessointia helsinkiläisten rehtorien näkökulmasta. Tavoitteena on siis ollut antaa heille ääni. Tätä olen toteuttanut runsailla lainauksilla, rehtorien puheilla. Puheet ovat autenttisia, mutta ne on tuotettu tilanteessa, joka ei ole rehtoreitten työssä tyypillinen, eivätkä ne siinä mielessä ole *luonnollisia*. Kyse on tilannesidonnaisesta reflektoivasta diskurssista, johon vaikuttivat rehtorin positio ja professio, oma positioni ja professioni sekä ”yhtei-

nen asia” siinä mielessä, että olin toiminut monikulttuurisen opetuksen alueella kyseisten rehtorien yhteistyökumppanina, useiden kanssa jo lähes kymmenen vuotta haastatteluajankohtana. Nämä seikat eivät kuitenkaan tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisessa maisemassa vie siltä luotettavuutta eivätkä ylipäätään vähennä sen vilpittömyyttä. (vrt. Mäkelä 1990, 50–51.)

On tietysti otettava huomioon tulkinnan uskottavuus. Luotettavuus uskottavuutena tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (2001, 211) mukaan sitä, että tutkijan on tarkastettava hänen käsitteellistyksiensä ja tulkintojensa vastaavuus suhteessa tutkittavien käsityksiin. Tämä olisi tietysti ollut mahdollista, mutta epäoikeudenmukaista sikäli, että tulkintojen tekovaiheessa en olisi tavoittanut kaikkia tutkimukseen osallistuneita rehtoreita. Tutkittavien anonymiteetin vuoksi tätä näkökohtaa on tarpeetonta selittää sen enempää. Todettakoon vain se, että tutkimusaineisto on kerätty tiettynä aikana ja kertoo senhetkisestä tilanteesta tiettyjen helsinkiläisten rehtorien ja heidän monikulttuuristen koulujensa osalta. Se ei ole siis sellaisenaan toistettavissa (ks. esim. Eskola 2007, 293). Tuloksia ei myöskään voi suoraan siirtää toiseen kontekstiin, toiseen kouluun, vaikka siellä olisi samakin määrä maahanmuuttajataustaisia oppilaita, koska rehtorien dilemmoja kuvaavat puheet ovat olleet yksittäisiä esimerkkejä. Ne ovat sidoksissa esimerkiksi aikaan, paikkaan, haastattelutilanteeseen ja kuvattuihin tilanteisiin, kuten myös rehtorien henkilö- ja työhistorian mukanaan tuomiin kokemuksiin, eettiseen ajatteluun ja johtamiskäsitykseen ja oletettavasti moneen muuhunkin seikkaan, joiden vaikutusta on mahdotonta analysoida. Tässä tutkimuksessa on maalattu haastateltujen rehtorien eettisen johtamisen maisema ensisijaisesti luvussa 9.1. Sen lisäksi taustaosuuden kuvaus koulun johtamisesta normiriemuineen (luvut 5.2 ja 5.3), koulun arvomaailman ja helsinkiläisten koulujen arvoprosessin kuvaus (luvut 4.2 ja 4.3) sekä normatiivisen etiikan ja ammattietiikan ulottuvuuksien tarkastelu (luvut 3.5, 3.6.1 ja 3.6.2) taustoittavat maisemaa ja antavat sille kehykset.

Tutkimus itsessään tarjoaa myös lukijalle mahdollisuuden hahmottaa monikulttuurisuuteen liittyvien dilemmojen moniulotteisuutta ja pyrkimyksiä vastata niihin suunnasta, joka ei ole ollut Suomessa esillä monikulttuurisuutta tai johtajuuttakaan käsittelevässä tutkimuksessa. Monikulttuuristen koulujen rehtorien äänen kuuluviin saattaminen tuo lisäarvoa ja sitä kautta uskottavuutta kumpaankin tutkimusalueeseen. Se, millaisena tuo ääni kuuluu toisista tiedon ja

tulkinnan intresseistä lähtevälle tutkijalle, on jälleen tulkintakysymys. Vai kuulemiskysymys? Jossakin toisessa tutkimusasetelmassa joku toinen tutkija voisi tässä tutkimuksessa haastateltujen rehtorien puheista löytää haasteellisia näkökulmia etnosentrismistä toiseuden tuottamiseen. Itse olen kuvannut omaa aineiston jäsentely- ja luokitteluprosessiani mahdollisimman tarkasti ja esittänyt joissakin olennaisissa kohdissa suuntaa antavaa määrällistä informaatiota esimerkiksi siitä, miten usein mainitut dilemmat tulivat rehtorien puheissa esille. Dilemmojen moniulotteisuutta olen avannut autenttisilla lainauksilla. Mutta tulkinnanvaraa ja mahdollisuuksia toki on, kuten aina laadullisessa tutkimuksessa.

Oman tutkimussuhteeni lisäksi olen tehnyt selväksi myös eettisen orientaationi, sisäisen eettisen realismin, jota kuvasin luvussa 3.4. En kuitenkaan lähtenyt tulkitsemaan tuloksia senkään mukaisesti, vaan pyrin olemaan sekoittamatta omia moraalisia kannanottojani (vrt. Hepburn 2003, Saastamoisen 2003 mukaan) rehtorien puheiden kuvaukseen. Tässä tutkimuksessa esiin tulleiden eettistä johtajuutta vaativien dilemmojen moniulotteisuus ei oikeuta yksiulotteiseen tulkintaan. Siksi pyrkimys tiheään kuvaukseen ja kommentoivana pysyttelevään tulkintaan sekä rehtorien reflektoivan puheen esiintuomiseen on yksi peruste tutkimuksen luotettavuudelle. Töttö (1996, 37) tosin toteaa, että haastateltavien puheet sinällään eivät ole tutkimustuloksia. Hyödynnän eklektisesti hänen myöhempää (Töttö 2004, 205) mainintaansa siitä, että tutkimuksen uskottavuuden illuusion menestyksellinen rakentaminen vaatii sitä, että tutkija on itse ajatellut, mitä on tehnyt eikä vain siteerannut tai uskonut lukemiaan ohjeita. (ks. myös Eskola & Suoranta 2001, 180; Eskola 2006, 299.) Olen itse ajatellut, että rehtorien puheet narratiivisuudessaan ja reflektoivuudessaan muodostavat osaltaan tämän tutkimuksen empiiristä osuutta ja siten tutkimustuloksia.

Grönforsin (1982) mukaan abduktiivisessa lähestymistavassa tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia pitää tarkastella toisin kuin mitä on totuttu: Esimerkiksi sisäisen ja ulkoisen validiteetin ero häviää, koska abduktiossa tutkimus*aineisto* on *aina* validia ja kyseenalaistaa voidaan vain se, miten tutkija on hyödyntänyt ja esittänyt aineiston. Myös ristiriitaiset tiedot saattavat johtaa uusiin johtolankoihin. (mts. 37, kursivointi hänen.) Olen aiemmin todennut, että suhteessa opinnäytetyön raameihin aineiston laajuus vaati use-

amman kuin yhden teeman pois rajaamista. Niiden tarkastelu olisi voinut tuoda lisäulottuvuuksia tutkimukseen. Tulosten kuvaamisessa suoranaisesti ristiriitaisia tietoja ei tullut esiin sillä tulkinnan tasolla, jolla pysyttelin. Silti esimerkiksi monikulttuurisuuden määrittelyssä ja sen rikkaus- ja haasteulottuvuuksien kuvaamisessa tuli esiin eri suuntiin kallistuvia määritelmiä. Kaikki rehtorit eivät suinkaan vastanneet dilemmoihin tai ratkaisseet niitä yhdenmukaisesti. Tiettyä samankaltaisuutta löytyi ja syyn voi vaivatta löytää jo luvussa 2.2 esittämästäni koulun kasvatustehtävän normatiivisuudesta. Jos olisin vienyt analyysiani pitemmälle ja esimerkiksi tyypitellyt rehtoreita eettisinä päätöksentekijöinä, olisi 25 rehtorin joukosta saattanut hahmottaa ensisijaisia huolenpitäjiä, oikeusoppineita tai kriitikkoja, kuten myös eettisiä realisteja, eettiseen pluralismiin sitoutuneita, ehkäpä viime kädessä relativistejakin. Perustehtävätietoisuus kuitenkin sääteli voimakkaasti rehtorien toimintaa: esimerkiksi Värrin (2002, 22) mukaan kasvattaja ei voi sivuuttaa oman yhteiskuntansa olemassaoloa tai edustamansa julkisen kasvatusinstituution virallista ideologiaa ja kasvatustavoitteita. Tämäkin näkökulma tuli rehtorien puheiden kautta uskottavasti esiin.

Luotettavuuspuheen lopuksi sopii lainata Markku Envallin aforismia (2003, 368), joka sopii sekä tutkittavien puheisiin että tutkijan niistä tekemiin kuvauksiin ja tulkintoihin: ”Ominta ajatustaan ei voi ilmaista. Voi vain rakentaa ilmaisun, joka sitä muistuttaa.”

11 Pohdinta

Tutkimuksessani olen kuvannut eettistä johtamista monikulttuurisessa helsinkiläisessä peruskoulussa 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä, aikana, jolloin rehtorin tehtävät ovat muuttuneet odottamattomammiksi ja enemmän myös eettisillä konflikteilla ladatuiksi. Konfliktien ja dilemmojen suhteen rehtorit ovat joutuneet tyytymään joskus niihin vastaamiseen ratkaisujen si-

jaan. Tämän tutkimuksen tulokset todentavat kumpaakin. Helsinkiläisissä monikulttuurisissa kouluissa rehtorit pyrkivät ja pääsivät monissa tutkimuksessa kuvatuissa dilemmoissa myös niiden ratkaisuun. Ratkaisujen ja vastaamispyrkimysten toisiinsa kietoutuvina lähtökohtina ja päämäärinä rehtorit pitivät oppilaan etua ja perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista.

Monikulttuurisuuden näkökulmasta koulun toiminnan lähtökohtana oli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroituminen *suomalaiseen* kouluun ja yhteiskuntaan, mikä tuli esiin jo rehtorien määritelmissä monikulttuurisuudesta. Koulu todentui rehtorien puheissa myös oppimisen yhteisönä, jonka kautta integroidutaan muuhun yhteiskuntaan. Käsitteenä monikulttuurisuus moneuksineen ja arkipäiväisyyksineen kallistui yhteiskunnallisesti enemmän vastavuoroisuuden ulottuvuuksiin kuin koko yhteiskuntaa muuttavaan monimuotoistumisen prosessiin tai yhteiskunnan systeemiseen integraatioon (vrt. Westin 2005). Koulun kontekstissa erojen inklusiivisuus ja ”meidän” näkeminen ”monina” oli kuitenkin läsnä paitsi monikulttuurisuuden ja sen hyötyjen määrittelyssä, myös sen haasteisiin ja dilemmoihin vastaamisessa – kuitenkin niissä kehyksissä, joissa tutkimusraportin taustaosuudessa kuvatun koulua koskevan lainsäädännön ja ”normiriemun” tulkinta rehtoreille antoivat. Niiden kyseenalaistamisen etsiminen rehtorien puheista tai kyseenalaistaminen rehtorien puheiden perusteella ei ollut tämän tutkimuksen tehtävä.

Rehtorien puheissa oppivelvollisuuskoulun perustehtävän, kasvatuksen ja opetuksen, asiantuntijuus ja sen myötä valta, myös perustehtävää määrittävien *arvojen* valta, määrittyivät ensisijaisesti koululle itselleen. Muu ei olisi ollut uskottavaakaan. Asiantuntijuutta ja valtaa vaativissa, niitä haastavissa tai kyseenalaistavissa tilanteissa, jotka tutkimuksessa näyttäytyivät toistensa syitä ja seurauksia tuottavina käytännön ongelmina ja varsinkin eettisinä dilemmoina, oli rehtoreilla kuitenkin sekä tahtoa että ammattitaitoa asettaa ne alttiiksi dialogille ja reflektoinnille. Ne toivat esiin myös heidän omia arvopohdintojaan. Rehtorin ja maahanmuuttajataustaisen huoltajan välisen dialogin epäsymmetrisyyttä, oli sen syynä kulttuurienvälisen viestinnän haasteellisuus sinänsä tai syvälle ulottuvat maahanmuuttajien integraation haasteet ja joka tapauksessa lainsäädännön velvoittama rehtorin valta-asema, tasapainotet-

tiin ajan, tilan ja tarvittaessa tulkin antamisella. Näin tapahtui erityisesti niissä tilanteissa, joissa arvojen omistajuudella, manifestoituneena lapsen paras – oppilaan etu -dimensiolle, oli monta ottajaa. Näitä tilanteita kuvaavia puheita tarkastellessa voi myös miettiä, oliko kyseessä todellinen arvokonflikti vai intressien ristiriita (vrt. Levomäki 1998). Jos päädytään jälkimmäiseen, on hyödyllistä pohtia, mitkä ja mistä määräytyviä osapuolten intressit itse asiassa olivat. Dialogin kiikkeryys ilmeni tilanteissa, joissa esimerkiksi perusteettomiksi koetut syytökset tai perustelut, kohtuuttomiksi koetut vaatimukset tai fyysisen integriteetin koettu uhka siirsivät rehtorin professionaalisuuden ammatillisesta apatiasta (vrt. Airaksinen 1993b) – niin, ehkä ei ensisijaisesti intentionaalisesti vaan intuitiivisesti tuotetun moraaliajattelun alueelle. Tai ehkä joissakin tämänkaltaisissa tilanteissa, joissa rehtorin ”kuppi meni nurin”, paljastui professionaalin leaderin ja managerin takaa vanha kunnon opettaja, joka opettaa tarpeen vaatiessa ketä tahansa.

Luvussa 5.1 määrittelin johtamisen kontekstuaaliseksi ja kontingentiksi vaikuttamis- ja päätöksentekoprosessiksi, joka eettisen ulottuvuutensa vuoksi on myös suunnan antamista. Totesin myös, että huolimatta sekä management- että leadership-ulottuvuuden yhtäaikaisesta näkymisestä rehtorin päivittäisessä työssä näen tutkimukseni eettisen johtamisen ensisijaisesti leadership-viitekehyksessä ja suomalaisittain erityisesti pedagogisena johtamisena. Rehtorien kuvaamat käytännölliset ongelmat ja eettiset dilemmat vaativat molempia ulottuvuuksia. Rehtorin täytyi toimia koulun monikulttuurisuuteenkin liittyvien prosessien hallinnoijana ja samalla olla vastuullinen pedagoginen johtaja ja moraaliagentti. Toisaalta tutkimustuloksissa esiin tullut ongelmiin vastaaminen, tilanne-etiikan suuntainen toiminta ja coping voitaisiin liittää johtamisen management-ulottuvuuteen ja huolenpidon ja oikeudenmukaisuuden etiikoiden suuntainen ongelmanratkaisu ja asioista ”vääntäminen” leadership-ulottuvuuteen ja pedagogiseen johtamiseen. Pedagogisen ja hallinnollisen johtamisen välinen epätasapaino, jota kuvasin luvussa 5.2, tuo monikulttuuriseen kouluun vielä haasteellisemman jännitteen, jota ei väljennä esimerkiksi erityisopetuksen ja alueellisen eriarvoistumisen lisääntyminen niissä kouluissa, joihin maahanmuuttajataustaiset oppilaat sijoittuvat. Siksi riittävä resursointi luvussa 6.2.3 kuvattujen opetuksen rakenteiden mielekkääseen todentamiseen monikulttuurisuuspolitiikan valtavirtaistamisen aikana tulisi turvata.

Eettisen johtamisen paradigmojen tarkastelussa (ks. luku 5.4.1) kuvasin transformationaalisen ja jaetun johtajuuden kipupisteitä Lumbyn ja Colemanin (2007) mukaan. He totesivat, että transformationaalisen tai jaetun johtajuuden mallit eivät painota vaikeiden asioiden tai yhteisesti jakamattomien arvojen tai kulttuurien kohtaamisen tarpeellisuutta. Uusina kertomuksina mainittuihin inklusiiviseen, autenttiseen ja demokraattiseen johtamisen tutkijat liittivät eriarvoisuuden, syrjäytymisen ja toiseuden tiedostamiseen. Niissä etiikan tulisi haastaa aiempi retorinen moraalisuus. On totta, että suomalaisen koulun kontekstissa johtamisen uusia kertomuksia tulee tarkastella syvemmin ja kulttuurisista isomorfeista tietoisena koulujen toimintaympäristöjen monimuotoistuessa myös henkilöstön osalta. Eräs jatkotutkimuksen aihe voisikin olla monikulttuuristen koulujen johtamiskertomukset laajemmin kuin tässä tutkimuksissa kuvattuna pedagogisena päätöksentekona. Tutkimuksessa mukana olleet rehtorit olivat joka tapauksessa joutuneet tiedostamaan eriarvoisuuden, syrjäytymisen ja toiseuden käytännössä. He eivät suhtautuneet niihin retorisella moraalilla. Jaettu johtajuus oli käytännössä nimenomaan vaikeiden asioiden jakamista yhteisesti ja moniammatillisesti, mistä rehtorien puheet heidän omasta tuestaan ja toimintatavoistaan konfliktitilanteissa kertoivat. Walkerin ja Shuangyen (2007) painottama oppiva johtajuus interkulttuurisessa koulussa todentui rehtorien puheissa, mistä yhtenä esimerkkinä ovat heidän painottamansa monikulttuurisuuden rikkausulottuvuuden määrittelyssä esiin tulleet oma henkilökohtainen ja ammatillinen kasvu. Dilemmojen ratkaisemisessa, niihin vastaamisessa ja ylipäätään monikulttuurisen koulun johtamisessa painottui monen rehtorin puheessa Hargreavesin ja Finkin (2006) kuvaama hidas johtaminen.

Rehtorit noudattivat eettisten dilemmojen ratkaisuissaan ja niihin vastaamisessaan useita eettisiä lähestymistapoja, joiden yksiulotteinen sijoittelu kuhunkin dilemmaan olisi perimmiltään arvofilosofiseksi pyrkivässä tutkimuksessa ollut hieman väkinäistä. Tutkimustulos oli se, että rehtorien eettisessä johtamisessa vaihtelivat ja painottuivat eri lähestymistavat. Niiden tiedostamisesta emme rehtorien kanssa keskustelleet, joten tulkinta jäi tutkijalle. Luvussa 3.1 kuvaamaani Markovan (1990, Myyryn 2003, 2 mukaan) refleksiivisen ja ei-refleksiivisen etiikan erottelun mukaisesti voi todeta, että rehtorien etiikka oli kuitenkin refleksiivistä. Haasteellisissa tilanteissa ja dilemmojen ratkaisuprosesseissa heidän oli koottava eettisten arvostelmiensa tueksi tie-

toa ja arvioitava sitä kriittisesti. Lisäksi monien dilemmojen selvittämiseen käytetty aika antoi paitsi huoltajalle myös rehtorille mahdollisuuden reflektointiin. Tosin tapaamisten välinen aika saattoi kulua neuvottelujen osapuolilla sisällöltään hyvinkin epäsymmetrisesti. Ei-refleksiivisen etiikan Markova määrittelee ilman yksilöllistä ajattelua tapahtuvaksi sääntöjen noudattamiseksi. Kenestäkään rehtorista ei dilemmatilanteiden kuvaamisessa välittynyt kyvyttömyys yksilölliseen ajatteluun. Useiden rehtorien pitkän kokemuksen ja toistuvien kohtaamisten myös maahanmuuttajataustaisten huoltajien ja oppilaiden kanssa voi olettaa tuovan vuorovaikutustilanteisiin professionaalista rutiinia huolimatta kohtaamisten ainutlaatuisuudesta sinänsä. Lainsäädännön, opetussuunnitelman ja esimerkiksi opetusviraston linjausten ohella monikulttuurisen koulun johtamisen ”konkarius” voi siis vakiinnuttaa rehtorien eettistä ajattelua tiettyihin ei-refleksiivisiin traditioihin. Riippumatta käytettyjen etiikkojen soveltamistilanteista, järjestyksestä tai päällekkäisyydestä johdonmukaisuus dilemmoihin vastaamisessa tai niiden ratkaisuissa säilyi.[173] Johdonmukaisuutta ilmensivät oppilaslähtöisyys ja siihen liittyen perustehtävätietoisuus. Kumpaankin liittyi monissa puheissa eksplikoitu perusajatus koulusta *kaikkien* kouluna. Tämä voidaan nähdä myös rehtorien toimintaa ohjaavana perusarvona, vaikka arvoja ei itseisarvoisena teemana haastatteluissa käsiteltykään.

Arvojen taustaosuudessa saaman painoarvon vuoksi palaan kuitenkin Puohiniemen (2006) esitykseen suomalaisten sijoittumisesta arvokartalle vuonna 2005 (ks. kuvio 3) ja pohdin hieman rehtorien ja heidän puheissaan kuvattujen maahanmuuttajahuoltajien hypoteettista sijoittumista tuolle kartalle sillä täsmennyksellä, että jälkimmäisten arvoihin liittämäni tieto on ensinnäkin rehtorien heidän toiminnastaan antamaa toisen käden tietoa ja toiseksi omavaltaisesti tulkittua. Viitaten pohdintaluvun luonteeseen sallin itselleni tämän spekulaation.

[173] Vaikka tutkimusasetelma ja kohdejoukko olivat toisenlaisia, on Juujärven (2003) huolenpidon etiikkaa koskeva tutkimustulos opiskelijoiden oman elämän moraalikonflikteista mielenkiintoinen peilattava tähän tutkimukseen. Tutkimuksen mukaan dilemmatyyppi ennusti, missä määrin tutkimukseen osallistuneet käyttivät huolenpidon tai oikeudenmukaisuuden orientaatiota. Prososiaalisissa eli toisten tarpeisiin ja hyvinvointiin suuntautuneissa sekä ristiriitaisia vaateita sisältävissä dilemmoissa opiskelijat olivat enemmän huolenpito-orientoituneita, kun taas antisosiaaliset, rikkomuksia ja kiusauksia sisältävät dilemmat olivat enemmän oikeudenmukaisuusorientoituneita. (mts. vi.)

Mitä tulee dilemmoihin vastaamiseen, sijoittaisin rehtorit hyväntahtoisten säilyttäjien joukkoon. Oppilaan edun painottaminen ja halu neuvotella ja antaa aikaa huoltajien päätösten kypsymiselle viestivät hyväntahtoisuudesta, mutta myös yhdenmukaisuudesta siinä mielessä, että dilemmoiden joustavissakin ratkaisuissa pyritään kuitenkin perusopetuksen tavoitteiden saavuttamiseen jokaisen oppilaan kohdalla. Myös monikulttuurisuuden vastavuoroisuuden painottuminen sen määrittelyssä viestii tietyssä mielessä perinteiden arvostamisesta. Kaikkiaan rehtorien puheissa implikoituivat ja joissakin puheissa myös eksplikoituivat yhteisiä päämääriä edistävät arvot. Suvaitsevaisiakin uudistajia rehtoreista saa, koska universalismin ja itseohjautuvuuden arvot välittyvät kuitenkin heidän johtamisessaan perusopetuksen tavoitteiden kautta määrittyvinä.

Dilemmat, jotka liittyivät esimerkiksi oppilaan oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen, viestivät puolestaan maahanmuuttajataustaisten huoltajien näkökulmasta suoriutumisen ja turvallisuuden arvojen merkityksellisyyttä. Siinä mielessä heidän pyrkimyksissään ilmeni itsensä korostamisen ulottuvuus, kun taas rehtorien vastaamispyrkimyksissä painottui itsensä ylittäminen.

Ulottuvuuden avoimuus muutokselle–säilyttäminen spekulointi on kiintoisaa. Ensinnäkin voi sanoa, että sekä rehtorit että maahanmuuttajataustaiset huoltajat pyrkivät säilyttämään: rehtorit perusopetuksen tavoitteiden saavuttamisen ja yhdenvertaisten oppimismahdollisuuksien mahdollistamisen myös maahanmuuttajataustaisille oppilaille, huoltajat joissakin tapauksissa oman etnis-kulttuurisen tulkintansa mukaisen ajattelun uusintamisen suomalaisessa koulukontekstissa. Koulun muuttuminen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän lisääntymisen myötä ei rehtorin kannalta anna mahdollisuutta muuhun kuin oppimisympäristön ja toimintakulttuurin muutokseen. Kuten rehtorit johtamisessa tarvittavia ominaisuuksia kuvatessaan ilmaisivat, heillä on valmiutta ajatusten avaruuteen ja muutokseen liittyvän epävarmuuden ja epätäydellisyyden sietämiseen. Maahanmuuttajien integraation kipupisteet viestivät myös muutoksesta. Monille huoltajista ja myös oppilaista jännite muutoksen ja säilyttämisen välillä konkretisoituu päivittäin paitsi koulussa, myös muissa arkisen elämismaailman tilanteissa. Millaisiksi arvot näissä jännitteissä muodostuvat ja missä määrin ja miten nopeasti ne muut-

tuvat, on varsinaisen arvotutkimuksen asia. Kuinka kauan kestää, kun ”suomalaisten” sijoittumisessa arvokartalle mielletään sinne sijoittuvaksi perussuomalaisen ”möttösen” lisäksi myös ”tulinen albaani”? Löytävätkö he arvokartalla toisensa puolustamasta perinteiden säilyttämistä ja turvallisuutta, kumpikin omista lähtökohdistaan mutta tasa-arvoisina suomalaisina?

Tässä tutkimuksessa rehtorin eettisinä eväinä painottuneet oppilaan edun, huolenpidon, oikeidenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden näkökulmat voidaan haluttaessa haastaa yksipuolisesti ja valtakulttuurista käsin määrittyvinä. Voidaan myös kyseenalaistaa ylipäätään viranomaisen *oikeus* puuttua maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kasvatukseen. Relativistisesti tai multikulturalistisesti ajateltuna rehtorinkin työn taustalla oleva kansainvälinen ja kansallinen säädöspohja ja niiden tulkinta ovat toki aina neuvottelukysymyksiä. Yksittäisen virkamiehen näkökulmasta lait ovat kuitenkin hänen toimintaansa sääteleviä normeja, joita ei jokaisessa dilemmatilanteessa voida sopia uusiksi (vrt. Hannerz 2003). Uskoakseni jokainen haastattelemani rehtori voi ymmärtää esimerkiksi ruumiillisen kurituksen tapana, jota ei tietyissä yhteisöissä pidetä vahingollisena – ovathan he itsekin kasvaneet yhteiskunnassa, jossa lakia on tarvittu nimenomaan kieltämään yhteisön vakiintunut kasvatustapa. Virkamiehinä he kuitenkin joutuvat nojaamaan siihen, mitä laki kulloinkin määrää suhteessa heidän *velvollisuuksiinsa*. Tutkimuksen rehtorit eivät kuitenkaan puheissaan edustuneet ensisijaisesti velvollisuuttaan suorittavina ja maahanmuuton prosessia hallinnoivina managereina vaan pedagogisina johtajina. Joidenkin heistä puheissa kulttuurin käsite välittyi enemmän pysyvänä, erilaisia traditioita sisältävinä ja yksilön käyttäytymisessä ilmenevänä, ainakin monikulttuurisuutta määriteltäessä. Haluttaessa nämä puheet voidaan siis nähdä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja huoltajien kulttuureita essentialisoivina. Haastateltujen rehtorien dilemmapuheet eivät kuitenkaan täysin tukeneet tämänkaltaisia päätelmiä. Sen sijaan niissä reflektoitiin monikulttuurisuuden mukanaan tuomia dilemmoja jännitteessä, joka on osaltaan yhtenevä Saukkosen (2007b) kuvaamien etnisesti ja kulttuurisesti monimuotoistuvan yhteiskunnan ristipaineiden kanssa. Saukkonen toteaa, että symbolisen yhteiskunnan tulisi samanaikaisesti sekä heijastaa sosiaalisen todellisuuden kirjavuutta että pitää huolta myös yhteenkuuluvuuden tunnetta ylläpitävien perinteiden jatkuvuudesta. (mts. 227.) Monikulttuuriset koulut toki voivat, joutuvat ja haluavat-

kin haastaa monet traditiot ja käytänteet. Koulun sosiaalisen todellisuuden kirjavuuden kunnioituksesta huolimatta tutkimuksen kouluissa haluttiin kuitenkin rehtorien puheiden perusteella myös pitää kiinni yhteenkuuluvaisuuden tunteen ja yhteisöllisyyden vaalimisen jatkuvuudesta. Yhtenä koulua sivuavan monikulttuurisuuskeskustelun haasteena onkin mielestäni se, miten kritisoida kulturalisointia tai essentialisointia syyllistymättä siihen itse.

Pohdinnan loppupuolella on syytä alkaa syleillä maailmaa, joten palaan tutkimusraportin johdannossa tarkastelemaani globalisaatioon, nyt maailmankansalaisen etiikan näkökulmasta. Perusteita globaalin etiikan esiinmarssille löydetään ylipäätään keskinäisen riippuvuuden lisääntymisestä talouden, tekniikan ja tiedonvälityksen ylirajaistumisen myötä sekä globalisaation tähänastisesta kehittymisestä eettisessä tyhjiössä (Sihvola 2004; Oikeudenmukainen globalisaatio – mahdollisuuksia kaikille 2004). Tarvitaan siis maailmankansalaisen etiikkaa. Sihvola (2004) toteaa, että maailmankansalaisuus edellyttää ihmisyyden monien ulottuvuuksien tunnustamista (vrt. luku 3.2). Globaalin etiikan lähtökohtina ovat Kantin *kategorinen imperatiivi* ja ajatus ihmisistä *saman maailmanjärjestyksen kansalaisina*, ajattelevina ja keskustelevina olentoina. Myös ihmisarvon kunnioittamiseen liittyvä stoalaisten *kosmopoliittinen humanismi* on osa maailmankansalaisen etiikkaa. Näiden ajatusten täydentämiseksi tarvitaan Aristoteleen määritelmää *ihmisestä rationaalisena ja sosiaalisena eläimenä*. Yhteiskunnallisesti ja poliittisesti maailmankansalaisen tulisi sitoutua yhteiskunnalliseen järjestykseen, joka puolustaa ennen kaikkea heikommassa asemassa olevia ja osallistuu julkiseen keskusteluun oikeudenmukaisuudesta. Maailmankansalaisen tulisi lisätä tietoaan eri elämänkokemuksista ja kulttuurien arvostuksista keskustelun avulla. Kasvatusajattelun tulisi perustua ihmisyyden kunnioittamiseen ja toisten huomioon ottamiseen. Ja luonnollisesti kunnon maailmankansalaisen tulisi huumorintajuisesti sietää inhimillisiä heikkouksia – humanistisesti sivistyneenä. Summa summarum: kelpuutan tutkimukseni rehtorit ainakin jossain määrin eettisiksi maailmankansalaisiksi.

Sihvola (2004) ei esitä maailmankansalaisuutta ensisijaisesti poliittisena ohjelmana, vaan hänen pääasiallinen näkökulmansa on filosofinen. Tosin hän toteaa, että filosofisen näkökulman soveltamiseksi ja maailmankansalaisen etiikan toteuttamiseksi tarvitaan kokemusperäistä tietoa maailman tapah-

tumista ja kehitysmahdollisuuksista, joten tarkastelussa ovat myös poliittiset ja yhteiskunnalliset rakenteet. Globaaliin etiikkaan liittyvää keskustelua tarvitaan, jotta poliittisella toiminnalla uudistettaisiin sekä paikallisia että globaaleja instituutioita oikeudenmukaisempaan suuntaan. Siten globalisaatio tuo maailmankansalaisuuden pohdintaan myös poliittisen elementin. Myös näkökulmat globalisaation prosessiluonteesta haasteellisine vaikutuksineen (Raumolin 1999), epävarmuuksineen kansallisen demokratian toteutumisesta (Chryssochoou 2004) ja hyvinvointivaltion mallin merkityksen vähenemisineen (Heiskala & Hietaniemi 2000) tekevät maailmankansalaisuudesta poliittisen käsitteen. Globalisaatio heijastuu kouluun paitsi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja heidän perheidensä myötä, myös muina yhteiskunnallisina ja ekologisina kysymyksinä, unohtamatta ylirajaista koulutuspolitiikkaa. Etiikassa on kyse viime kädessä henkilökohtaisesti koetusta maailmankatsomuksen hahmottamisesta – ja henkilökohtainenhan on poliittista (ks. Hanish 1970). Rehtori-maailmankansalaisenkin etiikka on siten osaltaan myös politiikkaa, jota hän joutuu harjoittamaan suhteessa globalisoituvan koulutuspolitiikan haasteisiin ja vaatimuksiin, jotka kohdistuvat yhä monimuotoisempaan kouluun myös Suomessa. Näitä haasteita ja vaatimuksia hänen on tarkasteltava yhä kriittisemmin yhdenvertaisuuden, oikeudenmukaisuuden, huolenpidon ja jokaisen oppilaan edun näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen merkitys vaihtelee lukijan ja hänen tiedollisten ja muiden intressiensä mukaisesti. Niin tulee ollakin. Tutkimuksen tarkoitus oli tehdä ainakin jossain määrin tunnettua asiaa tiedetyksi kuvaamalla monikulttuurisen koulun johtamisen haasteita ilmiötasolla. Tässä tutkimuksessa kuvatut dilemmat eivät välttämättä ole todellisuutta jokaisessa koulussa, joka muuttuu monikulttuuriseksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden myötä. Ne eivät välttämättä ole todellisuutta tutkimuksenkaan kouluissa tällä hetkellä. Kuitenkin Suomessa ja Helsingissäkin riittää nyt ja tulevaisuudessa kouluja, jotka kohtaavat monikulttuuristumisensa uutena ilmiönä – samoin kuin maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja heidän huoltajansa suomalaisuudessaankin yhä monimuotoistuvamman koulun.

Toisaalta interkulttuurisuuden näkökulmasta *jokaisen* koulun tulisi olla myös monikulttuurinen koulu. Siksi toivon, että tutkimukseni voi toimia myös tietynlaisena käsikirjana tai tukiopuksena kouluille ja rehtoreille eettisen ajat-

telun ja johtamisen reflektoinnissa. Jatkotutkimuksen aiheita tämä tutkimus voi tarjota ensinnäkin monikulttuurisen koulun haasteiden suhteen. Mielenkiintoista voisi olla esimerkiksi tarkastella sitä, miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä vaikuttaa niiden luonteeseen ja ilmenemiseen ja toistuvatko tässä tutkimuksessa kuvatut dilemmat valtakunnallisesti. Toinen, ehkä keskeisempi tutkimuskohde olisi johtamisen eettisten ulottuvuuksien syvempi tarkastelu koulussa ylipäätään. Onko etiikalle sijaa ja jos on, miten laajasti sen perusta tulisi tulevaisuuden monimuotoistuvassa ja maailmanlaajuistuvassa koulussa määritellä?

Tutkimuksen loppukaneetiksi valitsen saman ”puheeni”, jonka kirjoitin 24 vuotta sitten peruskoulun opettajien rauhankasvatusta käsittelevän pro gradu -työni loppuun (Kuukka 1985). Pääkäsitteet vaihtamalla se voidaan uusintaa päättämään myös tämä opinnäytetyöni. Se menee näin:

> *Rehtorille eettisen johtamisen toteuttaminen monikulttuurisessa koulussa ei välttämättä ole helppoa, vaikka hän olisikin sisäistänyt sen tavoitteet. Mutta eettisen johtajan tehtävään on rehtorin mahdollista kasvaa. Eettisemmän maailman luomiseksi ja eettisen ihmisen kasvattamiseksi olisi jokaisen rehtorin otettava tuo tehtävä vastaan.*

Lähteet

Aallas, E. 1991. Somalishokki. Suomen pakolaisavun julkaisusarja 2. Jyväskylä: Gummerus.

Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. 2006. Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Washington DC: The World Bank. Education Working paper series number 2.

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

Airaksinen, T. (toim.) 1993a. Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Airaksinen, T. 1993b. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 19–60.

Airaksinen, T. 1993c. Moraalifilosofia. 3. painos. Helsinki: WSOY.

Airaksinen, T. 1994. Johdatusta filosofiaan. Keuruu: Otava.

Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa R. Sarras, (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: OAJ, 5–13.

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The icebreakers. Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education. Helsinki: Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 42. Helsinki: Väestöliitto.

Alitolppa-Niitamo, A. & Ali, A. 2001. Somalidiaspora Suomessa – muutoksia, haasteita ja haaveita. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Abdullahi, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kyntäjä & C. Nguyen Quoc (toim.) Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Palmenia-kustannus, 134–148.

Allardt, E. 1985. Sosiologia 1. 4. painos. Porvoo: WSOY.

Anttonen, S. 1994. Jälkimoderni arvoaallokko – tie moraalisiin oppimisprosesseihin? Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P.

Toukomaa (toim.) Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59, 12–35.

Anttonen, S. 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallishistoriallinen oppiminen. Sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleenkoulutusohjelmiin. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 639.

Apo, S. & Kinnunen, E.-L. 2001. Perinteentutkimuksen terminologia. Helsingin yliopiston kulttuurien tutkimuksen laitos, Folkloristiikka. <http://www.helsinki.fi/folkloristiikka/opiskelu/terminologia.htm> Viitattu 15.12.2008.

Argyris, C., & Schön, D. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, MA: Addison-Wesley.

Aristoteles 2005. Nikomakhoksen etiikka. Suomentanut ja selityksin laatinut Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.

Aronowitz, S. & Giroux, H. 1985. Education under siege: the conservative, liberal, and radical debate over schooling. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998. 14.12.1998/986.

Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Kasvatusalan tutkimuksia 20. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Banks, J. A. 2004. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Teoksessa J. A. Banks & C. A. MacGee Banks (toim.) Handbook of research on multicultural education. 2. painos. San Fransisco, CA: Jossey-Bass, 3–29.

Banks, J. A. 2008. An introduction to multicultural education. 4. painos. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Bass, B. M. 1985. Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.

Bass, B. M. & Avolio, B. 1994. Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Baskerville, R. 2003. Hofstede never studied culture. Accounting, Organizations and Society 28 (1), 1–14.

Bates, R. 2005. Educational administration and social justice. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education 27.11.–1.12.2005. Parramatta. <http://www.aare.edu.au/05pap/bat05131.pdf > Viitattu 8.9.2008.

Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.

Begley, P. T. 2001. In pursuit of authentic school leadership practices. International Journal of Leadership in Education 4 (4), 353–366.

Begley, P. T. 2004. Understanding valuation process: exploring the linkage between motivation and action. International Studies in Educational Administration 32 (2), 4–17.

Begley, P. T. 2006. Self-knowledge, capacity and sensitivity. Prerequisites to authentic leadership by school principals. Journal of Educational Administration 44 (6), 570–589.

Begley, P. T. & Wong, K.-C. 2001. Multiple perspectives on values and ethical leadership. International Journal of Leadership in Education 4 (4), 293–296.

Bennis, W. 1959. Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. Administrative Science Quarterly 4, (2), 259–301.

Berg, G. 2003. Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer. Lund: Studentlitteratur.

Berlin, I. 1953. The hedgehog and the fox. New York: Simon & Schuster.

Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. & Dasen, P. 1992. Cross-cultural psychology. Research and applications. Cambridge: Cambridge University Press.

Bhaskar, R., Jutila, M. & Patomäki, H. 2006. Johdanto. Artikkelissa M. Jutila (toim.) Ihmiskunnan kohtalon yhteys: filosofisia ja yhteiskuntatie-

teellisiä vastauksia – Roy Bhaskarin ja Heikki Patomäen keskustelu. Kosmopolis, 36 (1), 6–24.

Blackmore, J. 2006. Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. Educational Management Administration & Leadership 34 (2), 181–199.

Blair, M. 2002. Effective school leadership: The multi-ethnic context. British Journal of Sociology of Education 23 (2), 179–191.

Blasi, A. 1980. Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. Psychological Bulletin 1, 1–45.

Boghossian, P. 2006. Fear of knowledge: Against relativism and constructivism. Oxford: Clarendon Press.

Bottery, M. 2000. Education, policy and ethics. London: Continuum.

Bottery, M. 2004. The challenge of educational leadership. London: SAGE.

Bowers, C. A. 1995. Educating for an ecologically sustainable culture: Rethinking moral education, creativity, intelligence, and other modern orthodoxies. Albany, NY: State University of New York Press.

Brante, T. 1990. Professional types as a strategy of analysis. Teoksessa M. Burrage & R. Torstendahl (toim.) Professions in theory and history. London: SAGE Publications, 75–93.

Brewis, K. 2008. Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil cervants. Developing critcal pragmatic intercultural professionals. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 103.

Burns, J. M. 1978. Leadership. New York: Harper & Row.

Bush, T. & Glover, D. 2003. School leadership: Concepts and evidence. National College for School Leadership. <http://www.ncsl.org.uk/media/F7A/88/bush-school-leadership-full.pdf> Viitattu 9.5.2008.

Cambron-McCabe, N. & McCarthy, M. 2005. Educating school leaders for social justice. Educational Policy 19 (1), 201–222.

Cavanagh, R. & Romanoski, J. 2006. Development of a model of school principal behaviours: Rasch model and structural equation model analyses of teacher observations. Paper presented at the 2006 annual meeting of the Australian Association for Research in Education 26.–30. 11. 2006. Adelaide.

<http://www.aare.edu.au/06pap/abs06.htm>Viitattu 2.12.2008.

Centre for Educational Research and Innovation (CERI) The OECD Schooling Scenarios in Brief. 2007. <http://www.oecd.org/document/10/0,3343,en_2649_39263231_2078922_1_1_1_37455,00.html> Viitattu 2.6.2007.

Chryssochoou, X. 2004. Cultural diversity: its social psychology. Oxford: Blackwell Publishing.

Ciulla, J. 2006. Ethics: the heart of leadership. Teoksessa T. Maak & N. Pless, (toim.) Responsible leadership. London, New York: Routledge, 17–32.

Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.

Claxton, G. 1997. Hare brain, tortoise mind: How intelligence increases when you think less. London: Fourth Estate.

Collard J. 2007. Constructing theory for leadership in intercultural contexts. Journal of Educational Administration 45 (6), 740–755.

Cranston, N., Ehrich, L. & Kimber, M. 2003. The "right" decision? Towards an understanding of ethical dilemmas for school leaders. Westminster Studies in education 26 (2), 135–147.

Cranston, N., Ehrich, L. & Kimber, M. 2006. Ethical dilemmas: the “bread and butter” of educational leaders’ lives. Journal of Educational Administration 44 (2), 106–121.

Cuban, I. 1998. The managerial imperative and the practice of leadership in schools. Albany, NY: University of New York Press.

Davies, B. 2006. Introduction. Teoksessa B. Davies (toim.) The essentials of school leadership. 2. painos. London: SAGE Publications, 1–9.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. & Nanzhao, Z. 1996. Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century. Paris: UNESCO Publishing.

Dempster, N. 2001. The ethical development of school principals. Papre presented at International Leadership Institute 2.8.2001. Adelaide.

<http://www.leadspace.govt.nz/leadership/prof_development/pdf/dempster-ethics.pdf> Viitattu 3.9.2007.

Dempster, N. & Berry, V. 2003. Blindfolded in a minefield: principals' ethical decision-making. Cambridge Journal of Education 33 (3), 457–477.

Dempster, N., Carter, L., Freakley, M. & Parry L. 2004a. Contextual influences on school leaders in Australia: some data from a recent study of pricipals' ethical decision making. School Leadership & Management 24 (2), 163–174.

Dempster, N., Carter, L., Freakley, M. & Parry L. 2004b. Conflicts, confusions and contradictions in principals' ethical decision making. Journal of Educational Administration 42 (4/5), 450–461.

Dey, I. 2006. Grounded theory. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, G. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative research practice. London: SAGE, 80–93.

Dimmock, C. 2002. Cross-cultural differences in interpreting and doing research. Teoksessa M. Coleman & A. R. J. Briggs (toim.) Research methods in educational leadership and management. London: Paul Chapman Publishing.

Dresscher, E. 2007. Professional ethics in teaching and professional teachers organisations. An inquiry into the background of Education International's Declaration on Professional Ethics. <http://www.ei-ie.org/ethics/en/documentation.php> Viitattu 2.4.2008.

Dyson, D. 2002. Ethical fitness develops personal leadership. Birmingham Business Journal 18.10.2002. <http://www.bizjournals.com/birmingham/stories/2002/10/21/focus6.html> Viitattu 12.3.2008.

Education International 2004. Deaclaration of professional ethics. <http://www.ei-ie.org/ethics/en/documentation.php> Viitattu 23.4.2006.

Education International 2007. Summary report. Education international School leadership meeting. Meeting the challenges of school leadership

in secondary educational establishments. 15.–16. 5. 2007. Birmingham.

Envall, M. 2003. Uni palaa rikospaikalle. Teoksessa M. Envall. Maailma aina mukana. Aforistiset teokset. Helsinki: WSOY.

Eriksson, G. 2006. Rethinking the rethinking. The problem of generality in qualitative media audience research. Nordicom Review 27/1, 31–44.

Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 134.

Eskola, J. 2006. Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta. Kasvatus 3, 292–300.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Osa 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelniin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 159–183.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24−42.

Etiikka koulun arjessa 2002. OAJ ja Opetusalan eettinen neuvottelukunta. Helsinki: Otava.

European School Heads Association 2007. Mission Statement (draft version). <http://www.esha.org/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=10> Viitattu 15.9.2008.

Eurydice 2004. Integrating immigrant children into schools in Europe. Eurydice, the Information Network on Education in Europe. <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045EN.pdf > Viitattu 30.9.2008.

Fletcher, J. 1966. Situation ethics: The new morality. London: SCM press.

Forsander, A. 2001. Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Abdullahi, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kyntäjä & C. Nguyen Quoc (toim.) Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Palmenia-kustannus, 31–56.

Forsander, A. 2004. Maahanmuuton merkitys väestönkehityksen kannalta. Teoksessa M. Kautto (toim.) Väestönkehitykseen vaikuttaminen - tulisiko syntyvyyttä ja maahanmuuttoa lisätä? Tulevaisuusselonteon liiteraportti 3. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 31/2004. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Forsander, A. 2008. Maahanmuuttajat, ulkomaiset tutkinto-opiskelijat ja rekrytointi: Case Helsingin kaupunki. <http://www.helsinki.fi/rekry/materiaalit/liitetiedostot/kevatpaivat_Forsander.ppt> Viitattu 12.12.2008.

Foster, W. 1986. Paradigms and promises: New approaches to educational administration. Buffalo, NY: Prometheus Books.

Foster, K. 1998. Promoting the ethical school: Professional ethics for school administrators. Paper presented to the symposium on The Ethics of the Teaching Profession 10.12.1998. <http://www.schools.nsw.edu.au/edu_leadership/prof_read/ethics/forster.php> Viitattu 29.11.2006.

Frost, D. & Harris, A. 2003. Teacher leadership: Towards a research agenda, Cambridge Journal of Education 33 (3), 479–98.

Fullan, M. 2001. Leading in a culture of change. San Fransisco: Jossey- Bass.

Fullan, M. 2003. The moral imperative of school leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M. & Hargreaves, A. 1991. What's worth fighting for? Working together for your school. Hawthorn: Australian Council for Educational Administration.

Furman, G. 2003. Moral leadership and the ethic of community. Values and ethics in educational administration 2 (1), 1–7.

Gadamer, H.G. 2004. Hermeneutiikka. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

Gay, G. 2000. Culturally responsive teaching: theory, research and practice. New York: Teachers College Press.

Geertz, C. 1973. The interpretation of cultures. New York: Basic Books.

Gilligan, C. 1982. In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge: Harvard University Press.

Giroux, H. 1988. Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning. New York Westport: Bergin and Garvey.

Ghoshal, S. 2005. Bad management theories are destroying good management practices. Academy of Management Learning & Education 4 (1), 75–91.

Goddard, J. T. 2003. Leadership in the (post)modern era. Teoksessa N. Bennett & L. Anderson (toim.) Rethinking educational leadership. Challenging the conventions. Gateshead: Athenaeum Press, 11–26.

Gold, A. 2005. Dealing with diversity: a key values issue for educational management. Teoksessa M. Pol (toim.) Dealing with diversity. A key issue for educational management. The book of the 14th ENIRDEM conference proceedings 22–25 September 2005, Brno & Telč, the Czech Republic. Brno: Mazaryk University, 19–29.

Greenfield, W. D. 2004. Moral leadership in schools. Journal of Educational Administration 42 (2), 174–196.

Gronn, P. 2003. Distributing and intensifying school leadership. Teoksessa N. Bennett & L. Anderson (toim.) Rethinking educational leadership. London: SAGE, 60–73.

Gubrium, J. & Holstein, J. 2002. Handbook of interview research. Context & method. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Habermas, J. 1987. Diskurssietiikka – huomioita perustelevaan ohjelmaan. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) Järki ja kommunikaatio. Helsinki: Gaudeamus.

Haidt, J. 2001. The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. Psychological Review 108 (4), 814–834.

Hakala, O. 2006. Suomalaiset epäilevät yhä evoluutioteoriaa. Helsingin Sanomat 19.12.2006, D2.

Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T.-R. & Alho, E. 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.

Hall, S. 2003. Monikulttuurisuus. Suomentanut Mikko Lehtonen. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 233–281.

Hallamaa, J. 1999. Moraalikysymyksiä koskeva väittely. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) Argumentaatio ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Helsinki: Gaudeamus, 226–232.

Hallberg, P. 1999. Perusoikeuksien merkitys. <http://www.kho.fi/21901.htm> Viitattu 27.2.2007.

Hallberg, P. 2000. Perusoikeudet ja oikeusvaltion periaatteet. <http://www.kho.fi/21915.htm> Viitattu 27.2.2007.

Hallinger, P., & Heck, R. H. 1998. Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. School Effectiveness and School Improvement 9, 157–191.

Hallittu maahanmuutto ja tehokas kotoutuminen 1997. Maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen toimikunnan mietintö. SM 1/1997. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 1997. HE 86/1997 vp.

Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006. Työhallinnon julkaisu 371.

Hammar-Suutari, S. 2006. Kulttuurien välinen viranomaistyö. Työn valmiuksien ja yhdenvertaisen asiakaspalvelun kehittäminen. Työpoliittinen tutkimus 300. Helsinki: Työministeriö.

Hanisch, C. 1970. The personal is political. Teoksessa S. Firestone & A. Koedt (toim.) Notes from the Second Year. New York: Radical Feminism, 76–78.

Hannerz, U. 2003. Kulttuurin määritelmien yhteentörmäys. Suom. Olli Löytty. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 213–232.

Hargreaves, A. 2006. The seven principles of sustainable leadership. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen & K. Karvonen (toim.) Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. Helsinki: Opetushallitus, 15–22.

Hargreaves, A. & Fink, D. 2006. Sustainable leadership. San Fransisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A., Halász, G., & Pont, B. 2007. School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity Improving school leadership. <http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf> Viitattu 4.3.2008.

Harris, A. 2004. Distributed leadership and school improvement – leading or misleading? Educational Management Administration & Leadership 32 (1), 11–24.

Hautaniemi, P. 2004. Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 41.

Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354.

Heckmann, F. 2008. Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers. Report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts April 2008. <http://www.nesse.fr/nesse/nesse_top/activites/education-and-migration -> Viitattu 28.8.2008.

Heiskala, R. & Hietaniemi, T. 1999. Globalisaation haaste: Ylikansalliseen talouteen vastataan ylikansallisella politiikalla. http://www.kaapeli.fi/viridis/archive/talvi00/hietaheiskala.html Viitattu 9.11.2003.

Helkama, K. 1997a. Arvojen ja ihmiskuvan murros. Teoksessa T. J. Hämäläinen (toim.) Murroksen aika. Selviääkö Suomi rakennemuutoksesta? Helsinki: WSOY, 241–264.

Helkama, K. 1997b. Kuinka paljon etiikkaa asiantuntija tarvitsee? Teoksessa L. Myyry (toim.) Ammattietiikka: opettaako koti, korkeakoulu vai Siperia? Ammattieettisen opetuksen kartoittamis- ja kehittämisprojekti. Väliraportti. <http:/www.helsinki.fi/~tmoilane/ammattietiikka.pdf> Viitattu 31.1.2007.

Helkama, K. 2006. Sosiaalipsykologia maailmaa muuttamassa ja parantamassa – ennen, nyt ja vastaisuudessa. Psykologia 1, 43–52.

Helkama, K., Myllyniemi, R. ja Liebkind, K. 2005. Johdatus sosiaalipsykologi-

aan. 3.–6. painos. Helsinki: Edita.

Hellström, M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 249. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/hellstrom/muutosot.pdf.> Viitattu 17.9.2008.

Helsingin kaupungin koululaitos 1987. Kertomus vuoden 1986 toiminnasta. Helsinki: Helsingin Liikekirjapaino Oy.

Helsingin kaupungin koululaitos 1989. Kertomus vuoden 1988 toiminnasta. Helsinki: Kauppakirjapaino.

Helsingin kaupungin koululaitos 1990. Kertomus vuoden 1989 toiminnasta. Helsinki: Uudenmaan kirjapaino Oy.

Helsingin kaupungin koululaitos 1991. Kertomus vuoden 1990 toiminnasta. Helsinki: Vientipaino Oy.

Helsingin kaupungin koululaitos 1992. Tuloskertomus vuoden 1991 toiminnasta. Helsinki: Liikekirjapaino.

Helsingin kaupungin koululaitos 1993. Toimintakertomus 1992. Helsinki: Print PunaMusta.

Helsingin kaupunki 1999. Maahanmuuttajien kotouttamisohjelma. Helsingin kaupunginkanslian julkaisusarja A3. Helsinki: Helsingin kaupungin hankintakeskus.

Helsingin kaupunki 2000. Kaupungin arvot – arvokeskustelun työkirja työpaikoille. Helsinki: Libris Oy.

Helsingin kaupunki 2004. Opetustoimen johtosääntö. <http://www.hel2.fi/johtosaannot/>Viitattu 24.4.2006.

Helsingin kaupunki, henkilöstökeskus 2007. Asiantuntija maahanmuuttoasioissa Helsingin kaupungilla. <http://www.hel.fi/wps/portal/Henkilostokeskus/Artikkeli?> Viitattu 13.11.2008.

Helsingin kaupunki, opetusvirasto 1995b. Opetustoimen toimintakertomus 1994. Helsinki: Yliopistopaino.

Helsingin kaupunki, opetusvirasto 1999. Opetustoimen vuosikertomus 1998. Helsinki: Yliopistopaino.

Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2004. Opetustoimen vuosikertomus 2003. Sähköisestä julkaisusta tulostettu moniste.

Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2008b. Rehtorit. <http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto/Artikkeli?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/fi/Opetusvirasto/Opetustoimen+esittely/Ty%C3%B6paikat/Teht%C3%A4v%C3%A4t/Rehtorit> Viitattu 28.5.2008.

Helsingin kaupunki, tietokeskus 2008a. Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2007. Tilastoja 4. Helsinki: Helsingin kaupunki, tietokeskus.

Helsingin kaupunki, tietokeskus 2008b. Helsingin väestö vuodenvaihteessa 2007/08 ja väestönmuutokset vuonna 2007. Tilastoja 22. Helsinki: Helsinki: Helsingin kaupunki, tietokeskus.

Helsingin ulkomaalaispolitiikka – perusteet ja käytäntö 1991. Helsingin kaupunginkanslian julkaisusarja A12. Helsinki: Helsingin kaupunki, kaupunginkanslian yleinen osasto, tiedotustoimisto.

Henze, R. 2000. Leading for diversity: How school leaders achieve racial and ethnic harmony. <http://www.cal.org/crede/pubs/#RESEARCHBRIEFS> Viitattu 12.9.2008.

Henze, R. 2001. Leading for diversity: How school leaders can improve inter-ethnic relations. <http://www.cal.org/CREDE/pubs/edpractice/EPR7.htm> Viitattu 12.9.2008.

Henze, R., Katz, A., Norte, E., Sather, S., & Walker, E. 1999. Leading for diversity: a study of how school leaders achieve racial and ethnic harmony. Executive summary. <http://www.arcassociates.org/files/L4DExecSumm.PDF> Viitattu 12.9.2008.

Hertzberg, L. 2000. Voiko etiikkaa soveltaa? Niin & Näin 4, 54–61.

Hietaniemi-Virtanen, N. 2004. Kehittyvä koulutoimi. Tutkimus kuntien koulutuspalveluista 1995–2002. KuntaSuomi 2004 -tutkimuksia nro 49. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Hiles, D. 2001. Heuristic inquiry and transpersonal research. Paper presented to CCPE, London. <http://www.psy.dmu.ac.uk/drhiles/HIpaper.htm> Viitattu

6.8.2008.

Hilpelä, J. 2007. Hatunnosto peruskoulun perustanlaskijoille. Kasvatus 1, 3–6.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 6.–7. painos. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino.

Hodgkinson, C. 1991. Educational leadership. The moral art. Albany: State University of New York Press.

Hofstede, G. 2001. Culture's consequences. Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations. 2. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Holstein, J. & Gubrium, J. 1995. The active interview. London: SAGE.

Holt Larsen, H. & Bruun de Neergaard, U. 2007. Nordic Lights. A research project on Nordic leadership and leadership in the Nordic countries – research and a qualitative case study in municipalities and/or regions in Denmark, Finland, Norway and Sweden. <http://www.kl.dk/ncms.aspx?id=6b466ec1-5436-4ef4-aa63-f93d39af940a> Viitattu 10.6.2008.

Honkasalo, V. 2001. Nyt mä oon suomalainen…varmaan. Nuoret maahanmuuttajat, etnisyys ja rasismi. Helsingin yliopisto. Uskontotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Honkonen, R. & Korander, T. 2004. Miksi uudetkin professiot ja moniammatilliset verkostot tarvitsevat ammattietiikkaa? Teoksessa Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 30. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 94–109. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_184_opm30.pdf?lang=fi> Viitattu 26.8.2008.

Howsam, R. & Corrigan, D. & Denemark, G. 1985. Educating a profession. Report of the bicentennial commission on education for the profession of teaching on the American Association of Colleges for Teacher Education. Reprint with postscript 1985. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.

Huczynski, A. & Buchanan, D. 2001. Organizational behaviour. An introductory text. 4. painos. Italy: Rotolito Lombarda.

Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen, & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 16–40.

Huttunen, R., Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. 2003. Rakentavasti konstruktivismista. Puolimatkan kriittisen kritiikin kritiikki. Kasvatustieteen päivät 20.11.2003. <http://joyx.joensuu.fi/~rhuttun/konstruktivismista.ppt> Viitattu 21.9.2008.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 49.

Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Hämäläinen, K. 2004. Mihin johtajaa tarvitaan? Teoksessa J. Lempinen, P. Johnson, E. Kasper, & S. Honkala (toim.) SURE-FIRE 30 vuotta – linjanvetäjiä ja vaikuttajia. Helsinki: F. G. Lönnberg.

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

Hämäläinen, K. & Välijärvi, J. 2007. Tulevaisuuden haasteita koulun rehtorille. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Häyry, M. 1999a. Kolme moraalioppia. teoksessa T. Airaksinen & K. Kaalikoski (toim.) Opin filosofiaa, filosofian opit. Helsinki: Yliopistopaino, 221–235.

Häyry, M. 1999b. Soveltava filosofinen etiikka Suomessa. Niin & Näin 1 <http://www.netn.fi/199/netn_199_hayry.html> Viitattu 7.1.2007.

Häyry, M. 2002. Hyvä elämä ja oikea käytös. Historiallinen johdatus moraalifilosofiaan. Helsinki: Yliopistopaino.

Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Opetus & kasvatus -sarja. Helsinki: Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 75–102.

Ikonen, K. 2007. Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 41–56.

Improving School Leadership, Finland. 2007. Country background report. Publications of the Ministry of Education 2007:14.

Inglehart, R. 1977. The silent revolution. Changing values and political styles among western publics. Princeton: Princeton University Press.

Inglehart, R. 2000. Globalization and postmodern values. Washington Quarterly 23 (1), 215–228. <http://wvs.isr.umich.edu/index.html> Viitattu 19.1.2003.

International Confederation of Principals 2001. The role of the principal. ICP Position Paper No. 1. <http://www.icponline.org/content/view/84/47/ > Viitattu 22.5.2008.

INTI-Cities 2008. INTI-Cities Benchmarking integration governance. Final report. <http://www.hel.fi/wps/portal/Henkilostokeskus/Artikkeli?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/Heke/fi/Maahanmuutto/Hankkeet/Hankkeet> Viitattu 5.10.2008.

Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika? Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A 514.

Jaakkola, M. 2005. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987–2003. Työpoliittinen tutkimus 286. Helsinki: Työministeriö.

Jasinskaja-Lahti, I. 2000. Psychologial acculturation and adaptation among Russian–speaking immigrant. adolescents in Finland. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 1.

Jauhiainen, A. 1988. Terveestä ruumiista terveeseen sieluun: peruskoulutuksen uusintamisjärjestelmien muotoutuminen. Kasvatus 19 (6), 463–474.

Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel (CEART) 1966. Recommendation concerning the Status of Teachers.

Johnson, J. 2002. In-depth interviewing. Teoksessa J. Gubrium & J. Hol-

stein (toim.) Handbook of interview research. Context & method. Thousand Oaks: SAGE Publications, 103–119.

Johnson, P. 2005. Suomalaisen rehtorin työtodellisuus rehtorikyselyn valossa. Suomen Rehtorit ry:n raportti. <http://www.surefire.fi/tiedostot/reksikysely04.pdf> Viitattu 14.7.2008.

Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisprosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006.

Johnson, P. 2008a. Pohjoismaiset koulunjohtamisen eettiset suuntaviivat. REXI-lehti 24.3.2008. <http://www.surefire.fi/rexi/index.php?toiminto=lue&osasto=1&artikkeli=65&sessio_id> Viitattu 9.6.2008.

Johnson, P. & Pennanen, A. 2007. Johdanto. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.

Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Jokikokko, K. 2005. Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. Intercultural Education, 16 (1), 69–83.

Jokikokko, K. & Waris, S. 1999. Intercultural growth: A case study of six M.Ed. students and their tutor. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Joronen, T. 2003. Helsingin ulkomaalaispolitiikan teoria ja käytäntö. Helsingin kaupungin tietokeskuksen verkkojulkaisuja 2003:17. <http://www.hel2.fi/Tietokeskus/julkaisut/pdf/03_12_30_joronen_vj17.pdf> Viitattu 7.10.2008.

Joyce, R. 2006. The evolution of morality. Cambridge, MA: MIT Press.

Juhila, K. 2002. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suo-

ninen 2002. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino, 201–232.

Juhila, K. & Suoninen E. 2002. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysista. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen 2002. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino, 233–252.

Jutila, M. (toim.) 2006. Ihmiskunnan kohtalon yhteys: filosofisia ja yhteiskuntatieteellisiä vastauksia – Roy Bhaskarin ja Heikki Patomäen keskustelu. Kosmopolis, 36 (1), 6–24.

Juujärvi, S. 2003. The ethic of care and its development. A longitudinal study among practical nursing, bachelor-degree social work and law enforcement students. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 8.

Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtorien johtamisen eroja: sukupuolinen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 249.

Juuti, P. 2006. Johtamisen kehityslinjoja. Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen eilen, tänään huomenna. Helsinki: Otava, 13–29.

Järvelä, M.-L. 2002. Tavoitteena interkulttuurinen opettajankoulutus. Orientaatioperusta ja epistemologia. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, 31–47.

Järvinen, P. & Järvinen A. 2001. Tutkimustyön metodeista. Opinpajan kirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Kaartinen, M. 2004. Neekerikammo. Kirjoituksia vieraan pelosta. Turku: k & h, Turun yliopisto, kulttuurihistoria.

Kaboub, F. 2001. Roy Bhaskar's Critical Realism.A Brief Overview and a Critical Evaluation. <http://f.students.umkc.edu/fkfc8/BhaskarCR.htm> Viitattu 4.8.2008.

Kakkuri-Knuuttila, M.-L. 1999. Käsitteenmuodostus. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) Argumentaatio ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Helsinki: Gaudeamus, 328–367.

Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Ylikoski, P. 1999. Merkitys ja tulkinta. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) Argumentaatio ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Helsinki: Gaudeamus, 24–33.

Kalela, J. 2002. Tutkijan vapaus historiantutkimuksessa. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 177–194.

Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kallo, J. & Rinne R. (toim.) 2006. Supranational regimes and national education policies. Encountering challenge. Finnish educational research association. Reseach in educational sciences 24.

Kansainvälisten perheiden koulutuspalvelut perusopetuksessa pääkaupunkiseudulla 2006. Pääkaupunkiseudun kaupunkiohjelma. <http://www.pkskaupunkiohjelma.fi/aineisto/kvp_rap01.pdf>Viitattu 3.10.2008.

Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa: Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 112.

Kant, I. 1990. Siveysopilliset pääteokset. 2. painos. Suom. J. E. Salomaa. Porvoo: WSOY.

Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva?: Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.

Karkama, P. 1998. Kulttuuri ja demokratia. Kirjoituksia kulttuurin nykytilasta. Tietolipas 161. Helsinki: SKS.

Kartovaara, E. (toim.) 2007. Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus. Kehittämisverkostoon ja kokeiluun osallistuneiden kuntien ja koulujen näkemyksiä ja ratkaisuja. Helsinki: Opetushallitus.

Kerkkonen, K. (toim.) 1923. Kansakoulu-käsikirja lisäyksineen. Järjestelmällinen kokoelma asetuksia, määräyksiä, kiertokirjeitä y.m. Suomen kansanopetuksen alalta ynnä aakkosellinen hakemisto. Porvoo: WSOY.

Keränen, M. 1998. Suomi tutkimuksen luontona. Teoksessa M. Keränen

(toim.) Kansallisvaltion kielioppi. Jyväskylä: SoPhi, 152–168.

Keskinen, S. 2005. Alaistaito. luottamus, sitoutuminen ja sopimus. Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia-sarja nro 59. Helsinki: Kunnallisalan kehittämissäätiö KAKS.

Kidder, R. M. 1995. How good people make tough choices. New York: William Morrow.

Kidder, R. M. 2008. Ethical fitness® Professional development workshop. <http://www.globalethics.org/services/edu/efs_teacher.htm> Viitattu 29.5.2008.

Koivunen, H. & Marsio, L. 2006. Reilu kulttuuri? Kulttuuripolitiikan eettinen ulottuvuus ja kulttuuriset oikeudet. Opetusministeriön julkaisuja 2006:50.

Kontsas, A. & Olsson, E. 2008. Toiseus. Osa Pohjoistuulia sukupuolesta ja marginaalista –verkkokurssista. Lapin yliopiston naistutkimusyksikkö. <http://www.ulapland.fi/?deptid=25480 >Viitattu 3.12.2008.

Kopperi, M. 1999. Liike-elämän etiikka ja globalisaatio. Niin&Näin 1. <http://www.netn.fi/199/netn_199_koppe.html> Viitattu 9.2.2007.

Koskennurmi-Sivonen, R. 2007. Grounded theory. <http://www.helsinki.fi/~rkosken/gt> Viitattu 11.8.2008.

Kotkavirta, J. & Quante, M. 2004. Moral realism. Acta Philosophica Fennica 76. Helsinki: Societas philosophica Fennica.

Kotter, J. 1999. John P. Kotter on What leaders really do. Boston: Harvard Business Review Books.

Kouluhallitus 1987. Pakolaisopetuksen työryhmän muistio. Helsinki: Kouluhallitus.

Koulutus ja tutkimus 2003–2008. 2004. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6.

Koulutus ja tutkimus 2007–2012. 2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9.

Kunnallinen opetusalan virka- ja työehtosopimus 2007–2009. 2007. Helsinki: Kunnallinen työmarkkinalaitos.

Kunnari, E. 2008. Kohti ulkorajoja. Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 289.

Kuntatyönantajan opas: Kunta-alan palkkausjärjestelmä uudistuu. 2001. Kuntatyönantajan 3/2001 liite. Kunnallinen työmarkkinalaitos. <http://www.kuntatyonantajat.fi/files/14DFA3A515AC47A4BCD0B6F38A77BE99> Viitattu 20.9.2008.

Kurki, L. 1993. Pedagoginen johtajuus. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu n:o 28.

Kuntalaki 1995. 17.3.1995/365.

Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.

Kuukka, I. (toim.) 1998. Ikkuna islamiin. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Kuukka, I. (toim.) 2000. Ikkuna islamiin 2. – Islam-aineistoa koulujen käyttöön. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Kuukka, K. 1985. Rauhankasvatus peruskoulussa ja sen toteutuminen Jyväskylän kaupungin opettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Kvale, S. 1996. InterWievs. An introduction to qualitative research interwieving. London: SAGE.

Kyllönen, M. 2008. Vaihtoehtoisia skenaarioita. Artikkelissa P. Johnson & M. Kyllönen Skenaario suomalaisen koulunjohtamisen tulevaisuudesta. Pro Rexi 2015 -kehittämishanke, 4–7. <http://www.surefire.fi/tiedostot/pro_rexi_2015-skenaariotekstifinal.doc> Viitattu 14.8.2008.

Kyllönen, M. & Johnson, P. 2008. Skenaario oppilaitosjohtamisesta vuoteen 2015. Artikkelissa P. Johnson & M. Kyllönen Skenaario suomalaisen koulunjohtamisen tulevaisuudesta. Pro Rexi 2015 -kehittämishanke, 7–10. <http://www.surefire.fi/tiedostot/pro_rexi_2015-skenaariotekstifinal.doc> Viitattu 14.8.2008.

Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskoulussa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta Lingua Fennica edita 262.

Lagerspetz, K. 1999. Tämä apinoiden planeetta. Tieteessä tapahtuu 2. <http://www.tsv.fi/ttapaht/992/lagerspetz.htm> Viitattu 3.12.2006.

Lahdenperä, P. 2006. Intercultural leadership in school environments. Södertörns högskola, Working paper 2006:1. <http://www.divaportal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_sh_diva-627-1__fulltext.pdf –> Viitattu 24.9.2008.

Lahdenperä, P. 2008. Interkulturellt lederskap – förändring i mångfald. Lund: Studentlitteratur.

Lahelma, E. 2001. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 79–96.

Laiho, S. 2008. Kivenä kengässä? Suomen kiintiöpakolaispolitiikka 1973–2007. Siirtolaisinstituutti. Web Reports 38. <http://www.migrationinstitute.fi/pdf/webreports38.pdf> Viitattu 13.10.2008.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus

Laki kunnallisesta viranhaltijasta 2003. 11.4.2003/304.

Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 1999. 9.4.1999/493.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986. 8.8.1986/609.

Laki rekisteröidystä parisuhteesta 2001. 9.11.2001/950.

Lapinoja, K. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006.

Larson, M. S. 1977. The rise of professionalism: A sociological analysis. Berkeley, California: University of California Press.

Launis, V. 2000. Bio- ja geeniteknologian eettiset kysymykset. Selvitys maa- ja metsätalousministeriölle. Turun yliopisto. <http://www.mmm.fi/el/julk/pdf/biotek_etiikka.pdf> Viitattu 4.12.2008.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168.

Launonen, L. 2006. Arvot ja koulun johtaminen. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen & K. Karvonen (toim.) 2006. Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. Helsinki: Opetushallitus, 92–109.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.), Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–78.

Lease, D. 2006. Management reviled: Is leadership just good management repackaged? Paper presented at th Academy of Business Education Conference 6.-7.4.2006. <http://drdavidlease.com/user/David%20Lease%20-%20Management%20Repackaged.pdf> Viitattu 6.4.2008.

Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopisto. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita 181.

Lehtisalo, L. 1997. Sivistyksen ja sivistyspolitiikan murros. Teoksessa T. Hämäläinen (toim.) Murroksen aika: selviääkö Suomi rakennemuutoksesta? Porvoo: WSOY.

Lehtonen, M. & Löytty, O. 2003. Miksi Erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 7–17.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. 2006. Seven strong claims about successful school leadership. National College for School Leadership. <http://www.npbs.ca/2007-elements/pdfs/seven-strong%20claims.pdf> Viitattu 8.5.2008.

Leithwood, K., & Duke, D. L. 1998. Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. Peabody Journal of Education, 73 (2), 31–50.

Leithwood, K. & Duke, D. L. 1999. A century's quest to understand school leadership. Teoksessa K. Louis and J. Murphy (toim.) Handbook of

research on educational administration. 2. painos. San Francisco: Jossey-Bass, 45–72.

Leithwood, K. & Jantzi, D.1990. Transformational leadership: how principals can help reform school cultures. School Effectiveness and School Improvement 1, 249–280.

Leithwood, K. & Jantzi, D. 2000. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. Journal of Educational Administration, 38 (2), 112–129.

Leithwood, K. & Jantzi, D. 2006. Transformational leadership. Teoksessa B. Davies (toim.) The essentials of school leadership. 2. painos. London: SAGE Publications, 31–43.

Leithwood, K. & Jantzi, D. 2007. Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School Effectiveness and School Improvement, 17 (2), 201–227.

Leithwood, K. & Riehl, C. 2003. What do we already know about successful school leadership? AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership. Washington: AERA.

Lempinen, J., Johnson, P., Kasper, E. & Honkala, S. 2004. SURE-FIRE 30 vuotta – linjanvetäjiä ja vaikuttajia. Helsinki: F. G. Lönnberg.

Lepola, O. 2001. Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuutto-poliittisessa keskustelussa. Helsinki: SKS.

Leponiemi, J. 2008. Ethnic minority member perspective on leader-member exchange. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 193. Liiketaloustiede 79.

Letto-Vanamo, P. 1996. 1§ Oikeusjärjestelmät ja oikeusjärjestykset. Teoksessa P. Timonen, 1996 (toim.) Johdatus Suomen oikeusjärjestelmään 1. Lakimiesliiton kustannus, 3–10.

Levomäki, I. 1998. Arvojen moninaisuus tietoyhteiskunnassa. Sitra 178. Helsinki: Hakapaino Oy.

Lindeman, M. & Verkasalo, M. 1995. Sosiaalisesti suotuisa vastaaminen. Teoksessa K. Räikkönen, K. & J.-E. Nurmi (toim.) Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi, ss. 148–162. Acta Psychologica Fennica,

Soveltavan psykologian monografioita 8. Helsinki: Suomen psykologinen seura.

Lindström, A. 2005. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino kustannus.

Louhiala, P. 2006. Etiikka L3k. <http://www.kttl.helsinki.fi/readbinary.asp?route=4.799.1699.4572.4756 –> Viitattu 10.12.2008.

Lounasmeri, L. 2006. Globalisaatio Helsingin Sanomissa: maailmanyhteiskunta vai markkinapaikka? Ennen ja nyt 1/2006. <http://www.ennenjanyt.net/2006_1/ lounasmeri.pdf> Viitattu 2.4.2007.

Lumby, J. & Coleman, M. 2007. Leadership and diversity. Challenging theory and practice in education. London: SAGE Publications.

Luukkainen, O. Opettaja vuonna 2010. Opetajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Luukkainen, O. 2008. Etiikka koetuksella opettajan arjessa. Esitys EDUCA-messuilla 25.–26.1.2008. <http:extra.oaj.fi/pls/portal/docs/ PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/01OAJ_ETUSIVU/.../_KANNANOTOT/OLLILUUKKAINEN.PDF> Viitattu 3.4.2008.

Maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen toimikunta 1997. Hallittu maahanmuutto ja tehokas kotoutuminen. Ehdotus hallituksen maahanmuutto- japakolaispoliittiseksi ohjelmaksi. Maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen toimikunnan mietintö. Sisäasiainministeriö: Edita.

Maak, T. & Pless, N. M. 2006. Introduction: The quest for responsible leadership in business. Teoksessa T. Maak, & N. M. Pless, (toim.) Responsible leadership. London, New York: Routledge, 1–14.

MacNeill, N., Cavanagh, R. & Silcox, S. 2005. Pedagogic leadership: refocusing on learning and teaching. International Electronic Journal For Leadership in Learning 9, 2. <http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume9/macneill.htm > Viitattu 8.9.2008.

Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 102. Joensuu. Joensuun yliopistopaino.

Martikainen, T. A., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt., Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Tietolipas 212. Helsinki: SKS, 9–41.

Matikainen, M. 1985. Työnjohdollisen koulutuksen opetussuunnitelma. Yleinen osa. Helsinki: Valtion koulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä no 16.

Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 30–51.

Matinheikki-Kokko, K. 2001. Katsaus monikulttuurisuustutkimuksen kehitykseen Suomessa. Esitelmä Suomen Akatemian tiedekatselmuksessa 28.9.2001. Helsinki. <http://www.jyu.fi/mclinic/pdf/monikulttuurisuustutkimus.pdf> Viitattu 4.4.2007.

Matthews, M. R. 2000. Constructivism in science and mathematics education. Teoksessa D.C. Phillips (toim.) National Society for the Study of Education, 99th Yearbook. Chicago: University of Chicago Press, 161–192.

Merriam-Webster's Online Dictionary 2006. <http://www.m-w.com/dictionary/ethics> Viitattu 14.12.2006.

Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä. Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Helsinki: Opetushallitus.

Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 171.

Mikkola, T. 2003. Muuttuvat arvot ja uusi keskiluokka. Tutkimus arvojen mittaamisesta ja monitasoisuudesta. Helsingin yliopisto. Sosiologian laitos. Tutkimuksia 241.

Miles, M. B., & Huberman, A. 1994. Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. 2. painos. Thousand Oaks: SAGE.

Moisio, E. & Martikainen, T. 2006. Kykyjen mosaiikki. Suomalaisten asiantuntijoiden näkemyksiä moninaisuudesta työelämässä vuonna 2020. Delfoi-paneelin tuloksia. MONIKKO-projekti. Väestöntutkimuslaitoksen katsauksia E 25/2006. Helsinki: Väestöliiton Väestöntutkimuslaitos.

Moos, L. 2002. Cultural isomorphs in theories and practice of school leadership. Teoksessa K. Leithwood & P. Hallinger (toim.) Second international handbook of educational leadership and administration. Part One. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Moos, L. & Carney, S. 2001. Koulun johtaminen pohjoismaisessa kontekstissa: tilanne, mahdollisuudet ja rajoitukset. Teoksessa Svedlin, R. (toim.) Koulun johtaminen pohjoismaisessa vertailussa. Arviointi 8/2001. Helsinki: Opetushallitus.

Moos, L. & Møller, J. 2003. Schools and leadership in transition: The case of Scandinavia. Cambridge Journal of Education 33 (3), 353–370.

Moustakas, C.1990. Heuristic research. Newbury Park: SAGE.

Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa**.** Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Mykkänen, J. 1998. Maastamuuttomaasta maahanmuuttomaaksi. Toimintaympäristön muutoksesta kahden erillisen neuvottelukunnan yhdistymiseen. Työhallinnon julkaisu 196. Helsinki: Työministeriö. <http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/07_julkaisu/thj196.pdf> Viitattu 13.10.2008.

Myyry, L. 2003. Components of morality. A professional ethics perspective on moral motivation, moral sensitivity, moral reasoning and related constructs among university students. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 9.

Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät? Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 316.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Mäntylä, J. 2004. Journalistin etiikka. Helsinki: Gaudeamus.

Mäntysaari, M. 2006. Tarkentuva tieto sosiaalityössä. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) Realismin haaste sosiaalitieteissä. Kuopio: Unipress, 137–162.

Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A 512.

Nash, R. 1991. Three conceptions of ethics for teacher educators. Journal of Teacher Education 42, 163–172.

Nash, R. 1996. ”Real world” ethics: Frameworks for educators and human service professionals. New York: Teachers College Press.

Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2 Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 31–43.

Niemi, H. 1998. Koulu ja opettajankoulutus – yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin muutoksessa. Jyväskylä: PS-Viestintä Oy, 9–19.

Niemi, H. 2002. Opetusalan eettinen neuvottelukunta. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. OAJ ja Opetusalan eettinen neuvottelukunta. Helsinki: Otava.

Niemi, H. 2004. Arvioinnin hyvä ja paha. Julkaisussa Theoria et Praxis. <http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_arvioinnin.html> Viitattu 12.3.2006.

Niemi, H. & Sarras, R. (toim.) 2007. Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava.

Niessen, J. & Schibel, Y. 2007. Kotouttamiskäsikirja päättäjille ja käytännön toimijoille. Toinen laitos. Euroopan komissio. <http://ec.europa.eu/justice_home/doc_centre/immigration/integration/doc/2007/handbook_2007_fi.pdf

Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Helsinki: Otava.

Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Kulttuurifilosofisia esseitä. Helsinki: Otava.

Niiniluoto, I. 1999. Järki ja moraali globalisaation pyörteissä. Teoksessa I. Niiniluoto (toim.) Maailman henkinen tila ja tulevaisuus. Helsinki: Otava, 108–150.

Niiniluoto, I. 2005. Onko yrityksillä moraalista vastuuta? Teoksessa I. Niiniluoto & J. Sihvola (toim.) Nykyajan etiikka. Keskustelua ihmisestä ja yhteisöstä. Helsinki: Gaudeamus, 23–60.

Nikki, M-L. 2000. Miksi, milloin ja miten rehtorikoulutus alkoi Jyväskylän yliopistossa? Teoksessa M-L. Nikki (toim.) Rehtori tietää, taitaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36, 7–11.

Nissilä, M-L. 2008. Iso luokka vie mehut. Opettaja 15, 20–23.

Nivala, V. 2002. Leadership in general, leadership in theory. Teoksessa V. Nivala & E. Hujala (toim.) Leadership in early childhood education. Cross-cultural perspectives. University of Oulu. Department of Educational Sciences and Teacher Education. Early Childhood Education, 13–23.

Nivala, V. 2006. Näkökulmia julkisen sektorin johtamiseen ja johtamisen kehittämiseen. Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava, 129–140.

Noddings, N. 1984. Caring: A feminine approach to ethics and moral education. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. 2005. The challenge to care in schools: An alternative approach to education. New York: Teachers College Press.

Norberg, K. & Johansson, O. 2007. Ethical dilemmas of Swedish school leaders. Contrasts and common themes. Educational Management Administration & Leadership 35 (2), 277–294.

Nousianen, J. 2000. Suomen hallitusjärjestelmä: sekoittuneesta valtiomuodosta parlamentaariseen. <http://www.om.fi/3316.htm> Viitattu 27.2.2007.

Näre, S. 1998. “Konstruktionistisen moraalin” moraalittomuudesta. Nuorisotutkimus 16:4. <http://www.alli.fi/nuorisotutkimus498.html#paakirjoitus> Viitattu 27.2.2007.

OECD 2001. What Schools for the Future? Paris: OECD.

OECD 2008. Improving school leadership Executive summaries. Improving school leadership, volume 1: policy and practice. <http://www.oecd.org/document/18/0,3343,en_2649_39263231_41165970_1_1_1_1,00.html> Viitattu 3.11.2008.

Official Journal of the European Union 2006. 30.12.2006. Decision No 1983/2006/EC of the European Parliament and of the council of 18 December 2006 concerning the European Year of Intercultural Dialogue (2008). <http://eurlex.europa.eu/lexuriserv/site/en/oj/2006/l_412/l_4122006 1230en00440050.pdf >Viitattu 1.10.2008.

Oikeudenmukainen globalisaatio – mahdollisuuksia kaikille. 2004. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 7/2004. Helsinki: Ulkoasiainministeriö.

Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 119. Hallintotiede 8.

Opettajan ammattietiikka. 2004. Opetusalan ammattijärjestö. <http://www.oaj.fi/Resource.phx/sivut/sivutoaj/ammattietiikka/ammattietiikka.htx> Viitattu 22.1.2006.

Opettajan ammattieettiset periaatteet. 1998. Opetusalan ammattijärjestö. <http://www.oaj.fi/Resource.phx/sivut/sivut-oaj/ammattietiikka/eettisetpat.htx> Viitattu 22.1.2006.

Opettajan asemaa koskeva suositus 1985. Yhdistyneiden Kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestön sopimuksia ja suosituksia n:o 12. Suomen Unesco-toimikunta. Helsinki: Yliopistopaino.

Opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot. 2004. Opetusalan ammattijärjestö. <http://www.oaj.fi/Resource.phx/sivut/ sivut-oaj/ammattietiikka/arvot.htx> Viitattu 22.1.2006.

Opettajankoulutus 2020. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Opettajankoulutus_2020.html> Viitattu 14.3.2008.

Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto 20.5.2005 2005. Miten kasvaa ja kasvattaa moniarvoisessa yhteiskunnassa. <http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447755&_dad=portal&_schema=PORTAL> Viitattu 5.5.2007.

Opetushallitus 1992. Maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräys M38/011/92, 15.4.1992.

Opetushallitus 2004a. Maahanmuuttajien äidinkielen opetukseen osallistuneet vuonna 2003. <http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,526,15650,49633> Viitattu 8.4.2008

Opetushallitus 2004b. Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003. <http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/perusop_valmistava2003.pdf > Viitattu 4.5.2007

Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset 2003. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:7.

Oser, F. 1991. Professional morality: A discourse approach. Teoksessa W. Kurtines & J. Gewirtz. (toim.) Handbook of moral behavior and development. Volume 2: Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Paananen, S. 1999. Suomalaisuuden armoilla: ulkomaalaisten työnhakijoiden luokittelu. Tutkimuksia 228. Helsinki: Tilastokeskus.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.

Pekkarinen, E. & Tapola-Haapala, M. 2006. Kriittinen realismi ja sosiaalityö – tulevaisuuden liitto? Esitys Sosiologipäivillä 24.3.2006. <http://www.mv.helsinki.fi/home/mtapola/esityksia> Viitattu 13.6.2008.

Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 82.

Pennanen, M. 1997. Kasvatustiede yliopistollisena oppiaineena Suomessa vuosina 1852–1995. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. <http://users.utu.fi/mikpen/gradu.html>Viitattu 3.5.2006.

Perusopetuksen vuosiluokkien 1.-2. opetussuunnitelman perusteiden luonnos 1. 2001. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetusasetus 1998. 20.11.1998/852.

Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628.

Peuranen, E.-K. & Ranto, S. (toim.) 2005. Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2005Väestörakenne, muuttoliike, elinkeinot ja alueellinen sijoittuminen. Helsingin kaupungin tietokeskuksen verkkojulkaisuja 34. <http://www.hel2.fi/Tietokeskus/julkaisut/pdf/05_09_23_ranto_vj34.pdf> Viitattu 15.10.2008.

Pietarinen, J. 1997. Edvard Westermarck B moraalifilosofian dinosauri. Tieteessä tapahtuu 7. <http://www.tieteessatapahtuu.fi/797/PIETARIN.pdf> Viitattu 6.4.2006.

Pietarinen, J. 2003. Voidaanko moraali johtaa biologiasta? Tieteessä tapahtuu 8, 26–29. <www.tsv.fi/ttapaht/038/pietarinen.pdf > Viitattu 22.12.2006

Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 42–57.

Pietarinen, J. & Poutanen, S. 2005. Etiikan teorioita. 4. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Pietikäinen, A. 2002. Lawrence Kohlberg ja moraalikehityksen vaiheet. <http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiaalipsykologia/kohlberg.html> Viitattu 5.2.2006.

Piippo, T. 1999. Pohjola maailmassa – maailma Pohjolassa. Monikulttuurisen yhteiskunnan ja koulun kulttuurien välinen kasvatus ja opettajankoulutus suomalais-ruotsalaisen yhteistyön valossa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 52–69.

Pikkarainen, E. 1992. Johdatusta Paolo Freiren pedagogiikkaan. <http://cc.oulu.fi/~epikkara/fr260592.htm> Viitattu 3.4.2006.

Pitkänen, P. 2006. Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä. Helsinki: Edita.

Pounder, J. 2006. Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership? Educational Management Administration & Leadership 34 (4), 533–545.

Pulkkinen, N. & Rauhala, R. 2001. “Täytyy olla semmonen taito johtaa ihmisiä.” Kvalitatiivinen tutkimus opettajien ja rehtorien näkemyksistä hyvästä koulun johtajasta ja johtamisesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B24.

Puohiniemi, M. 2002. Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan. Vantaa: Limor kustannus.

Puohiniemi, M. 2006. Täsmäelämän ja uusyhteisöllisyyden aika. Vantaa: Limor kustannus.

Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.

Puolimatka, T. 2002a. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Pursiainen, T. 2001. Kuntaetiikka. <http://www.kaks.fi/julkaisut/tutkimusjulkaisut/kuntaetiikka-kunnallisen-arvokeskustelun.aspx> Viitattu 17.2.2006.

Pursiainen, T. 2008. Ammattietiikan idea. Luento opettajajärjestöjen seminaarissa. <http://extra.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,624614&_dad=portal&_schema=PORTAL> Viitattu 18.8.2008.

Puuronen, V. 2001. Monokulttuurisesta monietniseen Suomeen. Kulttuuri 2001. Uutislehti nro 3, 11–13.

Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 2007. Vastuullinen, välittävä ja kannustava Suomi. Helsinki: Valtioneuvosto.

Radman, Z. 2006. The Ethical mind: An outline. Synthesis Philosophica 42 (2), 385–394.

Raivola, R. 1991. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. 3. painos. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A 44.

Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Juva: WSOY, 9–30. <http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/oppimiskeskus/verkkoai-

neisto/kasv/raivola.pdf> Viitattu 26.3.2006.

Raivola, R. 1998. Comparative perspectives on professionalism among American, British, German and Finnish teachers. Teoksessa A. Tjeldvoll, (toim.) Education and the Scandinavian welfare state in the year 2000. Equality, policy and reform. New York: Garland Publishing.

Radman, Z. 2006. The ethical mind: an outline. Synthesis Philosophica 42 (2), 385–394. <http://hrcak.srce.hr/file/19170> Viitattu 12.12.2008.

Ranto, S. 2008. Maahanmuuttajataustaiset koulutustilastoissa. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tilastoja 1. <http://www.hel2.fi/Tietokeskus/julkaisut/pdf/08_01_18_Tilasto_1_Ranto.pdf> Viitattu 13.10.2008.

Rastas, A. 2007. Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 624. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-6964-0.pdf> Viitattu 3.1.2008.

Raumolin, J. 1999. Mitä globalisaatio on? Maailmanpyörä 1/1999. Suomen Yk-liitto ry. http://www.ykliitto.fi/maapyora/raumolin.htm#top. Viitattu 9.11.2003.

Rest, J. & Narvaez, D. 1994. Preface. Teoksessa J. Rest & D. Narvaez (toim.) Moral development in the professions: Psychology and applied ethics. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, ix–xii.

Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. & Bebeau, M. 2000. A Neo-Kohlbergian approach to morality research. Journal of Moral Education 29 (4), 381–395.

Ribbons, P. 1999. Foreword. Teoksessa P. Begley & P. Leonard (toim.) The values of educational administration. London: Falmer Press.

Richmon, M. 2004. Values in educational administration: Them's fighting words! International Journal of Leadership in Education 7 (4), 339–356.

Rinne, R. 2007. Tasa-arvon lupauksia ja huippujen reaalipolitiikkaa – uuden hallituksen koulutuspoliittinen linjaus. Kasvatus 5, 479–481.

Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muodostuminen Suomessa. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 128.

Rinne, R. ja Simola, H. 2005. Koulutuksen ylikansalliset paineet ja yliopistojen uusi hallinta. Tiede & Edistys 30 (1), 6–26.

Robertson, R. 1992. Globalization: Social theory and global culture. London: SAGE.

Ruohotie, P. 2006. Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava, 114–128.

Ryan, J. 2006. Inclusive leadership and social justice for schools. eadership and Policy in Schools 5, 3–17.

Räikkä, J. 2002. Ammattietiikan merkitys. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 82–91.

Räisänen, M. 2006. Transformatiivisuus opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen, vaikutusvallan ja ideologisen paikan rakentumisesta Opettaja-lehdessä vuosina 1978 ja 2004. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Räisänen, M. 2008. Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumisesta Opettaja-lehdessä. Kasvatus 1, 6–19.

Räsänen, R. 1993a. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa . Osa 1: Peruskäsitteitä ja filosofisia lähtökohtia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 88.

Räsänen, R. 1993b. Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka – opintojakson kehittelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis 12.

Räsänen, R. 2000. The global village as a challenge for teacher education. Teoksessa V. Sunnari & R. Räsänen (toim.) Ethical challenges for teacher education and teaching. Special focus on gender and multicultural issues. University of Oulu. Faculty of Education.

Räsänen, R. 2002a. Johdanto. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Räsänen, R. 2002b. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M.-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) 2002. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 97–111.

Räsänen, R. 2007. Opettajan työn eettinen luonne. Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies 12 (2). <http://ejbo.jyu.fi/articles/0201_3b.html> Viitattu 2.4.2008.

Räsänen, R., Anttonen, S. Peltonen, J. & P. Toukomaa, P. (toim.) 1994. Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59, 12–35.

Saastamoinen, M. 1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa J. Eskola (toim.) Hegelistä Harréen, narratiivista Nudistiin. Kuopion yliopiston julkaisuja. <http://www.uku.fi/ssf/sospsyk/narrat.pdf> Viitattu 15.1.2003.

Saastamoinen, M. 2003. Tunnustaminen, refleksiivisyys ja representaatiot haastattelututkimuksessa. <http://www.uku.fi/~msaastam/tunnustaminen.pdf> Viitattu 7.8.2008.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119.

Sahlberg, P. 2007. Koulunjohtaja maailmanparantajana? Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Juva: PS-kustannus, 25–51.

Salo, P. 2007. Opettaja tarvitsee johtamistaitoja. Opettaja 4/2007, 30–31.

Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? Kasvatus 29 (2), 214–223.

Sarmaja, H. 2004a. Ihmisluonto ja Juhani Pietarisen moraali. Tieteessä tapahtuu 1. <http://www.tieteessatapahtuu.fi/0104/sarmaja.pdf> Viitattu 17.4.2006

Sarmaja, H. 2004b. Moraalin logiikka ja tunteiden pelit. Yhteiskuntapolitiikka 69 (2), 113–134. <http://yp.stakes.fi/NR/rdonlyres/027ED741-963E-4816-B573-FC99FB039D6E/0/yp22004.pdf> Viitattu 16.11.2006.

Saukkonen, P. 2001. Laajenevista kehistä kytkeytyviin verkostoihin? Kansallisuus, sivilisaatio ja maailmankulttuuri globalisaation aikakaudella. Historiallisia Papereita 10: Maailmankulttuurit. <http://www.helsinki.fi/hum/hist/yhd/julk/mkultt01/saukkone.html> Viitattu 11.8.2007.

Saukkonen, P. 2005. Silmät kiinni ja toivotaan parasta – kommentteja työryhmän ehdotukseen hallituksen maahanmuuttopoliittiseksi ohjelmaksi. Esitys ETMU-päivillä28. – 29.10.2005. Tampere. <http://www.valt.helsinki.fi/staff/psaukkon/publications/Maahanmuuttopoliittinen_ohjelma_2005.pdf -> Viitattu 4.10.2008.

Saukkonen, P. 2007a. Maahanmuutto, monikulttuurisuus ja kulttuuripolitiikka: taustatietoja tutkimukselle ja toiminnalle Cuporen verkkojulkaisuja 1/2007. <http://www.cupore.fi/julkaisut.php> Viitattu 6.5.2008

Saukkonen, P. 2007b. Politiikka monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Scheinin, M. 1998. Yhteiset ihmisoikeutemme. Suomen YK-liitto. <http://www.ykliitto.fi/iotieto/kooste.htm> Viitattu 27.2.2007.

Schwartz, S. 1992. Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 Countries. Teoksessa M. Zanna (toim.) Advances in experimental social psychology. 25. San Diego: Academic Press, 1–65.

Schwartz, S. 2006. Basic Human Values: An overview. <http://dpms.csd.auth.gr/emplak/Schwartzpaper.pdf> Viitattu 26.3.2007.

Senge, P. 1994. The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday Currency.

Senge, P. 2000. Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education. New York: Doubleday Currency.

Sergiovanni, T. 1984. Leadership and excellence in schooling. Excellent schools need freedom within boundaries. Educational Leadership 41 (5), 4–13.

Sergiovanni, T. 2001. The principalship: A reflective practice perspective. 4. painos. Massachusets: Allyn & Bacon.

Seppälä, A. 2004. Muukalainen ja virkavalta. Ulkomaalaishallinto Suomessa vuosina 1973–2003. Helsinki: Työministeriö.

Shapiro, J. & Stefkovich, J. 2005. Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas. Second Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sihvola, J. 2001. Monikulttuurisuus ja suvaitsevaisuuden rajat. Esitys Euroopan kulttuurisäätiön Suomen osaston seminaarissa Maahanmuuttaja kahden kulttuurin välissä 30.10.2000. Helsinki. <http://www.kolumbus.fi/~ftp-ecf/> Viitattu 8.1.2007.

Sihvola, J. 2004. Maailmankansalaisen etiikka. Helsinki: Otava.

Sihvola, J. 2007. Monikulttuurisuuspolitiikan mallit ja tasa-arvoinen koulu. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 55.

Siljander, P.2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. 2. painos. Keuruu: Otava.

Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.

Singer, P. 2006. Richard Joyce. The evolution of morality.

<http://ndpr.nd.edu/review.cfm?id=6383> Viitattu 4.3.2007.

Sinyolo, D. 2007. Presentation of EI Leadership questionnaire results. <http://www.ei-ie.org/leadership/en/documentation.php> Viitattu 19.8.2008.

Sippola, A. 2007. Essays on human resource management. Perspectives on diversity management. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 180. Liiketaloustiede 75.

Sitra 2007. Sitra selvitti kiinankielisen perusopetuksen tarvetta. <http://www.sitra.fi/fi/Ajankohtaista/tiedote_2007-03-16.htm?highlight=kiina> Viitattu 14.9.2008.

Smith, W. & Andrews, J. 1989. Instructional leadership. How principals make a difference. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Snyder, K., Acker-Hocevar, M. & Snyder, K. M. 2000. Living on the edge of chaos: Leading schools into the global age. Milwaukee, WI: ASQ Quality press.

Soilamo, A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Turun yliopisto. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita 249.

Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopisto. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita 267.

Spillane, J., Halverson, R., Diamond, J. 2004. Towards a theory of school leadership practice: Implications of a distributed perspective. Journal of Curriculum Studies 36 (1), 3–34.

Spoof, M. 2007. “Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 277.

Starratt, R. 1991. Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. Educational Administration Quarterly 27 (2), 185–202.

Starratt, R.1994. Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools. London: Falmer Press.

Starratt, R. 2004. Ethical leadership. San Fransisco: Jossey-Bass.

Starratt, R. 2005. Responsible leadership. The Educational Forum 69. <http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4013/is_200501/ai_n9473824> Viitattu 28.8.2008.

Stefkovich, J. & Begley, P. T. 2007. Ethical school leadership: Defining the best interests of students. Educational Management Administration & Leadership 35, 205–224.

Stefkovich, J. & O'Brien, M. 2004. Best interests of the student: an ethical model Journal of Educational Administration 42 (2), 197–214.

Stewart, J. 2006. Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/stewart.html> Viitattu 9.5.2008.

Stodgill, R. M. 1950. Leadership, membership and organization. Psychological Bulletin 47, 1–14.

Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. Juva: WSOY.

Sunnari, V. & Räsänen, R. (toim.) 2000. Ethical challenges for teacher education and teaching. Special focus on gender and multicultural issues. University of Oulu. Faculty of Education.

Suomen kielen perussanakirja 1990. Ensimmäinen osa A–K. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Suomen perustuslaki 1999. 11.6.1999/731.

Suomen rehtorit ry 2008. Pro Rexi 2015 -toimenpideohjelma. http://www.surefire.fi/tiedostot/pro_rexi_-toimenpideohjelma-5-6-08.doc

Suurpää, L. 2002**.** Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 28.

Svedlin, R. (toim.) 2001. Koulun johtaminen pohjoismaisessa vertailussa. Arviointi 8/2001. Helsinki: Opetushallitus.

Sveiby, K.-E. 1990. Valta ja johtaminen asiantuntijaorganisaatiossa. Espoo: Weilin+Göös.

Sydänmaanlakka, P. 2003. Intelligent leadership and leadership competencies. Developing a leadership framework for intelligent organizations. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.

Taipale, A. 2000. Peer-assisted leadership -menetelmä rehtorikoulutuksessa: erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset

perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 213.

Taipale, A. 2005. Rehtorit muutoksen kourissa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino kustannus, 187–196.

Taipale, A., Salonen, M. ja Karvonen, K. 2006. Johtajuus oppilaitoksen kriittisenä menestystekijänä. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen & K. Karvonen (toim.) Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. Helsinki: Opetushallitus, 8–14.

Talib, M.-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207.

Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 21. Turku: Painosalama Oy.

Talib, M.-T., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Tayeb, M. 2001. Conducting research across cultures: Overcoming drawbacks and obstacles. International Journal of Cross Cultural Management 1 (1), 91–108.

Teikari, K. 2004. Rehtorin etiikka – mitä se on? Teoksessa J. Lempinen, P. Johnson, E. Kasper & S. Honkala (toim.) SURE-FIRE 30 vuotta – linjanvetäjiä ja vaikuttajia. Helsinki: F. G. Lönnberg.

Tietoyhteiskuntaneuvosto 2006. Tulevaisuuden elinvoimainen Suomi: tieto- ja viestintätekniikka & tuottavuus. Tietoyhteiskuntaneuvoston raportti hallitukselle. Valtioneuvoston kanslia.

Tiittula, L. 2005. Monikulttuurisuus ja viestintä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita, 123–135.

Tilastokeskus 2004. Vieraskielisten 1–20 -vuotiaiden määrä Suomessa 31.12.2004. Opetushallitus. <http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,526,15650,49634> Viitattu 8.4.2008

Tirri, K. 1998. Koulu moraalisena yhteisönä. Helsingin yliopisto. Opettajan-

koulutuslaitos. Tutkimuksia 187.

Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Tirri, K. (toim.) 2008a. Educating Moral Sensibilities in Urban Schools. Rotterdam: Sense Publishers.

Tirri, K. 2008b. Koulu hyvänä työpaikkana sekä opettajille että oppilaille - opettajan ammattietiikka. Esitys CICERO Learning –verkoston symposiumissa Jaksaminen työssä ja koulussa 15.12.2008. Helsinki.

Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247–286.

Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7–28.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Työministeriö 2004. Kiintiöpakolaisten vastaanotto. <http://mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/04_maahanmuutto/06_pakolaisuus/kipava2004.pdf> Viitattu 13.10.2008.

Töttö, P. 1996. Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 41.

Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Uljens, M. 2006. Mitä on (suomalainen) kasvatusfilosofia? Esitys Kasvatustieteen päivillä 23.–24.11.2006. Oulu.

Uskonnonvapauslaki 6.6.2003/453.

Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalin peruspilarit. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. OAJ ja Opetusalan eettinen neuvottelukunta. Helsinki: Otava.

Uusitalo, L. 2005. Oma ja yhteinen hyvä – ovatko kuluttajat myös kansalaisia? Teoksessa I. Niiniluoto & J. Sihvola (toim.) Nykyajan etiikka. Keskustelua ihmisestä ja yhteisöstä. Helsinki: Gaudeamus, 61–98.

Valjus, S. 2006. Opas oppilaitoksen monikulttuurisen osaamisen kehittämi-

seen. Suomen kesäyliopistot ry. <http://www.kesayliopistot.fi/pdf/monikulttuurillinen_osaaminen.pdf> Viitattu 7.1.2007.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2001. VN 1435/2001.

Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 2006. Opetusministeriön julkaisuja 2006:24.

Valtioneuvoston periaatepäätös hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittiseksi ohjelmaksi 16.10.1997.

Valverde, L. 2006. Needed: Leadership for liberation: A global portrait painted in shades of brown. <http://www.ucea.org/JRLE/pdf/vol1/issue1/Valverde.pdf> Viitattu 1.9.2008.

Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännönrakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 209.

Vartia, A. 2006. Eettiset arvot kirittävät bisnestä. Kauppalehti Vip 28.8.2006, 20–21.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Elan Vital. <http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf > Viitattu 6.6.2008

Viitala, R. 2004. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 109. Liiketaloustiede 44.

Virtanen, H. 2004. Biologia ja moraali. Tieteessä tapahtuu 1. <http://www.tieteessatapahtuu.fi/0104/virtanen.pdf> Viitattu 3.3.2005.

Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, & S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.

Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus?

Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 31–61.

Vuorikoski, M. 2007. Opettajiin kohdistuvat vaatimukset ovat kasvaneet. Helsingin Sanomat, Mielipide. 26.2.2007.

Välijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 157–181.

Värri, V.-M. 2002. Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. OAJ ja Opetusalan eettinen neuvottelukunta. Helsinki: Otava.

de Waal, F. 1991. The chimpanzees sense of social regularity and its relation to the human sense of justice. American Behavioral Scientist 34, 335–349.

de Waal, F. 1998. Hyväluontoinen, Oikean ja väärän alkuperä ihmisessä ja muissa eläimissä. Helsinki: Terra Cognita.

Wahlbeck, Ö. 2003. Mångkulturalism i Finland – en kritisk litteraturöversikt. Meddelanden från ekonomisk-statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo akademi Sociologi Ser. A:532. Reviderad version för internet. <http://www.abo.fi/~owahlbec/mangkult.pdf> Viitattu 21.9.2008.

Walker, A. 2004. Priorities, strategies and challenges: Proactive leadership in multi-ethnic schools. National College for School Leadership. <http://www.ncsl.org.uk/publications-index/publications-display.htm?id=21176> Viitattu 20.5.2008.

Walker, A. 2005. Part 1: Priorities, strategies and challenges. Teoksessa A. Walker, C. Dimmock, H. Stevenson, B. Bignold, S. Shah & D. Middlewood Effective leadership in multi-ethnic schools. National College for School Leadership. <http://www.ncsl.org.uk/publications-index/publications-display.htm?id=21254&idnum=13> Viitattu 21.5.2008.

Walker, A. & Shuangye, C. 2007. Leader authenticity in intercultural school contexts. Educational Management Administration & Leadership 35 (2), 185–204.

Warren, C. 2002. Qualitative interwieving. Teoksessa J. Gubrium & J. Holstein 2002. Handbook of interview research. Context & method. Thousand Oaks: SAGE Publications, 83–101.

Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. 2003. Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A working paper. McREL. <http://www.hub.mspnet.org/index.cfm/11589> Viitattu 8.5.2008.

Westerholm, P. 2007. Ethics in occupational health. Current issues and trends. Paper presented at the 14th International Congress on Occupational Health Services, 7. – 9. 11. 2007. Dubrovnik.

Westin, C. 2005. Diversity, national identity and social cohesion. AMID Working Paper Series 41. <http://www.amid.dk/pub/papers/AMID_41-2005_Westin.pdf> Viitattu 4.10.2008.

Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514264053/isbn9514264053.pdf> Viitattu 14.8.2008.

Wong, D. B. 2006. Natural moralities: A defense of pluralistic relativism. New York: Oxford University Press.

Woods, P. 2004. Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. International journal of Leadership in Education 7 (1), 3–26.

Woods, P. 2005. Democratic leadership in education. London: SAGE.

Wright, N. 2001. Leadership, 'bastard leadership' and managerialism. Confronting twin paradoxes in the Blair Education Project. Educational Management & Administration 29 (3), 275–290.

Zaleznik, A. 1977/2004. Managers and leaders: are they different? Harvard Business Review, January 2004, 1–10.

Yhdenvertaisuuslaki 2004. 20.1.2004/21.

Ylänkö, M. 2001. Monikulttuurisuusharhoja. MoniTori 2, 54–55.

Julkaisemattomat lähteet

Ahonen, J. & Salonen, I. 1998. Johtamisvalmennus IV 1998–2000. Ohjelma.

Halinen, I. & Sermilä, P. 2002. Yleissivistävän koulutuslinjan toimintafilosofia. Yleissivistävän koulutuslinjan toimintasuunnitelma 2002.

Helsingin kaupunginvaltuuston asiakirjat 2007. Talousarvio vuodeksi 2008 ja taloussuunnitelma vuosiksi 2008–2010. Kaupunginhallituksen mietinnöt 6 – 2007.

Helsingin kaupunki 2002. Talousarvio. Helsingin kaupunki.

Helsingin kaupunki, opetusvirasto 1994. Yleissivistävän koulutuslinjan toimintasuunnitelma 1994.

Helsingin kaupunki, opetusvirasto 1995a. Yleissivistävän koulutuslinjan toimintasuunnitelma 1995.

Helsingin kaupunki, opetusvirasto 1996a. Yleissivistävän koulutuslinjan toimintasuunnitelma 1996.

Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2002. Yleissivistävän koulutuslinjan toimintasuunnitelma 2002.

Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2003. Helsingin suomenkielisen yleissivistävän koulutuksen monikulttuurisen opetuksen linjaukset.

Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2005. Perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osuus 1.8.2005. Perusopetuslinja.

Helsingin kaupunki, opetusvirasto 2008a. Opetushenkilöstön tehtäväkuvaukset. Ryhmäkirje 3/2008, 10.3.2008.

Hynynen, P. 2001. Koulu ja kulttuurien kohtaaminen. Eurooppalaisia kokemuksia maahanmuuton haasteista. Luentomoniste.

Johnson, P. 2008b. Muistio rehtorin ammattieettisten periaatteiden uudistamisesta. Suomen Rehtorit ry:n hallituksen kokous 6.6.2008.

Kuukka, K. 2003. Näkemyksiä johtamisfilosofiasta(ni), (sisäisestäkin) yrittäjyydestä, työn ilosta, mittapuista ja monikulttuurisuudesta. Työpsykologian sivuainekokonaisuuteen kuuluvan Johtamisen ja työpsykologian seminaarin ennakkotehtävä.

Kyllönen, M. 2003. Helsingin koulujen arvoprosessi. PowerPoint-esitys.

Puolimatka, T. 2002b. Tieteenfilosofian oppimateriaali. Luentomoniste.

Vuori, P. 2008. Äidinkieleltään muut kuin suomen- ja ruotsinkieliset 7–15 -vuotiaat Helsingissä 1992–2008. Helsingin kaupungin tietokeskus. Excel-taulukko.

Liitteet

Liite 1: Haastattelun saatekirje

Hyvä rehtori!

Teen väitöskirjaa peruskoulun rehtorien eettisestä ajattelusta ja johtamisesta monikulttuurisessa koulussa. Toivon, että voisit auttaa minua tutkimukseni edistymisessä suostumalla haastatteluun.

Tutkimuksessani tarkastelen rehtorin eettisen ajattelun prosessia ja roolia monikulttuurisen koulun arvoperustan ja toimintakulttuurin muodostamisessa. Pyrin kuvaamaan rehtorin eettistä ajattelua ja johtamista mm. tilanteissa, joissa kasvatukseen ja opetukseen liittyvä normisto ja rehtorin eettinen kasvatusajattelu voivat joutua vastakkain toisenlaisen eettisen koodiston ja erilaisten arvo-orientaatioiden kanssa. Kuvaan myös rehtorien visioita tulevaisuuden monikulttuurisesta koulusta.

Kerään tutkimusaineiston haastattelemalla n. 20 peruskoulun rehtoria, joiden johtamissa kouluissa on yli 10 % maahanmuuttajataustaisia oppilaita (määritelty suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskelevien oppilaiden perusteella) ja/tai valmistavaa opetusta. Aineiston keruuseen olen varannut loka- ja marraskuun 2004.

Mikäli suostut ajatuksinesi osaksi tutkimusaineistoani, toivon, että vastaat viimeistään perjantaina 17.9. ja ehdotat Sinulle sopivaa haastatteluaikaa loka- marraskuun aikana. Aikaa haastatteluun kuluisi n. 1,5 - 2 tuntia. Pyydän Sinua myös täyttämään liitteenä olevan sähköisen lomakkeen ja palauttamaan sen sähköpostin liitetiedostona joko vastauksesi yhteydessä tai viimeistään syyskuun loppuun mennessä. Tallenna lomake omalle koneellesi ennen vastaamista.

Liitteenä on myös linjanjohtaja Paula Sermilän suositus tutkimukseeni liittyen. Toivon Sinulta myönteistä vastausta, mutta kielteisenkin mahdollisimman pian. Kiitos kummassakin tapauksessa etukäteen!

Terveisin

Katri Kuukka
KM, opetuskonsultti

Liite 2: Yleissivistävän koulutuslinjan johtajan suosituskirje

Helsinki
13.9.2004

Suositus

Kansainvälistyminen ja maahanmuuttajien määrän kasvu ovat muuttaneet kaupungin palveluihin ja niiden johtamiseen kohdistuvia vaateita. Monissa helsinkiläisissä peruskouluissa huomattava osa oppilaista tulee maahanmuuttajaperheistä. Koulun arki on muuttunut monimuotoiseksi ja monikulttuuriseksi.
Rehtoreilla on koulujensa johtajina merkittävä rooli Helsingin kaupungin palvelujen toteuttajina. Onnistumisen perusedellytyksenä on, että johtajien arvot ja toiminnan eettinen perusta tukevat kaupungin ja koulutuksen tavoitteiden toteutumista.
Kasvatustieteiden maisteri Katri Kuukan tutkimuksen tehtävänä on selvittää rehtorien eettisen ajattelun prosessia sekä rehtorin roolia johtajana ja koulun arvoperustan muodostajana.
Tutkimushanke liittyy mitä olennaisimmalla tavalla hyvän arjen edellytysten ja kaupungin peruspalvelujen arviointiin kansainvälistyvässä Helsingissä.
Suosittelen lämpimästi osallistumista KM Katri Kuukan väitöskirjatutkimukseen ”Rehtorin eettinen ajattelu ja johtaminen monikulttuurisessa koulussa”.

Paula Sermilä
Yleissivistävän koulutuslinjan johtaja
Helsingin opetusvirasto

REHTORIN EETTINEN AJATTELU JA JOHTAMINEN MONIKULTTUURISESSA KOULUSSA - tutkimuksen taustalomake

Tallenna lomake ennen vastaamista. Vastaa rastittamalla tai kirjoittamalla vastaus sille varattuun kohtaan. Kysely on täysin luottamuksellinen. Kiitos vastauksistasi!

Perustiedot

1. Ikä vuotta
2. Aika rehtorina yhteensä vuotta, joista nykyisessä koulussa vuotta
3. Onko lähipiirissäsi maahanmuuttajataustaisia ystäviä tai läheisiä?

   ☐ Kyllä ☐ Ei

Tietoja koulusta ja sen toiminnasta

4. Koulussa on oppilasta, joista maahanmuuttajataustaisia on .
5. Suurin kieliryhmä on äidinkielenään tai kotikielenään puhuvat oppilaat.
6. Muita maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käyttämiä kieliä ovat mm. .
7. Mitä uskontoja maahanmuuttajataustaiset oppilaat edustavat?
8. Kuvaile lyhyesti kodin ja koulun yhteistyön muotoja:
9. Koulun johtokunnassa on maahanmuuttajataustainen henkilö

   ☐ kyllä ☐ ei

10. Koulussa toimii vanhempainyhdistys ☐ kyllä ☐ ei
11. Vanhempainyhdistyksessä toimii maahanmuuttajataustaisia huoltajia

    ☐ kyllä ☐ ei

12. Koulussa työskentelee maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä

    ☐ kyllä, keitä

☐ Palmian henkilöstöä

☐ koulunkäyntiavustajia

☐ maahanmuuttajien äidinkielen opettajia

☐ oppilaan oman uskonnon opettajia

☐ ei

Koulutustausta

13. Kuvaile lyhyesti saamaasi täydennyskoulutusta rehtorin tehtävään.

14. Mistä edellä mainituista koulutuksista tai koulutuskokonaisuuksista olet saanut mielestäsi erityisesti tukea johtamisesi kehittymiselle?

15. Mitä monikulttuurisuuteen liittyvää täydennyskoulutusta olet saanut?

☐ opetusviraston järjestämä koulutus, mikä/mitkä
☐ Opetushallituksen järjestämä koulutus, mikä/mitkä
☐ yliopiston täydennyskoulutuslaitoksen järjestämä koulutus, mikä/mitkä
☐ muu, mikä

Haastattelurunko

Lämmittelykysymykset
- taustalomakkeen läpikäyntiä ja mahdollisia tarkennuksia
- mitä on olla rehtori; ammatinvalinnan perusteet
- ammatin ulkopuoliset kokemukset kansainvälisyydestä/monikulttuurisuudesta
- ensimmäiset kokemukset monikulttuurisuudesta: millainen koulu, koulun historia

1. teema: Monikulttuurisuus koulussa
- omat määrittelyt monikulttuurisuudesta
- monikulttuurisuus haasteena ja voimavarana koulussa
- mitä koulun monikulttuurisuus mielestäsi vaatii sen henkilöstöltä?

2. teema: Koulun eetos, toimintakulttuuri, toimintatavat ja mahdolliset toimintatavat
- millainen yleinen ilmapiiri tai eetos koulussasi mielestäsi on?
- miten kuvailisit koulusi toimintakulttuuria?
- kodin ja koulun yhteinen kasvatusvastuu ja kohtaamiskulttuuri
- haasteet, dilemmat, konfliktit
- miten koulussasi toimitaan/toimittaisiin seuraavissa tilanteissa?
    - peittävän, silmät verkon taakse jättävän burkhan käyttö
    - oppilaan kieltäytyminen musiikista ja liikunnasta, kuvataiteesta
    - naisopettajan kättelemättä jättäminen, huoltajan solvaukset
    - oppilaan ottaminen kotiopetukseen
    - opetussuunnitelman sisältöjen haastaminen (esim. ympäristö- ja luonnontieto)
    - muita esimerkkejä

3. Rehtorin rooli monikulttuurisessa koulussa
- kuinka paljon rehtorina olet mukana konfliktien ratkaisuissa?
- keiden avulla ja tuella olet ratkaissut konflikteja?
- miten olet hyödyntänyt sinulle kertyneitä kokemuksia toistuvissa tai uusissa tilanteissa?
- toimintamallit
- edellyttääkö monikulttuurisen koulun johtaminen rehtorilta joitakin tiettyjä ominaisuuksia ja jos, niin millaisia?
- millaisia selviämisstrategioita rehtorina käytät?

4. teema: Monikulttuurisen koulun visio
- optimaalinen monikulttuurinen koulu
- perusdilemmat ja uudet haasteet
- monikulttuurisen koulun tulevaisuus
- mikä on koulun tehtävä monikulttuurisessa yhteiskunnassa nyt ja tulevaisuudessa?